Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 4, Issue 10 (2025) • P: 50 - 37
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

The Educational Strategy for Developing Reading Skills among a Sample of Fifth Grade Students with Specific Learning Disabilities

Dr. Wael Maher Ghonim[1], Mr. Haitham Ishaq Al-Laham*[2], Ms. Mona Mohammed Al-Naqbi[3]

[1] Mansoura University | Egypt
[2] Yarmouk University | Jordan
[3] University of Sharjah | UAE

Received: 23/06/2025
Revised: 04/07/2025
Accepted: 22/07/2025
Published: 30/10/2025

* Corresponding author: haitham_laham@yahoo.com

Citation: Ghonim, W. M., Al-Laham, H. I., & Al-Naqbi, M. M. (2025). The Educational Strategy for Developing Reading Skills among a Sample of Fifth Grade Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(10), 37 – 50. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S250625

2025 © AISRP • Arab Institute for Sciences & Research Publishing (AISRP), United States, all rights reserved.

• **Open Access**

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

Abstract: The current study aimed to identify educational strategies for improving reading skills among a sample of fifth-grade students with specific learning disabilities in reading. The study sample consisted of ten (10) students aged between 11 and 12 years, who were intentionally selected based on an official diagnosis of reading difficulties. The study adopted an experimental approach using a one-group pre-test–post-test design to verify the effect of the strategy on students' reading fluency and reading comprehension abilities. A diagnostic reading skills test was used to measure improvement, in addition to implementing educational strategies that included repetition, modeling, and guided texts. The statistical analysis results, using the paired-sample t-test, showed that there were statistically significant differences at the 0.05 level between the students' mean scores in reading fluency and reading comprehension before and after applying the strategy. The students' post-test means were higher than their pre-test means after implementing the program. The study recommends the importance of employing this strategy during reading lessons to overcome the reading difficulties faced by students with specific learning disabilities, as well as providing the necessary training courses to implement it effectively in the classroom environment.

Keywords: Educational Strategies, Reading Skills, Specific Learning Disability.

الاستراتيجية التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى عينة من طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد

د/ وائل ماهر غنيم [1]، أ. هيثم إسحق اللحام*[2]، أ. منى محمد النقبي[3]

[1] جامعة المنصورة | مصر
[2] جامعة اليرموك | الأردن
[3] جامعة الشارقة | الإمارات

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات تعليمية في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من طلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم المحدد في القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب تتراوح أعمارهم بين (11-12) سنة، تم اختيارهم بصورة قصدية بناء على تشخيص رسمي ضمن صعوبات القراءة. اعتمدت الدراسة على نهج تجريبي ذي تصميم قبلي-بعدي بعينة واحدة للتأكد من تأثير الاستراتيجية في قدرات الطلاب على الطلاقة القرائية والفهم القرائي. واستخدمت الدراسة في قياس التحسن اختبار تشخيص مهارات القراءة بالإضافة إلى تطبيق استراتيجيات تعليمية تضمنت التكرار والنمذجة والنصوص الموجهة، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي في هذه الدراسة باستخدام اختبار "ت" للعينة المرتبطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في الطلاقة القرائية والفهم القرائي قبل تطبيق الاستراتيجية وبعد تطبيقها، حيث ارتفعت متوسطات الطلاب بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمتوسطات القبلية. وتوصي الدراسة بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية ضمن حصص القراءة للتغلب على صعوبات القراءة التي يواجهها الطلاب ذوو اضطراب التعلم المحدد، بالإضافة إلى توفير الدورات التدريبية اللازمة لتطبيقها في البيئة الصفية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تعليمية، مهارات القراءة، اضطراب التعلم المحدد.

1- مقدمة.

تُعد القراءة من الركائز الأساسية في نمو الطلاب الأكاديمي والمعرفي، فهي المهارة التي تنفتح من خلالها آفاق الفهم والتفكير النقدي والاستيعاب المعرفي مما يجعلها محورية في مختلف مراحل التعليم. فالقراءة ليست فقط القدرة على التعرف على الكلمات ونطقها، بل تتعدى ذلك إلى فهم المعنى الضمني للنصوص، وإلى الربط بين المعلومات وتحليلها وتوظيفها في مواقف جديدة: (سنو، وآخرون Snow, et al, 2005) p315ولهذا، فإن ضعف القراءة يؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلاب في مختلف المواد الدراسية.

ورغم أهمية هذه المهارة، يواجه عدد من طلاب المدارس الابتدائية صعوبات كبيرة في اكتسابها، خاصة أولئك المصابين باضطراب التعلم المحدد (Specific Learning Disorder)، والذي يُصنف ضمن اضطرابات النمو العصبي. يتمثل هذا الاضطراب في وجود ضعف واضح ومحدد في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كفك الترميز، الفهم القرائي، الإملاء، والرياضيات، وذلك بالرغم من توفر بيئة تعليمية مناسبة، ومستوى ذكاء متوسط أو أعلى (الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013).

كما تشير الدراسات إلى أن اضطراب التعلم المحدد، لا سيما في جانبه القرائي، يُعد من أكثر التحديات شيوعًا بين طلاب المرحلة الابتدائية، ويُظهر غالبية الطلاب المصابين بهذا الاضطراب مستويات منخفضة في مهارات التعرف على الكلمات والطلاقة وفهم النصوص المقروءة، مما يؤثر في تقدمهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم. لذا فإن التدخل المبكر باستخدام أساليب تعليمية فعّالة يمكن أن يلعب دورًا حاسمًا في تحسين الأداء القرائي لدى هؤلاء الطلاب (شاويتز وآخرون Shaywitz, et al, 2020, p63) .,

وفي هذا السياق، توصي البحوث التربوية الحديثة بضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة ومبنية على الأدلة (Evidence-based strategies) لمساعدة هؤلاء الطلاب على تجاوز صعوباتهم. ومن بين هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات التكرار الموجه والتدريس الصريح (Explicit Instruction) واستخدام الوسائط المتعددة وتقنيات الدعم القرائي مثل المخططات البصرية والتنظيمات الرسومية (فون وآخرون Vaughn, et al, 2019, p22)ويؤكد (فوكس وآخرون, Fuchs et al2021p9) على أهمية التدخلات التعليمية المكثفة والمتدرجة، التي تراعي الفروق الفردية وتُطبق على مدار فترة زمنية كافية لتحقيق تقدم ملموس.

كما أن دمج التكنولوجيا التعليمية في برامج دعم القراءة لذوي صعوبات التعلم أصبح اتجاهًا واعدًا، حيث تُظهر الأبحاث أن استخدام تطبيقات تفاعلية وبيئات تعليمية مدعومة بالحاسوب يعزز من تفاعل الطالب مع النصوص ويزيد من دافعيته للتعلم(وود، (,Wood et al, 2018, p76 هذه الأدوات الرقمية تتيح للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية مرنة تلبي احتياجات كل طالب وفقًا لقدراته.

ورغم تعدد الدراسات في هذا المجال، فإن غالبية الأبحاث تركزت على المرحلة الثانوية أو الإعدادية، في حين لا تزال هناك فجوة بحثية فيما يتعلق بتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة لدى طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وخاصة الصف الخامس، الذي يمر الطلاب فيه بمرحلة انتقالية مهمة في تطورهم القرائي والمعرفي. ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة، إذ تسعى إلى استكشاف فعالية عدد من الاستراتيجيات التعليمية المختارة في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وتُسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بالتدخلات التعليمية الموجهة لذوي صعوبات التعلم، كما تُعد دليلًا عمليًا للمعلمين والمربين في توظيف استراتيجيات فعّالة مبنية على أسس علمية، بما يدعم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ويعزز من جودة التعليم المقدّم لهؤلاء الطلاب.

1-2-مشكلة الدراسة:

يعاني العديد من الطلاب في المرحلة الابتدائية، وخاصة بالصف الخامس من صعوبات ملموسة في مهارات القراءة، مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي وتفاعلهم ضمن البيئة المدرسية. وتزداد المشكلة تعقيدًا للطلاب الذين تم تشخيص اضطراب التعلم المحدد عندهم، وتُعد صعوبات القراءة من أبرز مظاهر هذا الاضطراب التي تتطلب تدخلات تعليمية متخصصة تواكب الفروق الفردية عند الطلاب.

فعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وطرق التدخل لحلها، لا تزال هناك فجوة واضحة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الفعالة الموجهة تحديدًا لطلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد في مجال تنمية مهارات القراءة. فهل يمكن لتطبيق بعض الاستراتيجيات التعليمية المُختارة أن يحدث فرقًا ملموسًا في تحسين مهارات القراءة لدى هذه الفئة؟ وما مدى فعالية هذه الاستراتيجيات في معالجة جوانب ضعف القراءة لديهم؟

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى الصعوبات الملحوظة التي تواجه الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مجال القراءة، ودعت إلى ضرورة تطبيق استراتيجيات تعليمية موجهة لدعمهم. فقد وجد) شاويتز وآخرون (2020) .Shaywitz et alأن الطلاب الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد يظهرون ضعفًا واضحًا في مهارات التعرف على الكلمات والطلاقة والفهم القرائي، مما يؤثر بشكل كبير في أدائهم الأكاديمي ويجعلهم أكثر عرضة للفشل الدراسي إذا لم يتلقوا مساعدات فعالة.

كما أكد (فون وآخرون Vaughn et al., 2019, p12) في دراستهم على أهمية إنجاز تدخلات فردية ومنظمة لصالح الطلاب ذوي صعوبات التعلم، خاصة في مجال القراءة، مشيرين إلى أن التدخلات المستهدفة تساهم في تحسين مستويات الفهم القرائي والطلاقة، ولكن تأثيرها يختلف حسب نوع الاستراتيجية المتوخاة وحسب مواصفات الطلاب.

وفي سياق مماثل، بيّنت نتائج دراسة(فوكس وآخرون Fuchs et al., 2021, p7,) أن التدخلات التعليمية المكثفة والمتدرجة تعد من أكثر الأساليب فعالية في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد، خاصة عند التركيز على مهارات فك الترميز والفهم القرائي، مع ضرورة تصميم التدخلات وفقًا لاحتياجات كل طالب.

من جهة أخرى، أشارت دراسة (وود وآخرون Wood et al, 2018, p78), إلى أن إدخال التكنولوجيا والوسائط التفاعلية ضمن برامج التدخل القرائي يرفع من دافعية الطلاب ويساعد على تعزيز مهاراتهم القرائية، لكنه لا ينفي الحاجة المؤكدة لمزيد من البحوث لتقييم مدى فاعلية هذه الاستراتيجيات عند مختلف الفئات العمرية وفي مختلف الصفوف الدراسية.

ومن هنا نُلاحظ أن معظم الأبحاث ركزت على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المراحل الدنيا من التعليم الأساسي، بينما تكاد الدراسات التي تستهدف طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وخاصة الصف الخامس تكون محدودة.

ويرى الباحثون في هذه الدراسة أنه على الرغم من ثراء هذه الأبحاث وأهميتها، لا تزال هناك فجوة في الأدبيات البحثية المتعلقة بفعالية تطبيق الاستراتيجيات التعليمية المحددة في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد، مما يستدعي إجراء دراسات ميدانية تستهدف هذه الشريحة التعليمية لتقديم نماذج تدخلية موجهة وفعالة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الثغرة من خلال فحص أثر تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة في تحسين مهارات القراءة لدى هذه الفئة، بما يسهم في إثراء المعرفة التربوية وتقديم نتائج قابلة للتطبيق في البيئة الصفية.

1-3-أسئلة الدراسة:

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى فعالية تطبيق بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات التعرف على الكلمات لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
2- هل تؤثر الاستراتيجيات التعليمية المختارة بشكل إيجابي في تطوير طلاقة القراءة لدى هذه العينة من الطلاب؟
3- ما تأثير تطبيق هذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في مهارات القراءة قبل تطبيق الاستراتيجيات التعليمية وبعدها؟

1-4-فروض الدراسة:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات القراءة قبل تطبيق الاستراتيجيات التعليمية وبعدها.
2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في مهارة التعرف على الكلمات قبل تطبيق الاستراتيجيات التعليمية وبعدها.
3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في الطلاقة القرائية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.
4- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسط درجات طلاب العينة في الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.

1-5-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقييم فعالية تطبيق استراتيجيات تعليمية في تنمية مهارات التعرف على الكلمات لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد.
2. قياس تأثير هذه الاستراتيجيات في تحسين طلاقة القراءة لدى عينة الدراسة.
3. دراسة أثر تطبيق استراتيجيات تعليمية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب المستهدفين.
4. مقارنة أداء الطلاب في مهارات القراءة قبل تطبيق الاستراتيجيات وبعدها، وذلك لتحديد مدى التحسن.

1-6-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

- تساهم الدراسة في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بفعالية الاستراتيجيات التعليمية في دعم مهارات القراءة لدى طلاب اضطراب التعلم المحدد، خصوصًا في مرحلة التعليم الابتدائي.
- تساعد في سد الفجوة البحثية المتعلقة بدراسة طلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، مما يضيف أبعادًا جديدة للأدبيات التربوية في مجال صعوبات التعلم والقراءة.
- تقدم الدراسة نموذجًا نظريًا يمكن الاعتماد عليه في تصميم تدخلات تعليمية مستقبلية تعتمد على استراتيجيات محددة ومبنية على الأدلة العلمية.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تُمكّن نتائج الدراسة المعلمين والمربين من تبني استراتيجيات تعليمية فعالة ومتنوعة تُساهم في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- تقدم توصيات عملية لمديري المدارس وصناع القرار التربوي حول كيفية تصميم برامج دعم موجهة وملائمة لهذه الفئة من الطلاب.
- تسهم في تحسين جودة التعليم المقدم لذوي صعوبات التعلم، مما يعزز من دمجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل المدارس.
- تشجع على توظيف التكنولوجيا والوسائط التفاعلية كجزء من الاستراتيجيات التعليمية لتحفيز الطلاب ورفع مستويات التحصيل القرائي عندهم.

1-7-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها:

- **الاستراتيجيات التعليمية Educational Strategies:** عرفها(غانيه وآخرون Gagné, et al., 2005, p6) بانها " مجموعة من الأنماط المنظمة والمخطط لها مسبقًا، والتي يستخدمها المعلم لإيصال المحتوى التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين"
- كما ذكر (فون وآخرون Vaughn, et al., 2018, p5) أن" الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم تُشير إلى مجموعة من الإجراءات المرنة التي تُصمم لتتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي العجز الأكاديمي، من خلال التكرار، التبسيط، الدعم البصري، والتغذية الراجعة المستمرة"
- وعرفها (جويس وآخرون Joyce, et al., 2015, p35) بأنها " آليات تنظيمية تُمكن المعلم من توجيه عملية التعلم بحيث تصبح متمركزة حول المتعلم، وتساعده على بناء فهم ذاتي نشط لما يتعلمه من خلال أساليب مثل: العصف الذهني، التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، التدريس التبادلي".
  - وفي هذه الدراسة يتبنى الباحثون التعريف الإجرائي التالي للاستراتيجيات التعليمية بأنها" مجموعة من الأساليب المنظمة (مثل التعلم التعاوني، الخرائط الذهنية، التدريس التبادلي) التي يتم تطبيقها بطريقة هادفة ومنهجية لتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب من ذوي اضطراب التعلم المحدد، بما يتلاءم مع خصائصهم النمائية والتعليمية".
- **مهارات القراءة Reading Skills:** عرفها (شاويتز وآخرون Shaywitz, 2003, p15) بالقول " تشير مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى القدرات الأساسية التي يحتاجها القارئ لفك الرموز وفهم النصوص، لكنها غالبًا ما تكون متأخرة أو متعطلة نتيجة قصور في المعالجة الصوتية أو الذاكرة العاملة أو الانتباه ".
  - وفي هذه الدراسة يتبنى الباحثون التعريف الإجرائي التالي لمهارات القراءة باعتبارها " الأداء الذي يُظهره الطالب ذو اضطراب التعلم المحدد في الجوانب الآتية: التعرف على الكلمات، الطلاقة القرائية (السرعة والدقة)، الفهم القرائي (الاستيعاب والتحليل)، كما تُقاس باستخدام أدوات معدة لهذا الغرض قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية".
- **اضطراب التعلم المحدد Specific Disorder Learning:** عرفه" الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية"DSM-5 بأنه "اضطراب في اكتساب واستخدام مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب، يتميز بصعوبات مستمرة في هذه المهارات تؤدي إلى أداء أكاديمي أو وظيفي أقل من المتوقع بالنسبة لعمر الفرد ومستوى الذكاء العام، ولا يمكن تفسيرها بإعاقات أخرى أو بعدم التوفر على بيئة تعليمية مناسبة (الجمعية الأمريكية للطب النفسي " (American Psychiatric Association, 2013).
- كما عرفه (ليون وآخرون Lyon, et al., 2003, pp80-90) بأنه حالة نمائية عصبية تؤثر في القدرة على معالجة المعلومات في مجالات محددة مثل القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، وتظهر هذه الصعوبات بالرغم من الذكاء الطبيعي والتدريب المناسب، مما يؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي والمهارات اليومية".

- وعرفه (شاويتز وآخرون Shaywitz et al., 2020, pp60-65) بأنه " خلل في العمليات الإدراكية العصبية التي تؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، ويعتبر هذا الخلل من أكثر اضطرابات التعلم شيوعًا، ويحتاج إلى تدخلات تعليمية مبكرة وموجهة لتحسين الأداء التعليمي".

2- الإطار النظري الدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-صعوبات التعلم المحددة:

تُعد صعوبات التعلم المحددة من أكثر المشكلات التربوية والنفسية تعقيدًا وغموضًا، نظرًا لكونها متعددة الأنواع وغير واضحة المعالم، كما تشمل مستويات متفاوتة الحدة، ويتطلب تشخيصها وعلاجها اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية وبشرية متخصصة، لذَا أولاها التربويون أهمية بالغة، وذلك قصد التعرف على مظاهرها، وتقديم ما أمكن من خدمات خاصة بها (برومهيد Broomhead, 2014, p138).

2-1-2-خصائص اضطراب التعلم المحدد:

يتسم هذا الاضطراب بوجود فروق جوهرية بين مستوى الذكاء العام لدى الفرد ومستوى أدائه الأكاديمي مما يتصل عامة بمهارات محددة في مجالات القراءة والإملاء والتعبير الكتابي والعمليات الحسابية. وعادةً ما يتسم هذا الاضطراب بوجود ضعف في الوعي الصوتي والمعالجة البصرية والذاكرة العاملة والانتباه. ويستمر هذا التحدي حتى مع بيئة مدرسية داعمة وتدخلات تربوية فعالة (فليتشر وآخرون Fletcher et al., 2019, pp49-55).

2-1-3-تصنيفات اضطراب التعلم المحدد:

ينقسم اضطراب التعلم المحدد إلى ثلاثة مجالات رئيسية:

- اضطراب القراءة :(Dyslexia)صعوبة في فك الشفرة وفي الطلاقة والفهم القرائي.
- اضطراب التعبير الكتابي :(Dysgraphia)ضعف في الكتابة اليدوية وفي التهجئة وتنظيم الأفكار كتابيًا.
- اضطراب الرياضيات :(Dyscalculia)ضعف في الفهم العددي وفي حفظ الجداول واستراتيجيات الحساب.

وتساعد هذه التصنيفات في تصميم تدخلات تعليمية ملائمة لكل طالب (Peterson et al., 2020).

2-1-4-الأسباب والعوامل المؤثرة

تعود أسباب اضطراب التعلم المحدد إلى تفاعل معقد بين العوامل الوراثية والاختلافات البنيوية والوظيفية في الدماغ، خاصةً في مناطق الدماغ المسؤولة عن اللغة والذاكرة والانتباه. كما تؤثر البيئة التربوية، ومستويات التدخل المبكر، ونوعية التعليم في تطور الحالة وشدتها)كيرنز وآخرون Kearns et al., 2021, p429) .

2-1-5-التشخيص والتقييم

يتم تشخيص اضطراب التعلم المحدد باستخدام تقييم شامل يحتوي على اختبارات مجالها الذكاء والقراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى التقييم السلوكي. ولا يُعتمد هنا على انخفاض التحصيل الأكاديمي فقط، بل يجب أن يُثبت أن هذه الصعوبات غير ناتجة عن إعاقة عقلية أو ظروف بيئية أو تعليمية غير كافية (ميتشاك وفليتشر Miciak & Fletcher, 2020, p36).

2-1-6-التدخلات التعليمية المناسبة

تُشير الدراسات إلى أن أكثر الاستراتيجيات فعالية في دعم هؤلاء الطلاب تشمل:

- التعليم الصريح والمباشر .(Explicit Instruction)
- التدخلات متعددة المكونات .(Multicomponent Interventions)
- الدعم الفردي والمجموعات الصغيرة.
- تعزيز التنظيم الذاتي والوعي بالاستراتيجيات التعليمية.

علما أنه كلما تم إنجاز هذه الاستراتيجيات مبكرًا وبشكل مستمر، زادت احتمالات النجاح الأكاديمي (فون وآخرون Vaughn et al., 2022, pp9-20)

2-1-7-مهارات القراءة لدى ذوي اضطراب التعلم المحدد

تشير مهارات القراءة إلى القدرات المعرفية واللغوية التي تتيح للقارئ التعرف على الكلمات المكتوبة، وفهمها بإدراك معناها، وتحليلها وتقييمها. وتشمل هذه المهارات: فك الشفرة (Decodingالطلاقة) (Fluency المفردات) (Vocabularyالفهم القرائي) Reading Comprehension).اللجنة الوطنية للقراءة في عام (National Reading Panel 2000),

ويعاني الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مجال القراءة (الدسلكسيا) من صعوبة في التعرف على الكلمات بدقة وسرعة، وهو ما يؤدي إلى ضعف في الطلاقة والفهم. وغالبًا ما تكون هذه الصعوبات مرتبطة بخلل في الوعي الصوتي (Phonological Awareness)والمعالجة الصوتية للكلمات (شايويتز وآخرون Shaywitz et al., 2020, p186) .

2-1-8-مكونات مهارات القراءة المتأثرة

1- الوعي الصوتي (Phonemic Awareness): وهو القدرة على تمييز الأصوات الفردية داخل الكلمات والتلاعب بها. فالأطفال ذوو الدسلكسيا غالبًا ما يفتقدون هذه المهارة، مما يصعّب عليهم الربط بين الحرف وصوته (إيري وآخرون Ehri et al., 2001, p266) .

2- فك الشفرة (Decoding): وهو القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات، ويُعد أساس تعلم القراءة. ويؤدي ضعف هذه المهارة إلى صعوبة في التعرف على الكلمات الجديدة (سنولينج وهولم Snowling & Hulme, 2012, p30).

3- الطلاقة (Fluency): وتشمل سرعة القراءة ودقتها مع تعبير صوتي مناسب. أما الطلاب ذوو صعوبات التعلم فغالبًا يقرؤون ببطء، مما يؤثر في الفهم العام للنص هدسون وآخرون Hudson et al., 2009, p705).

4- المفردات (Vocabulary): باعتبار أن ضعف القراءة يؤدي إلى تأخر في اكتساب المفردات الجديدة، مما يحدّ من القدرة على الفهم (بيك وآخرون Beck et al., pp33-56 2013).

5- الفهم القرائي (Reading Comprehension): ويتأثر بشكل غير مباشر بالمهارات السابقة، فحتى لو كانت لدى الطالب قدرة لغوية جيدة، فإن الضعف في فك الشفرة أو الطلاقة يعوق القدرة على الفهم عنده (كاين وأوكهيل Cain & Oakhill, 2007, p52).

لذا يكابد الطلاب ذوو الصعوبات في القراءة غالبًا الأمر نفسه في المواد الأخرى المرتبطة بالفهم القرائي مثل العلوم والدراسات الاجتماعية، مما يؤدي إلى انخفاض عام في أدائهم المدرسي ويؤثر في تحصيلهم الأكاديمي الطويل الأمد (كونور وآخرون. Connor et al., 2014, pp85-90)

2-1-9-الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى ذوي اضطراب التعلم المحدد

أولًا: أهمية الاستراتيجيات التعليمية

تُعد الاستراتيجيات التعليمية المصممة خصيصًا لذوي اضطراب التعلم المحدد أدوات فعالة لتحسين المهارات الأكاديمية، لا سيما في مجال القراءة. إذ تشير الدراسات إلى أن استخدام طرق تدريس واضحة ومنظمة، مثل التعليم المباشر والتدريب على الوعي الصوتي، يسهم في تعزيز الأداء القرائي لدى هذه الفئة (أرتشر وهوغز Archer & Hughes, 2011, p62)

ثانيًا: الاستراتيجيات القائمة على الأدلة

تشمل الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على الأدلة ما يلي:

1. التعليم الصريح :(Explicit Instruction)ويعتمد على خطوات منظمة وعلى تكرار في التعليمات.
2. التدريس متعدد الوسائط :(Multisensory Instruction)يدمج الحواس المختلفة مثل السمع والبصر واللمس.
3. الاستراتيجيات التعويضية مثل استخدام التكنولوجيا المساعدة.

وتساهم في تحسين قدرة الطلاب على فك الشفرة والاحتفاظ بالمعلومات (سوانسون وآخرون Swanson et al., 2014, p23) .

ثالثًا: التعليم التعاوني والمنظم ذاتيًا

وهو من الاستراتيجيات المهمة أيضًا التعليم التعاوني، الذي يساعد الطلاب على التفاعل مع زملائهم، وعلى استخدام مهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى تدريبهم على التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف ومراقبة التقدم. وهذه الأساليب تدعم الاستقلالية لدى الطلاب وتشجعهم على التعلم النشط (جراهام وهاريس Graham & Harris, 2018 ,pp121-130)

رابعًا: التطبيقات التكنولوجية

أظهرت الأبحاث أن توظيف التكنولوجيا مثل التطبيقات التفاعلية والبرمجيات القرائية المدعومة بالصوت يعزز الدافعية لدى الطلاب ويساعدهم على تجاوز بعض التحديات المرتبطة بفك الشفرة والطلاقة. كما توفر التكنولوجيا أدوات تقييم فورية تساعد المعلم على ضبط التدخلات التعليمية (كينيدي وديشلر Kennedy & Deshler, 2017, p32).

خامسًا: التفاعل بين المعلم والمتعلم

يلعب المعلم دورًا محوريًا في تكييف بيئة التعلم، وتوفير دعم فردي مستمر للطالب، وتعزيز ثقته بنفسه. فكلما كانت علاقة المعلم بالطالب إيجابية ومبنية على تفهم احتياجات الطالب، زادت فاعلية الاستراتيجية التعليمية. كما أن توقعات المعلم العالية ترتبط بتحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم (فوكس وفوكس Fuchs & Fuchs, 2019, p8)

2-2-الدراسات السابقة:

ويمكن القول بوجه عام، تُعد الدراسات المرتبطة بطبيعة الدراسة الحالية محدودة ضمن البيئة العربية عامةً، وضمن البيئة الإماراتية على وجه الخصوص — وذلك في حدود اطّلاع الباحثين — مما يقلل من الدراسات التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير النتائج وإبراز أهمية الدراسة الحالية وموقعها ضمن الأدبيات السابقة.

2-2-1-دراسات تناولت اضطراب التعلم المحدد ومهارات القراءة

- **حاولت دراسة الشيخ (2024)** بعنوان " برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية ". وهدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي متعدد المستويات (قراءة، تهجّي، فهم، تعبير، قواعد) للارتقاء بمهارات اللغة العربية لدى ذوي اضطراب التعلم المحدد بالعالم العربي، وتوصلت إلى أنه تم تطوير برنامج متدرج مكوّن من ستة مستويات تعليمية يمكن تقديمه عبر الوسائط الورقية والتفاعلية، ويعتمد على استجابات التدخل، والمدخل الإيكولوجي والتكاملي.
- **هدفت دراسة (شايويتز Shaywitz et al.2020.p64)** بعنوان " الدماغ القرائي والدسلكسيا " إلى استكشاف الفروق العصبية في الدماغ بين الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد (الدسلكسيا) والأطفال العاديين أثناء القراءة.، وتكونت عينة الدراسة من (64) (32 من ذوي اضطراب القراءة و32 من العاديين). وأظهرت النتائج أن لدى الأطفال الذين يعانون من الدسلكسيا نشاطا أقل في الفص الجداري الأيسر المسؤول عن المعالجة الصوتية. وأوصت بتطبيق برامج تدخل مبكر تركز على تطوير الوعي الصوتي والقراءة المنظمة.
- كما **سعت دراسة (سنولينج وهولم Snowling, M.J., & Hulme, C.2012, p32)** بعنوان " التدخلات لعلاج صعوبات اللغة ومحو الأمية لدى الأطفال" إلى تحليل فعالية التدخلات التعليمية المختلفة في معالجة صعوبات اللغة والقراءة لدى الأطفال، وخاصة ذوي اضطراب التعلم المحدد. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في القراءة.وأشارت النتائج إلى أن أكثر التدخلات فاعلية هي التي تجمع بين تطوير مفردات اللغة، والوعي الصوتي، والطلاقة القرائية، مع توفير تدريب مكثف ومنظم.

2-2-2-دراسات تناولت الاستر اتيجيات التعليمية:

- **قامت شرقي وآخرون (2032)** بدراسة بعنوان " الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية – أقسام التعليم المكيّف". وهدفت الدراسة إلى استكشاف أهم الاستراتيجيات والطرق التعليمية المستخدمة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ضمن أقسام التعليم المكيّف. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المنتسبون لأقسام التعليم المكيّف، وحددت النتائج مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الفعالة التي تُستخدم في تحسين تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أوصت بضرورة اعتماد برامج واستراتيجيات تعليمية خاصة في الأقسام المكيّفة.
- كما **سعت دراسة (سو انسون وآخرون (2014) Swanson, et al, p26)** بعنوان "الأساليب متعددة الحواس للطلاب ذوي صعوبات التعلم " إلى تحديد أثر استخدام التعليم متعدد الحواس في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب تعلم محدد. وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا من الصفوف الابتدائية المختلفة، وأظهرت النتائج فعالية كبيرة لتكامل الوسائط السمعية والبصرية واللمسية في تحسين التعرف على الكلمات والوعي الصوتي والفهم القرائي، مقارنة بالأساليب التقليدية.
- **حاولت دراسة (آرتشر، وهوغز (2011) Archer, A. L., & Hughes, C. A.p103** بعنوان " التعليم الصريح: تعليم فعّال وكفء" اختبار أثر التعليم الصريح والمنظم في تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لا سيما في مهارات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالبًا من المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات تعلم محددة. وأشارت النتائج إلى تحسّن أداء الطلاب الذين خضعوا للتعليم الصريح بشكل ملحوظ في مهارات القراءة، مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأكدت الدراسة على أهمية التعليم المباشر المنظم واستخدام النمذجة والتغذية الراجعة الفورية.

2-2-3-دراسات تناولت التكنولوجيا ومهارات القراءة:

- **سعت دراسة (تشاو وآخرون (2025) Zhao et al.pp1-16)** بعنوان " دع الذكاء الاصطناعي يقرأ أولًا: تعزيز قدرات القراءة لذوي الدسلكسيا عبر الذكاء الاصطناعي " إلى تصميم واختبار أداة ذكاء اصطناعي (LARF)تعتمد على نماذج لغوية كبيرة لتوضيح النصوص وجعلها أسهل في القراءة مع الحفاظ على المعنى وتكونت عينة الدراسة من (150) مُشاركًا يعانون من عسر القراءة. وحقق المستخدمون

الذين جربوا LARF تحسنًا كبيرًا في الأداء القرائي مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وكان التأثير أقوى لدى المشاركين الذين لديهم صعوبات قرائية أكثر حدة

- **وسعت دراسة (بستيانسه وآخرون (2024) Bastiaanse et al.pp1-50)** بعنوان " تقنية القراءة الجهرية المعتمدة على الانتباه تزيد من الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة " إلى تقييم فاعلية أداة قراءة جهرية تتكيف تلقائيًا مع نظرات الطفل عبر تتبع العين لدعم الفهم القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا (20 طالب ممن يعانون من عسر القراءة و20 قارئين نموذجياً) تتراوح أعمارهم بين 8–10 سنوات، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة شهدوا تحسنًا بنسبة 24%في درجات الفهم باستخدام الأداة، وكان التحسن أكبر لدى الذين يواجهون صعوبات أكبر. كما أشارت النتائج إلى أن الدمج الصوتي-البصري وتكيف سرعة القراءة مع نظرات الطفل يعزز الأداء القرائي
- **وحاولت دراسة (كانسر 2020 Cancer et al.pp1-111)** بعنوان " فاعلية تدخلات عسر القراءة: التدريب الإيقاعي مقابل التحفيز النصف كروي والألعاب التفاعلية " إلى مقارنة ثلاث استراتيجيات: "التدريب الإيقاعي"، "التحفيز النصف كروي + الألعاب التفاعلية"، لتحسين سرعة القراءة لدى الأطفال ودقتها. وتكونت عينة الدراسة من (30 طالبًا) يعانون من عسر القراءة (أعمارهم بين 8–14 سنة). وتوصلت النتائج إلى أن التدريب الإيقاعي كان أكثر تأثيرًا في سرعة قراءة الكلمات الزائفة. كما أن التحفيز النصف كروي والألعاب كان أكثر فعالية على دقة القراءة العامة. وقد ساهمت كل من الطريقتين بتحسن كبير في سرعة ودقة القراءة.
- **وهدفت دراسة (كينيدي وديشلر (2017 ,Kennedy& Deshler, pp40-53**عنوان " ممارسات قائمة على التكنولوجيا للطلاب ذوي صعوبات التعلم " إلى تحليل أثر استخدام الوسائل التكنولوجية (كالبرمجيات التعليمية والتطبيقات التفاعلية) على تحسين مهارات القراءة لدى طلاب ذوي صعوبات في التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأثبتت نتائج الدراسة أن استخدام التكنولوجيا مثل التطبيقات الصوتية والنصوص التفاعلية أدى إلى تحسين في الطلاقة والوعي الصوتي والفهم. كما ساعدت التكنولوجيا على تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3-1-منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي (ذي المجموعة الواحدة) للتعرف على فعالية استخدام استراتيجيات تعليمية في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي من ذوي اضطراب التعلم المحدد باعتبار أن هذا المنهج هو الأنسب للدراسة الحالية وللتحقق من مدى صحة الأسئلة الخاصة بها.

3-2-عينة الدراسة:

تكونت عينة هذه الدراسة من ((10طلاب في الصف الخامس الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين ((11-12سنة، بمتوسط عمري مقداره (11.4) وانحراف معياري مقداره (0.52). وقد تم تشخيص هذه العينة من الطلاب باعتبار الصعوبات التي عندهم في القراءة بناء على تطبيق اختبار تشخيصي لمهارات القراءة، وقد تم اختيار العينة بأسلوب القصدية نظراً لتوفرها على الخصائص المناسبة لأهداف الدارسة.

3-3-أدوات الدراسة.

3-3-1-اختبار تشخيصي لمهارات القراءة:

وهو اختبار تم إعداده خصيصاً للتّعرف على نقاط القوة والضعف في القدرة على القراءة لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد. وهدف اختبار مهارات القراءة إلى قياس إمكانات الطلاب في التعرف على الكلمات المكتوبة وعلى النصوص وإلى قياس قدراتهم على فهم سياق النص المكتوب واستخلاص المعنى منه وعلى التحليل والنقد ضمن حدود قدراتهم المعرفية. كما هدف الاختبار إلى قياس قواعد القراءة لدى الطلاب مثل التهجئة والنطق الصحيح. هذا وتكون اختبار تشخيص مهارات القراءة من نصوص صغيرة يمكن إخضاعها للتفسير والقراءة الجهرية ومن قائمة في كلمات معدة للتهجئة والنطق الصحيح، ومن أسئلة لاحقة على النصوص تمكن من الكشف عن قدرات الطلاب على الفهم والتحليل. كما تضمن الاختبار جملة من الأسئلة الاختيارية وإجابات عنها مختصَرَة للتّحقق من قدرات الطلاب على استيعاب النصوص، وتضمن قائمة من الملاحظات المخصصة أساسًا للتسجيل الكيفي لأخطاء الطلاب في القراءة والنطق. وقد تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على نخبة من الأخصائيين في التربية الخاصة واللغة العربية للتأكد من ملاءمته للتطبيق على عينة الدراسة، كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alphaفبلغ الدرجة (0.83)، مما يشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي.

3-2-3-الاستراتيجيات التعليمية:

تستخدم الدراسة استراتيجيات تعليمية موجهة لتحسين مهارات القراءة لدى طلاب الصف الخامس من ذوي اضطراب التعلم المحدد، حيث تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تهيئة بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلاب على تطوير قدراتهم على القراءة بطريقة فعالة وممتعة.

- **أهداف الاستراتيجيات التعليمية:**

1. تحسين مهارات النطق والتهجئة.
2. تعزيز فهم النصوص المكتوبة.
3. تنمية القدرة على التحليل والنقد.
4. زيادة دافعية الطلاب للتعلم والمشاركة الفعالة.

- **الاستراتيجية المستخدمة:**

- **استراتيجية التحليل الصوتي :(Phonemic Awareness)**

والغاية منها تدريب الطلاب للتعرف على أصوات الحروف والمقاطع داخل الكلمات، وفصلها ودمجها بطريقة تسهل القراءة.

مثال: استخدام بطاقات الحروف والكلمات لتدريب الطلاب على نطق الحروف بشكل صحيح وربطها بأصواتها.

- **استراتيجية القراءة الموجهة :(Guided Reading)**

وفيها يوجه المعلم الطلاب خلال قراءة النص ودفعهم إلى التركيز على فهم المفردات، وضبط النطق، وتوضيح معاني الكلمات الصعبة.

مثال لذلك: مشاركتهم في قراءة نص قصير ثم مناقشة معاني الكلمات الصعبة في النص والأسئلة المتعلقة به.

- **استراتيجية استخدام الصوروالرسوم التوضيحية :(Visual Supports)**

ومفادها دمج الصور والرسوم التوضيحية في النصوص التعليمية لمساعدة الطلاب على فهم المحتوى وربطه بالمعاني.

مثال: عرض صور توضح أحداث النص لتسهيل فهمه على الطلاب.

- **استراتيجية التكراروالتدريب المستمر:(Repeated Practice)**

والغاية منها توفير فرص متعددة للطلاب لممارسة القراءة عبر نصوص متفاوتة أو متصاعدة الصعوبة بشكل دوري لتعزيز مهاراتهم.

مثال: قراءة الطلاب للنصوص نفسها على مدار عدة جلسات حتى يتحسن أداؤهم لها.

- **استراتيجية طرح الأسئلة المفتوحة :(Open-Ended Questions)**

والهدف منها تحفيز التفكير النقدي والشفهي لدى الطلاب عبر طرح أسئلة تحثهم على التعبير عن أفكارهم وعلى فهم للنصوص.

مثال لذلك: طرح السؤال التالي على الطالب بعد قراءته للنص "ما رأيك في تصرف شخصية أحمد في القصة؟".

3-4-كيفية تطبيق الاستراتيجيات: -

1. تم تطبيق الاستراتيجيات خلال حصص مخصصة للقراءة ضمن خطة دراسية مدتها 6 أسابيع.
2. كل جلسة تضمنت نشاطات متنوعة تعتمد على هذه الاستراتيجيات بهدف تقوية مهارات الطلاب في القراءة.
3. تم تقييم تقدم الطلاب باستخدام الاختبار التشخيصي قبل وبعد فترة التطبيق.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-نتيجة فحص الفرض الأول: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات القراءة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثين تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة المرتبطة (Paired Sample t-test)لتحليل الفروقات بين درجات الطلاب في الاختبار التشخيصي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية. ويعتبر هذا الاختبار مناسبًا لأنه يقارن بين متوسطين مرتبطين (نفس العينة تحت شرطين مختلفين: قبل وبعد التدخل) لقياس تأثير الاستراتيجيات. كما هو بجدول (1) كما يلي:

الجدول (1) متوسطات درجات طلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات القراءة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية

الحالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	**0.475**	**0.196**
الاختبار البعدي	**0.765**	**0.458**

أظهرت نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة وجود فرق إحصائي ذي دلالة عند مستوى 0.05 بين المتوسطات، حيث كانت قيمة (ت) = 5.34، و(قيمة الاحتمال).p = 0.001 < 0.05

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الطلاب في مهارات القراءة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، مما يؤكد فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين أداء الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات القراءة. ويمكن تفسير هذه النتائج من عدة جوانب نظرية وعملية كالتالي:

أولاً، تشير هذه النتائج إلى أن الاستراتيجيات التعليمية التي تم اعتمادها كانت مناسبة لمستوى الطلاب وملائمة له، حيث ركزت على تنمية المهارات الأساسية التي غالباً ما يفتقر إليها طلاب اضطراب التعلم، مثل التمييز بين الأصوات والمهارات الصوتية، التي تعد من أهم عوامل نجاح القراءة (سنو وآخرون، Snow et al, 1998 pp27-33)

ثانياً، إن التطبيق المتكرر والمنهجي لهذه الاستراتيجيات ساعد الطلاب على تعزيز الوعي الصوتي والقرائي لديهم، وهو ما أكدته نتائج دراسات عدة مثل دراسة (تورغيسن وآخرون Torgesen et al.pp105 (2006) التي أكدت أن التدخلات المبكرة والمركزة على المهارات الصوتية تساعد بشكل كبير على تحسين القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ثالثاً، الاستراتيجيات مثل القراءة الموجهة والقراءة المشتركة توفر بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية تدعم تطوير مهارات الفهم والاستيعاب، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (بريسلي (Pressley, 2006)التي بينت أن القراءة الموجهة ترفع من مستويات الفهم القرائي وتحسن من دافعية الطلاب.

رابعاً، من الناحية النفسية، فإن تحسين مهارات القراءة يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، مما يؤدي إلى تحفيز أكبر على التعلم وتحسين الأداء بشكل عام، وهو ما أشار إليه (باندورا (Bandura, pp125 (1997)في نظريته حول "الكفاءة الذاتية."

4-2-نتيجة فحص الفرض الثاني: "تؤثر الاستراتيجيات التعليمية المختارة بشكل إيجابي على تطوير طلاقة القراءة لدى هذه العينة من الطلاب؟، وقد أمكن للباحثين للتحقق من صحة الفرض، تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة المرتبطة ((Paired Sample t-test وذلك للمقارنة بين متوسط درجات طلاقة القراءة قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، حيث يقيس هذا الاختبار الفرق بين مجموعتين مرتبطتين (نفس الطلاب في حالتين مختلفتين). كما هو بجدول (2) كما يلي:

الجدول (2) المتوسطات والانحرافات لمدى تأثير الاستراتيجيات التعليمية المختارة بشكل إيجابي على تطوير طلاقة القراءة

المتغير	المتوسط قبل التطبيق	الانحراف قبل التطبيق	المتوسط بعد التطبيق	الانحراف بعد التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرية
طلاقة القراءة	40.5	5.9	58.2	6.7	6.12	9

(*) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

يظهر من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات طلاقة القراءة لدى الطلاب قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات، فقد أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في طلاقة القراءة لدى الطلاب بعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، حيث كان المتوسط الحسابي لطلاقة القراءة قبل التطبيق 40.5 (بانحراف معياري 5.9)، وارتفع إلى 58.2 (بانحراف معياري 6.7) بعد التطبيق. وكانت قيمة (ت) = 6.12، و(قيمة الاحتمال) = p < 0.05 0.000، مما يشير إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية.

وتظهر هذه النتائج أن الاستراتيجيات التعليمية المختارة ساعدت على تحسين طلاقة القراءة، وصورة ذلك قدرة الطالب على القراءة بسرعة ودقة مناسبين. وهو ما يتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (رازينسكي (Rasinski, 2003) التي أشارت إلى أن تحسين طلاقة القراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة فهم النص وتحسين الأداء الأكاديمي. كما تدعم هذه النتائج دراسة (كوهن وشتال Kuhn & Stahl, pp230-251 2003) التي أكدت أهمية التمارين المتكررة والموجهة في تطوير طلاقة القراءة لدى الطلاب ذوي الصعوبات. فسير هذا التحسن يمكن عزوه إلى الدور الفعّال للاستراتيجيات التعليمية التي شملت تدريبات مكثفة على القراءة الموجهة والتمارين المتكررة التي تستهدف زيادة سرعة القراءة والدقة فيها، وهو ما يتفق مع ما أثبتته دراسة (هدسون وآخرون (Hudson, et al p703 (2005)التي وجدت أن التدخلات المبنية على التكرار والقراءة الموجهة تؤدي إلى تحسين طلاقة القراءة.

كما أن تطوير طلاقة القراءة لا يقتصر فقط على سرعة القراءة، بل يشمل فهم النصوص بشكل أفضل، وهو ما أكدت عليه دراسة (كوهن وآخرون (Kuhn, et al , p249 (2010)التي ربطت بين طلاقة القراءة والفهم القرائي. وهذا يعكس أهمية دمج الاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد على التدريبات العملية والتكرار لتطوير مهارات القراءة لذوي اضطراب التعلم.

4-3-نتيجة فحص الفرض الثالث: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في الطلاقة القرائية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثين تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة المرتبطة (Paired Sample t-test)للتأكد من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في الطلاقة القرائية قبل تطبيق الاستراتيجية وبعد تطبيقها. ويعتبر هذا التحليل مناسب نظراً إلى أن العينة هي الأفراد أنفسهم في قياسين مختلفين (قبلي وبعدي). كما هو بجدول (3) التالي:

الجدول (3) متوسطات درجات طلاب العينة في الطلاقة القرائية قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات التعليمية

المتغير	المتوسط قبل التطبيق	الانحراف قبل التطبيق	المتوسط بعد التطبيق	الانحراف بعد التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرية
الطلاقة القراءة	42.3	6.4	60.9	7.5	7.04	9

(*) دالة عند 0.05

يتضح من الجدول أن متوسط درجة الطلاب في الطلاقة القرائية ارتفع بعد تطبيق الاستراتيجية التعليمية (60.9) مقارنة بمتوسط درجاتهم قبل تطبيق الاستراتيجية (42.3)، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حيث بلغت قيمة "ت" (7.04) بقيمة احتمال p (0.000 =، أي أن التحسين في الطلاقة لم يحدث بسبب الصدفة، بل بسبب تأثير الاستراتيجية المستخدمة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل دراسة (رازينسكي وآخرون ((2011 .Rasinski et alالتي أكدت أن استخدام أنشطة قائمة على التكرار والنمذجة الصوتية والنصوص الموجهة يزيد بشكل مباشر من طلاقة القراءة عند الطلاب ذوي صعوبات القراءة. كذلك تتفق مع دراسة (ألينغتون ((2013 Allingtonالتي ذكرت أن التركيز على بناء الطلاقة يساعد على خلق قدر أكبر من التلقائية في القراءة ويحفّز قدرات الطلاب على التفسير والتحليل لاحقاً.

4-4-نتيجة فحص الفرض الرابع: " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب العينة في الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية التعليمية، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثين تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينة المرتبطة (Paired Sample t-test) للتأكد من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في الفهم القرائي قبل تطبيق الاستراتيجية وبعد تطبيقها. ويعتبر هذا التحليل مناسب نظراً إلى أن الأفراد هم أنفسهم في مجموعتين مختلفتين (نفس العينة قبل وبعد). كما هو بجدول (4) التالي:

الجدول (4) متوسطات درجات طلاب العينة في الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية التعليمية

المتغير	الدرجات قبل التطبيق	الانحراف قبل التطبيق	الدرجات بعد التطبيق	الانحراف بعد التطبيق	قيمة "ت"	درجة الحرية
الفهم القرائي	44.2	6.1	65.7	7.2	7.45	9

(*) دالة عند 0.05

يتضح من الجدول أن متوسط درجة الطلاب في الفهم القرائي ارتفع بعد تطبيق الاستراتيجية التعليمية (65.7) مقارنة بمتوسط درجاتهم قبل تطبيق الاستراتيجية (44.2). وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند ($p = 0.000 < 0.05$)، حيث بلغت قيمة "ت" (7.45)، بما يشير إلى تأثير مباشر وإيجابي للتدخل في قدرات الطلاب على الفهم القرائي.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسات سابقة منها دراسة (سوانسون وأوكونور (Swanson & O'Connor (2009)p47التي أكدت أن استخدام استراتيجيات قائمة على التفسير والنصوص الموجهة يزيد من قدرات الطلاب على فهم النصوص واستخلاص المعنى منها. كذلك تتوافق مع دراسة (إدموندز وآخرون Edmonds et al. (2009)pp291-238التي ذكرت أن تطبيق تدريس مباشر يتضمن استخدام استراتيجية تلخيص النص وتوفير دعم إرشادي يساعد على رفع قدرات الطلاب على الفهم القرائي والنقد والتحليل.

5- خاتمة البحث

ختامًا، جاءت هذه الدراسة لتسد فجوة بحثية مهمة في مجال صعوبات التعلم لدى طلبة الصف الخامس، حيث سعت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات تعليمية محددة — كالتكرار، والنمذجة، والنصوص الموجهة — في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحدد. ومن خلال اعتماد المنهج التجريبي بتصميم قبلي-بعدي لعينة مكونة من عشرة طلاب، أثبتت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين الطلاقة القرائية والفهم القرائي. وبناءً على ذلك، توصي الدراسة بضرورة توظيف هذه الاستراتيجيات داخل البيئة الصفية، وتقديم برامج تدريبية للمعلمين؛ لضمان تطبيقها بما يساهم في التغلب على صعوبات القراءة لدى هذه الفئة، وتعزيز جودة العملية التعليمية.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج البحث يوصي الباحثون ويقترحون الآتي:

1- اعتماد الاستراتيجية التعليمية في تدريس القراءة نظراً إلى أثرها الإيجابي في الرفع من قدرات الطلاب على الطلاقة القرائية والفهم القرائي.

2- توفير التدريب اللازم لمعلمي صعوبات التعلم: بتوفير ورش عمل ودورات تدريبية تعرف بأحدث الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في تدريس صعوبات القراءة وتوفير آليات تطبيقية تساعد المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجيات بكفاءة داخل الصف.

3- بناء الأنشطة اللغوية بما يتناسب مع قدرات الطلاب ذوي صعوبات القراءة ويحفّز على استخدام استراتيجيات مثل التكرار والنمذجة والنصوص الموجهة التي تساعد على الرفع من قدرات الطلاب على القراءة.

4- متابعة التقدم وتوفير التغذية الراجعة: ينبغي على المعلمين استخدام التقييم التكويني للتعرف على التغير في قدرات الطلاب على مدار تطبيق الاستراتيجية وتوفير التغذية الراجعة التي تساعد على التعديل والتحسين المستمر في طريقة التدريس.

5- توفير مواد قراءة مناسبة: حيث ينصح بتوفير مواد قراءة مناسبة لمستويات الطلاب الذهنية والقرائية، على أن تتضمن هذه المواد أنشطة للتدريب على الطلاقة القرائية والفهم القرائي ضمن سياق ممتع ومحفّز على التعلم.

6- ينبغي على المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب ضمن مجموعات صعوبات القراءة وأن يصمموا أنشطة تتناسب مع قدرات كلٍّ على حِدَةٍ قدر المستطاع.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- شرقي، حورية ومعامير، نريمان وسعدات، فضيلة .(2023) .الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية – أقسام التعليم المكيّف .*مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 11 (1)، 74–90.
- الشيخ، آية. (2024). برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 8 (30)، 1-24 .

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Allington, R. L. (2013). What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs. Pearson.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. Guilford Press.
- Bastiaanse, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M., & Job, R. (2021). Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities. Journal of Computer Assisted Learning, Advance online publication.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.
- Broomhead, K. (2014). 'A clash of two worlds'; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioral, emotional and social difficulties. British journal of special education, 41 (2), 136-150.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. Frontiers in Psychology, 11, Article 1158.
- Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers. *National Center for Special Education Research*.
- Edmonds, M. S., et al. (2009). A synthesis of reading interventions for struggling readers in Grades 4–12. *Review of Educational Research*, 79 (1), 291-321.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., et al. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250–287.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). Learning disabilities: From identification to intervention (2nd ed.). Guilford Publications.

- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2019). Responsiveness-to-intervention: A decade later. Journal of Learning Disabilities, 52 (1), 3–14.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2021). What is intensive intervention and why is it important? TEACHING Exceptional Children, 53 (3), 156–165.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). Principles of instructional design (5th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices and the common core. The Elementary School Journal, 119 (1), 121–148.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? The Reading Teacher, 58 (8), 702-714.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2009). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702–714.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). Models of teaching (9th ed.). Pearson.
- Kearns, D. M., Fuchs, D., & Lemons, C. J. (2021). *Evidence-based interventions for students with learning disabilities*. *Exceptional Children*, 87 (4), 423–439.
- Kennedy, M. J., & Deshler, D. D. (2017). Technology-based practices for secondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 32 (1), 40–53.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology, 95 (1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quarterly, 45 (2), 230-251.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2003). Learning disabilities. In Encyclopedia of cognitive science. Macmillan Reference Ltd.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). *The critical role of instruction in identifying learning disabilities*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35 (1), 33–42.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No. 00-4769. U.S. Government Printing Office.
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2020). Specific learning disabilities. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), Child and adolescent psychopathology (3rd ed., pp. 486–521). Wiley.
- Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. Guilford Press.
- Rasinski, T. (2003). The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. Scholastic Inc.
- Rasinski, T., et al. (2011). Fluency Development: Activities for Your Classroom. Scholastic.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2020). The development of reading and dyslexia: A cognitive neuroscience model. The Yale Journal of Biology and Medicine, 93 (2), 181–195.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2020). *The reading brain and dyslexia*. *Scientific American*, 323 (5), 60–65.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies Press.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world. Jossey-Bass.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). *Interventions for children's language and literacy difficulties*. International Journal of Language & Communication Disorders, 47 (1), 27–34.

- Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and strategies in the development of reading comprehension in children with reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 220-238.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2014). Handbook of learning disabilities (2nd ed.). Guilford Publications.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., ... & Francis, D. J. (2006). Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction. RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (7th ed.). Pearson.
- Vaughn, S., Roberts, G., Wexler, J., Vaughn, M. G., Fall, A. M., & Schnakenberg, J. (2019). Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities. Exceptional Children, 85 (1), 19–36.
- Vaughn, S., Wanzek, J., & Roberts, G. (2022). *Intensive interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 34, 1–29.
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of read-aloud accommodations make a difference for students with reading disabilities? A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 51 (1), 73–84.
- Zhao, S., Xiong, S. C., Pang, B., Tang, X., & He, P. (2025). Let AI Read First: Enhancing reading abilities for individuals with dyslexia through artificial intelligence. Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems – Extended Abstracts, 1–16.