



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

**فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية  
مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة  
(رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة)**

إعداد الطالبة:  
ميديا مصطفى حسين

إشراف الدكتورة:  
عالية الرفاعي  
الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة

دمشق

2019-2020م  
1440-1441هـ

## شكر وتقدير

بعد إنجاز هذه الدراسة أتوجه بجزيل الشكر وعميق الامتنان إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة عالية الرفاعي لقبولها الإشراف على هذه الرسالة بكامل مراحلها وخطواتها، حيث كان لتوجيهاتها الأثر الكبير في توجيه مسار هذه الرسالة وتوضيح منهجها وأدواتها، فلها مني كل الاحترام والتقدير.

كما أقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم لما سوف يبذلونه من جهد و عناء عند قراءة هذه الرسالة.

كذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذتي أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لما قدموه من مساعدة لإنجاز هذه الرسالة.

لكم جميعاً عظيم الشكر والتقدير

الباحثة

| الصفحة | فهرس المحتويات                                     |
|--------|----------------------------------------------------|
| ب      | شكر وتقدير                                         |
| د      | فهرس المحتويات                                     |
| ح      | فهرس الجداول                                       |
| ك      | فهرس الأشكال                                       |
| ل      | فهرس الملاحق                                       |
| 9-2    | مدخل الدِّراسة                                     |
|        | الفصل الأول                                        |
| 2      | - مقدمة.                                           |
| 3      | 1-1- مشكلة الدِّراسة .                             |
| 5      | 1-2- أهمية الدِّراسة .                             |
| 5      | 1-3- أهداف الدِّراسة.                              |
| 6      | 1-4- فرضيات الدِّراسة.                             |
| 6      | 1-5- مصطلحات الدِّراسة والتعريفات الإجرائية.       |
| 9      | 1-6 - محددات الدِّراسة.                            |
| 74-10  | الإطار النظري                                      |
|        | الفصل الثاني                                       |
| 52-11  | المحور الأول                                       |
|        | صعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي) |
| 11     | - تمهيد:                                           |
| 11     | أولاً- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها.             |
| 15     | ثانياً- تصنيف صعوبات التعلم.                       |
| 19     | ثالثاً- مفهوم صعوبات تعلم القراءة.                 |
| 22     | رابعاً- شيوع صعوبات تعلم القراءة.                  |
| 24     | خامساً- أسباب صعوبات تعلم القراءة.                 |
| 28     | سادساً- تشخيص صعوبات تعلم القراءة.                 |
| 33     | سابعاً- مكونات ومظاهر صعوبات تعلم القراءة.         |

|              |                                                                            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 36           | ثامناً - مفهوم الفهم القرائي وتعريفاته.                                    |
| 37           | تاسعاً - مكونات الفهم القرائي.                                             |
| 38           | عاشراً - مهارات الفهم القرائي.                                             |
| 42           | الحادية عشرة - مظاهر صعوبات الفهم القرائي.                                 |
| 46           | الثانية عشرة - استراتيجيات وبرامج تعليم التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. |
| 52           | - تعقيب.                                                                   |
| <b>74-53</b> | <b>المحور الثاني</b><br><b>استراتيجية خرائط التفكير</b>                    |
| 54           | - تمهيد:                                                                   |
| 54           | أولاً - مفهوم خرائط التفكير.                                               |
| 57           | ثانياً - أهمية استخدام استراتيجية خرائط التفكير في التعليم.                |
| 59           | ثالثاً - أشكال خرائط التفكير.                                              |
| 67           | رابعاً - خصائص خرائط التفكير.                                              |
| 69           | خامساً - الخلفية المعرفية لاستراتيجية خرائط التفكير.                       |
| 73           | سادساً - خطوات بناء استراتيجية خرائط التفكير.                              |
| 74           | سابعاً - استراتيجية خرائط التفكير والفهم القرائي.                          |
| <b>84-75</b> | <b>الفصل الثالث</b><br><b>دراسات سابقة</b>                                 |
| 76           | - تمهيد:                                                                   |
| 76           | - دراسات تناولت موضوع الفهم القرائي                                        |
| 76           | 1- الدراسات العربية.                                                       |
| 78           | 2- الدراسات الأجنبية.                                                      |
| 80           | - دراسات تناولت موضوع خرائط التفكير                                        |
| 80           | 1- الدراسات العربية.                                                       |
| 80           | 2- الدراسات الأجنبية.                                                      |
| 81           | - التعقيب على الدراسات السابقة.                                            |

| 119-85        | منهج الدراسة وإجراءاتها     | الفصل الرابع                                         |
|---------------|-----------------------------|------------------------------------------------------|
| 86            |                             | منهج الدراسة.                                        |
| 86            |                             | 4-2- متغيرات الدراسة.                                |
| 87            |                             | 4-3- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها.    |
| 90            |                             | 4-4- أدوات الدراسة:                                  |
| 116           |                             | 4-5- إجراءات تنفيذ البرنامج.                         |
| 116           |                             | 1. الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج.              |
| 117           |                             | 2. تطبيق القياس القبلي.                              |
| 117           |                             | 3. تنفيذ البرنامج التدريبي.                          |
| 118           |                             | 4. تطبيق القياس البعدي.                              |
| 118           |                             | 5. تطبيق القياس المؤجل.                              |
| 118           |                             | 4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية |
| 130-120       | عرض نتائج الدراسة ومناقشتها | الفصل الخامس                                         |
| 121           |                             | 5-1- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.                 |
| 121           |                             | 1-1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.                 |
| 124           |                             | 1-2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.                |
| 126           |                             | 1-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.                |
| 128           |                             | 1-4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.                |
| 130           |                             | 5-2- توصيات الدراسة.                                 |
| 130           |                             | 5-3- بحوث مقترحة.                                    |
| 145-131       | قائمة المراجع               |                                                      |
| 132           |                             | قائمة المراجع العربية.                               |
| 141           |                             | قائمة المراجعة الأجنبية (References).                |
| ملخصي الدراسة |                             |                                                      |

|     |                                            |
|-----|--------------------------------------------|
| 260 | ملخص الدّراسة باللغة العربية.              |
| 265 | ملخص الدّراسة باللغة الإنكليزية (Summary). |

| فهرس الجداول |                                                                                                                                                |        |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| الصفحة       | عنوان الجدول                                                                                                                                   | الجدول |
| 87           | خصائص عينة الدراسة                                                                                                                             | 1      |
| 89           | نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني (Man Whitney) في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، الجنس، درجة مهارات الفهم القرائي) | 2      |
| 95           | الصدق المحكّي لاختبار التمييز السمعي                                                                                                           | 3      |
| 95           | معاملات ثبات نتائج اختبار التمييز السمعي بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة                                                 | 4      |
| 97           | الصدق المحكّي لاختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات                                                                                              | 5      |
| 97           | معاملات ثبات نتائج اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة                                    | 6      |
| 98           | العلامة الكلية للاختبار في ضوء زمن الانتهاء من الاختبار                                                                                        | 7      |
| 99           | الصدق المحكّي لاختبار التداعي البصري الحرك                                                                                                     | 8      |
| 100          | معاملات ثبات نتائج اختبار التداعي البصري الحركي للأرقام بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة                                  | 9      |
| 101          | الصدق المحكّي لاختبار التكامل البصري الحركي                                                                                                    | 10     |

|     |                                                                                                                                                               |    |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 102 | معاملات ثبات اختبار التكامل البصري الحركي بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة                                                               | 11 |
| 104 | مستويات قائمة الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية في صورتها الأولية                                                                                               | 12 |
| 105 | العبارات والأسئلة التي تم إجراء التعديلات عليها في قائمة مهارات الفهم القرائي وفقاً لآراء السادة المحكمين                                                     | 13 |
| 107 | معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات قائمة الفهم القرائي مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للقائمة.                                                 | 14 |
| 107 | معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود قائمة الفهم القرائي مع الدرجة الكلية لمستوى الفهم القرائي الذي ينتمي إليه كل بند                                     | 15 |
| 108 | معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود القائمة مع الدرجة الكلية                                                                                             | 16 |
| 109 | معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للقائمة                                                                                       | 17 |
| 110 | الثبات بطريقة الثبات بالإعادة لمستويات قائمة الفهم القرائي ودرجتها الكلية.                                                                                    | 18 |
| 111 | مستويات قائمة الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية                                                                                                                 | 19 |
| 117 | التاريخ الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي                                                                                                                       | 20 |
| 121 | نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على قائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية       | 21 |
| 124 | نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية | 22 |
| 126 | نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على قائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية | 23 |

|    |                                                                                                                                                                          |     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 24 | نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية على قائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدي | 128 |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| فهرس الأشكال |                                                                                                                                                                              |        |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| الرقم        | عنوان الشكل                                                                                                                                                                  | الصفحة |
| 1            | التمثيل البياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على قائمة الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج المقترح                     | 122    |
| 2            | التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية على قائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية في القياس البعدي                                                 | 125    |
| 3            | التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لقائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية في القياسين البعدي والمؤجل                        | 127    |
| 4            | التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لقائمة الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية بعد تطبيق البرنامج المقترح | 129    |

| فهرس الملاحق |                                                                           |        |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------|--------|
| الصفحة       | عنوان الملحق                                                              | الملحق |
| 155          | قائمة بأسماء السادة المحكمين.                                             | 1      |
| 158          | اختبار مصفوفات رافن للذكاء                                                | 2      |
| 158          | مجموعة الاختبارات الإدراكية.                                              | 3      |
| 170          | قائمة الفهم القرائي في صورتها النهائية.                                   | 4      |
| 179          | معاملات الصدق التمييزي لقائمة الفهم القرائي                               | 5      |
| 180          | جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية خرائط التفكير.              | 6      |
| 268          | الدرجات الخام في اختبارات التشخيص واختبار الفهم القرائي لأفراد عينة البحث | 7      |

## الفصل الأول

### التعريف بالدراسة

#### - مقدمة

- 1-1- مشكلة الدراسة.
- 1-2- أهمية الدراسة.
- 1-2- أهداف الدراسة.
- 1-4- فرضيات الدراسة.
- 1-5- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.
- 1-6- حدود الدراسة.

## التعريف بالدراسة

### المقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنة بالمجالات الأخرى، حيث ان الاهتمام بصعوبات التعلم بدا أساساً، في المجال الطبي وخاصة من قبل العلماء المهتمين باضطرابات النطق، اما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين وخاصة في ستينات من القرن الماضي، حيث أن أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم هو صاموئيل كيرك ( Samuel Kirk) الذي ذكر اولى التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم في كتاب ألفه عام(1963) عن التربية الخاصة عن التربية الخاصة.

وتعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر أنواع الصعوبات تأثيراً في دراسة الطفل وحياته بصورة عامة ، حيث أن القراءة هي وسيلة لاكتساب المعرفة ولا يمكن للطفل أن يتابع المواد الدراسية الأخرى إذا لم يكن قادراً على القراءة وفهم ما يقرأه.

و القراءة ليست فقط التعرف على الرموز ونطقها بل هي أيضا ترجمة هذه الرموز إلى معانيها وهذا ما يوضحه عبد القادر بقوله " القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بل إنها عملية معقدة تعادل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة كعنصر ثان من عناصر هذه العملية " (عبد القادر، 1989، ص 119) ، ويتفق إبراهيم أيضا على هذا الرأي إذ يقول " تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة ، ويقوم الفهم القرائي على أعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها التفكير ،الخلفية المعرفية ، الميول أو الاهتمامات وطبيعة المادة موضوع القراءة"(إبراهيم ، 2010، ص308)

إن الفهم القرائي هو الغاية من القراءة وهو المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها لأن الغرض الرئيسي من القراءة هو استخلاص المعنى من النص، ويتطلب القدرة على معالجة النص، وفهم معناه ودمجه مع المعارف السابقة، وهذا يعني ان الفهم القرائي ليس بالعملية البسيطة فهو عملية معقدة ومتعددة الأوجه لهذا السبب لايطور القراء القدرة على فهم النصوص بسهولة أو بشكل مستقلين امتلاك مهارات ممتازة في فهم القراءة يزيد من متعة وفعالية القراءة ولا يساعد الأفراد فقط في حياتهم الاكاديمية بل ايضاً في حياتهم المهنية والشخصية

مما سبق نلاحظ أهمية الفهم القرائي وحقيقة إنه جزء لا يتجزأ من عملية القراءة ، كما نلاحظ مدى صعوبة مهمة المعلم الذي يتصدى لتدريب الطفل على هذه المهارة، حيث إن الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على الأطفال من ذوي صعوبات التعلم ،وهنا تأتي مهمة الدارس العلمي لمعرفة وتحديد أفضل الأساليب والاستراتيجيات لمساعدة المعلم على أداء هذه المهمة، ومساعدة الطفل على المضي قدماً في حياته الأكاديمية ولاشك إن الجهود التي بذلت سابقاً في هذا المجال جهود كبيرة حيث توجد العديد من الاستراتيجيات التي وضعها العلماء والتي قد يكون البعض منها ناجحاً في علاج مشكلة صعوبات الفهم القرائي مثل استراتيجية استخدام النصوص المسرحية التي بحثها القحطاني (2018) واستراتيجية الخرائط العقلية التي تناولتها السعداوي في دراستها عام(2016) واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً التي بحثها السيد(2012)،ومنها استراتيجية خرائط التفكير التي طورها ديفيد هيرل David Hyerle ،الذي قام بدراسة أكثر من أربعمئة منظم تخطيطي تستعمل في مجالات مختلفة ،وبعد تصنيفها وجدها تعبر عن ثمان عمليات أساسية للتفكير فقط ،لذا قام بتطوير خرائط التفكير إلى الأنواع الثمانية لمهارات التفكير الأساسية وهي الخريطة الدائرية ، الخريطة الفقاعية ،الخريطة الفقاعية المزدوجة ،الخريطة الشجرية ،الخريطة الدعامية ،الخريطة التدفقية ، الخريطة التدفقية المتعددة ، الخريطة الجسرية (مقبل ،العزيمة ،2014)، وقد صممت هذه الأشكال لمساعدة المتعلمين على توليد وتنظيم أفكارهم إما على الورق أو باستخدام البرمجيات ، وهذا يساعد في تحسين تفكيرهم وقدرتهم على حل المشكلات

### مشكلة الدراسة

لا شك أن مهارات الفهم القرائي من المهارات الهامة والضرورية والتي يجب على المعلمين أن يولوها قدراً كبيراً من الاهتمام هذه المهارات ليست مهمة بسبب دورها في التحصيل فحسب ولكن أيضاً لأهميتها التنموية طول الحياة إلا إن ممارسات المعلمين على أرض الواقع لا تتناسب مع هذه الأهمية حيث إنه يتم انفاق القليل من الوقت لتعليم الطلاب استراتيجيات فهم محددة يمكنهم حملها وتطبيقها طوال حياتهم(Pressly, Durkin, 1878)،فقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في مجال التعليم ومن خلال معرفتها لعدد جيد من المعلمين والمعلمات إن الأساليب المستخدمة أثناء دروس القراءة أساليب تقليدية وغير فعالة بالنسبة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على حد سواء ، لذلك لابد من إيجاد استراتيجيات حديثة ومناسبة لتنمية هذه المهارات الضرورية، وقد أجريت العديد من الأبحاث التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب متنوعة مثل النمذجة والتساؤل الذاتي ولعب الأدوار وغيرها ، مثل دراسة القحطاني (2019) التي بين فيها الباحث فاعلية استخدام برنامج في تنمية الفهم القرائي باستخدام العروض المسرحية ودراسة السعداوي(2016) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على الخرائط العقلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض الطلاب ودراسة التركي Al Turkey (2017) التي أوصت فيها الباحثة تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات تصويرية متعددة لتحسن مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (AITurky,2017,9)،كما أكدت كل من دراسة

الحارثي (2019) ودراسة الديسي (2019) أيضاً على أهمية تنمية الفهم القرائي من خلال اتباع استراتيجيات حديثة في التدريس .

كما جرت العديد من المحاولات لتفسير القصور في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي أكدت العديد منها أن السبب يعود إلى افتقار فئة صعوبات التعلم إلى القدرة على التنظيم ، فمثلاً الاتجاه المعرفي يرى أن أسباب القصور في التعلم لذوي صعوبات التعلم وفهم ما يقرؤونه يرجع إلى عدم كفاءة هؤلاء الأطفال في تجهيز المعلومات ومعالجتها حيث يعاني 88% منهم من عجز في عملية المعالجة المعجمية و81% منهم من عجز في عملية المعالجة الخاصة بالتركيبات اللغوية و79% منهم يعانون من عجز في عملية المعالجة المتعلقة بالمعنى "(صياح ،2006، 26) ، وتتفق الحديدي مع هذا الرأي حيث أنها ترى "إن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التنظيمية ويشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليمية الماضية لأسباب مختلفة أهمها مشكلات التذكر وضعف الانتباه وصعوبة اتباع التعليمات وصعوبات الإدراك البصري والسمعي، وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة وفي ضوء ذلك ثمة حاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء الطلبة مهارات فعالة ومنظمة لاكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها وتطبيقها في المواقف المختلفة" (الحديدي ،2006، ص6)، لذا تكون استراتيجيات خرائط التفكير هي الاستراتيجية الأفضل لتحقيق هذا الهدف حيث إنها تساعد التلميذ على ترتيب وتصنيف الحقائق والأفكار مستخدمة الألوان والرسوم وتعتمد على تكوين مفهوم أساسي في مركز الخريطة تنتشعب منه عدة مفاهيم فرعية ويتم تحديدها إما بكلمات أو رموز أو صور وبهذا فإنها تعكس أسلوب عمل دماغ الإنسان وتستثمر طاقاته كاملة ، وقد جرت دراسات مختلفة لمعرفة أثر هذه الطريقة في تنمية نواحي أكاديمية وفكرية مختلفة مثل دراسة التركي Al Turki (2017) و دراسة نونيز Nunez (2017) ،وقد برهنت هذه الدراسات على فاعلية هذه الاستراتيجيات في مجالات مختلفة ، ولكن الدراسات التي تصدت لدراسة أثر هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة قليلة وتكاد تكون نادرة منها دراسة سليمان(2012) التي تناولت اثر التدريب على خرائط التفكير في تحسن كل من الوعي ماوراء المعرفي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهذا ما دفع الباحثة للقيام بدراسة للتحقق من فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي ، لذا تتوضح مشكلة هذا الدراسة بالسؤال التالي: ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

## أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أنها:

- الاستراتيجية المستخدمة قد تساعد معلمي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذهم
- قد تفيد مخططي المناهج؛ حيث تقدم قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، كما أنها تقدم دروساً في مادة القراءة يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة وفي برامج تدريب المعلمين والمعلمات
- قد تقدم دليلاً لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يمكنه الرجوع إليه عند الرغبة باستخدام استراتيجية خرائط التفكير في تدريس القراءة.
- اختبار الفهم القرائي قد يفيد المعلمين في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- الكشف عن فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
- 2- الكشف عن مدى استمرارية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- 3- الكشف عن فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب متغير الجنس

## فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار الفهم القرائي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغير الجنس.

## مصطلحات الدراسة

### 1. الفاعلية The Effectiveness:

يقصد بالفاعلية مدى تحقيق أهداف النظام أو البرنامج (القاء، وناصر، 1996، 317)، وتقاس فاعلية البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من خلال التغيرات الناجمة بعد تطبيق البرنامج المقترح، بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

### 2. خرائط التفكير Thinking maps

ويعرفها هيرل Hyerl بأنها ثمانى مهارات تفكير أساسية، معرفة ومعبّر عنها عن طريق الخرائط، وتقدم كلغة بصرية شائعة للتفكير والتعلم في جميع المجتمعات التعليمية (Hyerle, 2004)

خرائط التفكير هي أدوات تدريس بصرية تتكون من ثمانية خرائط تفكيرية ترتبط كل منها بنمط أو أكثر من أنماط التفكير ، تساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات والمفاهيم وإيجاد العلاقات والروابط بينها بمجرد النظر ، وإبراز

أفكارهم وتفكيرهم من خلالها ،وتستند على الفهم العميق للمادة المتعلمة وتهدف إلى تشجيع التعلم وتنمية التصورات الذهنية والعمليات العقلية للتلاميذ. (صادق ،2008،ص 104)

ويمكن تعرف استراتيجية خرائط التفكير إجرائياً بأنها شكل أو رسم يقوم به المعلم يعاد فيه تنظيم النص المقروء وتحديد العلاقات بين الفكرة العامة للموضوع والأفكار الرئيسة والفرعية لكل فقرة ، مع تحديد لنوع العلاقة ويتم ذلك باستخدام مجموعة من الخطوط والأشكال التي توضع طبيعياً هذه العلاقة وتتعدد أنواعها حسب الغرض **ولهذه الخرائط** ثماني أشكال هي:

الخريطة الدائرية والتي تستخدم في تحديد الشيء أو الفكرة

الخريطة الفقاعية والتي تستخدم لوصف الخصائص والمميزات

الخريطة الفقاعية المزدوجة وتستخدم للمقارنة والتمييز

خريطة الشجرة وتستخدم للتقسيم والتصنيف

خريطة القوس والتي تساعد المتعلم في فهم العلاقة بين الأشياء المادية والاجزاء المكونة لها

خريطة التدفق والتي تستخدم لشرح تتابع الأحداث أو العمليات أو الخطوات

خريطة التدفق المزدوج التي تساعد على توضيح علاقات السبب والنتيجة

خريطة الجسر والتي تستخدم لتوضيح التشابهات والعلاقات بين الأشياء

(Hyrtle, 2011, 23)

### 3. البرنامج :

يعرف السيد و بدر(2001) البرنامج بأنه : مجموعة من الأنشطة المخططة المتتالية المتكاملة المترابطة التي تقدم خلال فترة زمنية محددة وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج ( السيد، بدر 2001)

ويُعرّف البرنامج التدريبي إجرائياً: بأنه نظام متكامل من الخبرات والإجراءات المخططة والمنظمة، يتضمن سلسلة من الأنشطة والإجراءات التي تم بناؤها اعتماداً على استراتيجية خرائط التفكير والتي هي عبارة عن لغة بصرية تتكون من ثمانية خرائط تهدف إلى إبراز مهارات التفكير وبالتالي جعل التفكير مألوفاً لدى التلاميذ، و أنواع الخرائط هي

الدائرية والفقاعية والفقاعية المزدوجة والشجرة والقوس والتدفق ومتعددة التدفق والجسر، وكل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطاً من أنواع التفكير بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتدقيقي والإبداعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

#### 4. الفهم القرائي:

تعرف "مهارة الفهم القرائي بأنها العملية التي تربط بين خبرة القارئ والرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إعادة المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية وتقع في ثلاث مستويات هي مستوى الكلمة ومستوى الجملة ومستوى الفقرة" (عبد الباري 2010، ص 5)

كما تعرف بأنها الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة (السليمان، 2006، ص 12)

ويعرف الفهم القرائي إجرائياً بأنه مجموعة من الأشكال السلوكية التي يمارسها تلاميذ الصف الرابع الأساسي في أثناء تفاعلهم مع النص القرائي، وتقع هذه الأشكال في مستويات متعددة هي: المستوى الحرفي والاستنتاجي والناقد والتدقيقي والإبداعي وتقع تحت كل مستوى مهارات متعددة مفصلة ضمن قائمة مهارات الفهم القرائي، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم القرائي

#### 5. صعوبات القراءة (Reading Disabilities):

يعرف (DSM-IV-TR, 2000 p51) صعوبات القراءة بأنها المشكلات التي يعاني منها الطفل وتتجلى بالتحصيل المتدني في القراءة، وضعف في تعرف الكلمة، وفي دقة وسرعة القراءة، وعدم فهم المادة المقروءة وهذه المشكلات تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. ويعرف الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل صعوبات القراءة بأنها تلك الصعوبات التي تظهر لدى الأفراد الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجملة، وقد يشير تاريخهم إلى التأخر في النمو اللغوي، وتظهر لدى الغالبية منهم مشكلات في الكتابة والتهجئة، ومشكلات اجتماعية وانفعالية (الخطيب، 2001، 158).

## 6. التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي

يعرف الصاوي الاطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم فئة من الأطفال داخل الفصل الدراسي ، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد ولكنهم لا يستطيعون فهم ماقرأونه، سواء في منهج دراسي معين أو في المناهج الدراسية جميعها ( الصاوي، 2009، 58)

ويعرف التلميذ ذو الصعوبة في الفهم القرائي إجرائياً في الدراسة الحالية: هو التلميذ الذي تم تشخيصه بان لديه صعوبة في الفهم القرائي استناداً (لمعايير مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن) لقياس الذكاء ومعيار اضطراب العمليات الادراكية التي يتم قياسها باستخدام اختبار (الإدراك السمعي والادراك البصري للوافقي)، واختبار الفهم القرائي(من إعداد الباحثة)، ولا يعاني من اي إعاقة حسية او حركية أو تخلف عقلي أو سوء ظروف بيئية.

### حدود الدراسة

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرستي عدنان المالكي وحي الزهور للتعليم الأساسي في مدينة الحسكة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي(2017-2018)

الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة على (20) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات الفهم القرائي من مدرستي عدنان المالكي وحي الزهور في مدينة الحسكة في الجمهورية العربية السورية

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

## المحور الأول

### صعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي)

- تمهيد:

أولاً- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها.

ثانياً- تصنيف صعوبات التعلم.

ثالثاً- مفهوم صعوبات تعلم القراءة.

رابعاً- شيوع صعوبات تعلم القراءة.

خامساً- أسباب صعوبات تعلم القراءة.

سادساً- تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

سابعاً- مكونات ومظاهر صعوبات تعلم القراءة.

ثامناً- مفهوم الفهم القرائي وتعريفاته.

تاسعاً- مكونات الفهم القرائي.

عاشراً- مهارات الفهم القرائي.

الحادية عشرة- مظاهر صعوبات الفهم القرائي.

الثانية عشرة- استراتيجيات وبرامج تعليم التلاميذ ذوي

صعوبات الفهم القرائي.

- تعقيب.

## المحور الأول

### صعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي)

- تمهيد:

يتناول المحور الأول من الإطار النظري للدراسة الحالية صعوبات التعلم من حيث المفهوم والتصنيف، حيث تم تصنيفها إلى صعوبات نمائية (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير، لغة)، وصعوبات أكاديمية (الكتابة، الرياضيات، القراءة)، ومن ثم تناول صعوبات تعلم القراءة من حيث المفهوم والشيوخ، والأسباب، والتشخيص، والمكونات، وبعد ذلك تم تناول الفهم القرائي كأحد مكونات القراءة من حيث المفهوم، والخصائص، والمهارات، والمظاهر، والاستراتيجيات والبرامج التي استخدمت في تنمية مهارات الفهم القرائي وعلاج صعوباتها.

#### أولاً- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها:

على الرغم من أن الاهتمام بمجال صعوبات التعلم جاء متأخراً إذا ما قورن بفئات الإعاقة الأخرى، إلا أنه كان كبيراً ومتميزاً، حيث ظهرت إشراقاته الأولى في الستينات من القرن الماضي على يد كيرك وزملائه (Kirk, et al). حيث قدّم صموئيل كيرك (Kirk, S. A. 1963)، مصطلح صعوبات التعلم في الطبعة الأولى من كتابه تعليم الأطفال الاستثنائيين (Educating Exceptional Children)، حين اقترح على مجلس الآباء بمدينة شيكاغو وضع الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب في فئة خاصة تميزهم عن حالات التخلف العقلي وبطء التعلم والتأخر الدراسي، فالأفراد الذين يشملهم هذا المصطلح - من وجهة نظره - أسوياء في قدراتهم العقلية ومن ذوي الذكاء المتوسط أو المرتفع، وليسوا مصابين بأي إعاقة حسية أو حركية أو انفعالية، ومع ذلك فهم يعانون من اضطرابات في مهارات القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي أو الرياضيات، وهذه الاضطرابات غير عارضة، وهي ناتجة عن خلل وظيفي في عمل الجهاز العصبي المركزي (كيرك وكلفانت، 1988، ص14) (Lerner, J. W., 1999, p6). ومنذ ذلك الوقت ظهرت عدة محاولات لوضع تعريف يوضح مفهوم صعوبات التعلم، ومن أهم هذه التعاريف:

- تعريف باتمان (Bateman 1964) التي عرّفت تلامذة صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الذين يُظهرون تبايناً تعليمياً ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة وأدائهم الفعلي، يُعزى لاضطرابات أساسية في عملية التعلم، تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي، أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد، أو حرمان حسي" (Mercer, C. D., 1983, p38).

ويلاحظ أن هذا التعريف قد أدخل مكون التباعد بين الاستعداد والتحصيل كأحد محكات صعوبات التعلم، واستثناء حالات التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحرمان الحسي عن الأسباب التي تقف خلف تلك الصعوبات، ولم يحسم الأمر بخصوص أن تكون هذه الصعوبة مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

- تعريف جونسون ومايكليست (Johson & Myklebust 1967) اللذان عرفا صعوبات التعلم على أنها "مفهوم يشير إلى التلاميذ الذين لديهم قدرات عقلية من مستوى متوسط أو أعلى، ولديهم درجة ملائمة من حدة السمع والبصر والتوافق الانفعالي، ويعانون من تدني القدرة على التعلم مما يشكل أساساً للتجانس، فلا يستطيعون التعلم بالطرق المعتادة لأسباب نفسية عصبية تؤدي لاضطراب السلوك نتيجة لاضطراب وظيفة المخ، وتتمثل المشكلة في أن إحدى العمليات قد تبدلت أو تغيرت وليست القدرة على التعلم بصفة عامة (Siegel & Gold, 1982, pp14-15).

ويلاحظ أن هذا التعريف قد أدخل محك التربية الخاصة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم من حيث أنهم أفراد لا يستطيعون التعلم بالطرق المعتادة، لأسباب نفسية عصبية تؤدي لاضطراب السلوك، ومن ثم التعلم.

- تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (NACHC) المتضمنة بالقانون رقم (230/91) لعام (1968) التي عرفت صعوبات التعلم بأنها "مصطلح يشير إلى فئة من التلاميذ يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن يظهر الاضطراب فيها على شكل قدرة ناقصة في الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو القيام بالعمليات الرياضية، ويتضمن حالات كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والاضطراب الوظيفي الدماغي البسيط، وصعوبة القراءة، والحبسة النمائية، ولا يتضمن هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ناتجة بشكل رئيسي عن إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي، وهذا التعريف تم تضمينه فيما بعد ضمن القانون الفدرالي الأمريكي رقم (142/94) لعام (1977)" (Pysh, & Chalfant, 1978, pp11-12).

ويلاحظ أن هذا التعريف أكثر شمولاً وفيه إضافات توضيحية عما سبقه، وصعوبات التعلم في هذا التعريف يقتصر وجودها على مجال نوعي محدد، ولا تقتصر هذه المجالات المحددة على ما هو أكاديمي فقط بل أيضاً على ما هو نمائي.

وتتالت التعريفات والمحاولات في إيجاد تعريف لا يطاله النقص أو الغموض في جانب من جوانبه، غير أن هذه الهدف لم يتحقق تماماً، لأن الظاهرة الواحدة يمكن النظر إليها من وجوه مختلفة، ومن زوايا متباينة، إلا أن النقاط

الأساسية أو المحكات الرئيسة في هذا المجال، وما يضمه من أطفال يعانون من صعوبات في التعلم، قد اتضح معالمها إلى حد كبير، وبات ما كان مثاراً للغربة أكثر ائتلافاً، وما كان مثاراً للخلاف أكثر اتفاقاً، وهذا الأمر عكسته جهود مجموعة من الهيئات والمنظمات ومجالس الوكالات الدولية عندما سعت أن تجتمع مع بضعها بعضاً لتعطي تعريفاً أكثر اتساقاً وأكثر شمولاً . ومن هذه التعريفات ما يلي:

- تعريف الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (LDA 1986) التي عرفت صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة يُفترض أنها تنشأ عن عيوب بالجهاز العصبي المركزي تؤثر بالنمو والتأزر أو القدرات اللفظية أو غير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة، وتتنوع في مظاهرها ودرجة حدتها عبر الحياة، ويمكن أن تؤثر الحالة في تقدير الذات، أو التعليم، أو المهنة، أو التنشئة الاجتماعية، أو نشاطات الحياة اليومية" (Visser, 2000, p1).

ويلاحظ أن هذا التعريف جعل من صعوبات التعلم حالة مزمنة لا يمكن علاجها نهائياً بسبب عيوب في الجهاز العصبي المركزي التي تؤثر باستمرار على عملية التعلم لدى الطفل.

- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD 1997) التي عرفت صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء (الاستماع)، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو مهارات الرياضيات، وهذه الاضطرابات خاصة بالفرد، ويُفترض أنها ناتجة عن اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترات الحياة، وإن المشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي يمكن أن توجد مع صعوبات التعلم، إلا أنها بحد ذاتها لا تشكل صعوبة تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع إعاقات أخرى (حسية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي خطير)، أو مع تأثيرات خارجية (فروق ثقافية، تعليم غير كافٍ أو غير مناسب) إلا أن صعوبات التعلم لن تكون نتيجة لهذه الحالات أو التأثيرات" (Lerner, 2003, p9).

ويلاحظ أن هذا التعريف جعل من صعوبات التعلم مصطلح عام، أي يتكون من مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، بمعنى أن الصعوبة لا تتحدد في صورة اضطراب واحد معين، فهي تأخذ أشكالاً مختلفة ومتباينة، فقد يعاني الطفل من صعوبات في الكتابة، ولا يعاني صعوبات في الرياضيات أو في القراءة، وقد يعاني صعوبة في التمييز السمعي ولا يعاني صعوبة في التمييز البصري.

- تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV- TR 2000)، الذي حدد صعوبات التعلم بانخفاض التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية (قراءة، كتابة، تعبير

كتابي، رياضيات)، وفق أداء التلميذ على اختبار فردي مقنن، والذي يكون أقل من المتوقع مقارنة بعمره الزمني، وقدراته العقلية، وذكاءه العام، مما يعيق النشاط الدراسي ومتطلبات الحياة اليومية، ولا يكون انخفاض التحصيل هذا ناتجاً عن عوامل بيئية (كاختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير المناسب)، أو عن أي إعاقة (حسية أو تخلف عقلي)، بل يرتبط باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك بصري، إدراك سمعي، أو نقص الانتباه أو الذاكرة أو اللغة) التي تختلف شدتها من فرد لآخر، ويمكن أن ترتبط صعوبات التعلم بالاضطرابات الاجتماعية (تدني مفهوم الذات، أو اضطراب التوافق الاجتماعي، أو اضطراب التواصل الاجتماعي، أو الاندفاعية، أو فرط النشاط، أو العدوان)، وتنتج صعوبات التعلم (بشكل غير مؤكد) عن عوامل وراثية، أو ولادية، أو اضطرابات عصبية، أو حالات تسمم ولادية" (DSM-IV-TR, 2000, pp50-51).

- ويلاحظ من هذا التعريف أنه أكثر تعريفات صعوبات التعلم شمولاً وقبولاً من قبل الباحثين، حيث يلاحظ أنه اعتمد في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عدة محكات وهي:
- محك التباعد: من خلال قياس التباعد بين التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات) بقدرات الطفل العقلية وفقاً لعمره الصفي أو الزمني.
  - محك الاستبعاد: من خلال استبعاد أن تكون الصعوبة ناتجة عن عوامل بيئية (كاختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير المناسب)، أو عن أي إعاقة (حسية أو تخلف عقلي).
  - محك اضطراب القدرات النمائية: من خلال ارتباط الصعوبة باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك بصري، إدراك سمعي، أو نقص الانتباه أو الذاكرة أو اللغة) التي تختلف شدتها من فرد لآخر.
  - محك الاضطرابات الاجتماعية: من خلال ارتباط الصعوبة بالاضطرابات الاجتماعية (تدني مفهوم الذات، أو اضطراب التوافق الاجتماعي، أو اضطراب التواصل الاجتماعي، أو الاندفاعية، أو فرط النشاط، أو العدوان).
- ومما سبق يلاحظ أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن مجموعة نقاط أهمها ما يلي:
- مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات النمائية والأكاديمية.
  - مفهوم يشير إلى الأفراد الذين لديهم قدرات عقلية من مستوى متوسط فأكثر.
  - أسباب هذه الصعوبات اضطراب في الجهاز العصبي المركزي نتيجة عوامل وراثية أو بيئية.
  - يمكن أن تظهر الصعوبة عبر فترات الحياة المختلفة.

- إن المشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي يمكن أن توجد مع صعوبات التعلم.
- قد تتوافق صعوبات التعلم مع الإعاقات الأخرى لكن هذه الإعاقات ليس سبباً لها.
- ترتبط صعوبات التعلم بمشكلات في العمليات النمائية (إدراك بصري، إدراك سمعي، أو نقص الانتباه أو الذاكرة أو اللغة).
- قد تنتج صعوبات التعلم عن عوامل وراثية، أو ولادية، أو اضطرابات عصبية، أو حالات تسمم، أو سوء تغذية.

### ثانياً- تصنيف صعوبات التعلم:

صنف كيرك وكالفانت (Kirk & Chalfant) صعوبات التعلم إلى صنفين رئيسيين وهما:

أولاً - **صعوبات التعلم النمائية:** التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي مثل (الانتباه - الذاكرة - الإدراك - التفكير - اللغة) وهي سابقة في ظهورها على صعوبات التعلم الأكاديمية.

ثانياً - **صعوبات التعلم الأكاديمية:** وهي المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب (أبو فخر، 2005، 163)؛ (الزيات، 1998، 411-412)؛ (علي، 2005، 23).

وفي الحقيقة هناك علاقة قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يشير (الزيات، 1998، ص412) و(كيرك وكالفانت، 1988، ص91)، إلى أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية في القراءة أو الكتابة أو الحساب، لابد وأن يعاني من صعوبات في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية المتعلقة بالإدراك، أو الانتباه، أو التفكير، أو الذاكرة، أو اللغة، وأي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، ومن جهة أخرى يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال الصعوبات النمائية وإن التأخر في تشخيص عجز العمليات النمائية لدى التلميذ، يعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى تطور صعوبات التعلم الأكاديمية.

وفيما يلي شرح مفصل لكل من الصعوبات النمائية والأكاديمية.

#### أولاً- صعوبات التعلم النمائية، وتتجلى بما يلي:

**1. صعوبات الإدراك:** يعرف الإدراك بأنه قدرة المرء على تنظيم التنبهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها، وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة، فالإدراك

يتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي (العمليات الحسية، العمليات الرمزية، العمليات الوجدانية) (ملحم، 2002، ص222). وتتضمن اضطرابات الإدراك لدى تلاميذ صعوبات التعلم ما يلي:

- صعوبات الإدراك البصري: تتضمن صعوبة التمييز البصري، وصعوبة الإغلاق البصري، وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة تمييز الصورة وخلفيتها، وصعوبة التذكر البصري، وصعوبة التأزر البصري الحركي، وصعوبة سرعة الإدراك البصري.
- صعوبات الإدراك السمعي: تتضمن صعوبة الوعي الصوتي، والتمييز السمعي، وصعوبة التذكر السمعي، وصعوبة التعاقب والتسلسل السمعي، وصعوبة مزج الأصوات السمعية (الإغلاق السمعي).
- صعوبات عملية التجهيز والمعالجة (البطائية وآخرون، 2009، ص ص101-102).

**2. صعوبات الانتباه:** التي تظهر قبل عمر ست سنوات على شكل توقف مبكر عن المهام وترك أنشطة أخرى دون استكمالها، فينتقل التلميذ من نشاط إلى آخر كأنه فقد اهتمامه بمهمة ما لأن مهمة أخرى قد جذبت، والدراسات المخبرية لا توضح في العادة درجة غير عادية من تشتت الحسي أو الإدراكي، والتشخيص يجب أن ينحصر في حدود عدم المثابرة وعدم الانتباه في مقابل المتوقع من التلميذ في حدود عمره وحاصل ذكائه (Bateman, B & ,1995.p56 Chard).

**3. صعوبات الذاكرة:** التي تتضمن مشكلات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد، فعلى مستوى الذاكرة قصيرة المدى يفشل تلميذ صعوبات التعلم في تخزين محتوى مثيرات سمعية أو بصرية في الذاكرة قصيرة المدى مقارنة بأقرانه العاديين، وعلى مستوى الذاكرة العاملة، فقد تبين أنها لدى تلامذة صعوبات التعلم لا تعمل كما هي الحالة الطبيعية لدى العاديين في تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، فلا تتم عملية الترميز في الذاكرة طويلة الأمد مما يسبب صعوبات في عملية الاسترجاع (Wong, B., 1991, p125).

**4. صعوبات اللغة الشفهية:** وتتضمن صعوبة اللغة الاستقبالية (Receptive Language Disorders) نتيجة لخلل وظيفي في منطقة (فيرنيك) في الدماغ، فتضطرب عمليات الإنصات وسماع الأصوات النوعية وإدراك وفهم التجمعات الصوتية للكلمات والجمل، واستيعاب الرسالة الصوتية عموماً (هالمان وآخرون، 2007، ص111- ص473). وصعوبة اللغة التعبيرية (Expressive Language Disorders) لخلل وظيفي بمنطقة (بروكا) المسؤولة عن النطق فيضطرب التعبير الشفهي لاضطراب الذاكرة السمعية للكلمات، أو إعادة ما تم سماعه، وعجز في بناء الجمل وتركيبها وتنظيمها،

والاقتصار على كلمات مفردة أو جمل صغيرة، وحذف كلمات أو تحريفها، وأخطاء قواعدية (Hallahan, D. P., & Mercer, C. D., 2001, p1).

5. **صعوبات التفكير:** تتضمن عملية التفكير الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، وإنّ مكونات عملية التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها، إذ تتطلب جميعها قدرة تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة وربطها مع بعضها في للوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد للفهم، لذلك فإن تلامذة صعوبات التعلم يظهرون عدداً من السلوكيات التي تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعّال أهمها (الاندفاعية، الاعتماد الزائد على المعلم، عدم القدرة على التركيز، تصلب التفكير أو مرونته، نقص الثقة بالنفس، فقدان المعنى، محاولة مقاومة التفكير، صعوبة تركيز الانتباه واستمراره، ضعف التنظيم والتصنيف)، وتشير هذه السلوكيات إلى صعوبة في تكوين المفاهيم وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات (كيرك وكالفنت، 1988، ص187). فتلميذ صعوبات التعلم يعاني من قصور في تنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقلية والمعرفية، فلا يستطيع تطبيق ما تعلمه، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره، ويعطي اهتماماً أقل للتفاصيل ومعاني الكلمات، كما يعاني من ضعف في التفكير المجرد، ولا يستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها (كوافحة، 1990، ص 27-28).

**ثانياً - صعوبات التعلم الأكاديمية، وتتضمن:**

#### 1. صعوبات تعلم الكتابة:

وتتجلى هذه الصعوبة في مشكلات الكتابة اليدوية، ومشكلات في إمساك القلم والبدء بالكتابة، وتشوّه الخط، والخط في رسم الحروف المتشابهة في الشكل، والكتابة المائلة، وتخطّي السطور أثناء الكتابة، وهي كغيرها من أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط بصعوبات التعلم النمائية، ولاسيما القصور في مهارات الإدراك البصري والتي لها تأثير مباشر على تطور صعوبات الكتابة، فالعديد من أخطاء الكتابة هي نتيجة للمعالجة البصرية السيئة، كما يعاني التلميذ من صعوبات في الذاكرة البصرية لتذكّر شكل الحرف والكلمة قبل كتابتها، فهو يرى الكلمات بصورة مشوّشة، ولا يميّز بين الكلمات المتشابهة في الشكل (Shovman& Ahissar, 2006, p3515).

ومن مظاهر صعوبات تعلم الكتابة ما يلي:

- تغيّر رسم الحرف حسب انفصاله أو اتصاله، وتتنوع أشكاله بحسب موقع الحرف.
- تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلاً.

- النقاط أعلى أو أسفل الحرف.
  - صعوبات مرتبطة باستخدام الحركات الثلاث (الضمة، الفتحة، الكسرة)، حيث لا يُضبط نطق الكلمة إلا بها.
  - الوقوع في الخطأ الإملائي (فالضمة تُقلب وواوً عند الكتابة، والتتوين قد يُقلب نوناً)، وصعوبات متعلقة بكتابة التاء المفتوحة والمربوطة.
  - صعوبة كتابة الأحرف والكلمات المتشابهة في النطق.
  - صعوبات متعلقة بكتابة أحرف المد في الكلمات التي بها حروف ممدودة.
  - صعوبات التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة.
  - الصعوبات المتعلقة بكتابة الهمزات (علي، 2005، ص73).
- كما تتضمن صعوبات الكتابة مشكلات في التعبير الكتابي، والتي تشخص من عدم قدرة التلميذ على تأليف نصوص مكتوبة، والأخطاء القواعدية، والتنظيم السيئ للمقاطع، ونادراً ما تُشخص قبل نهاية الصف الثاني، ولا تُشخص إذا لوحظ لدى التلميذ فقط أخطاء في التهجئة أو الكتابة اليدوية (DSM-IV-TR, 2000, pp54-55). وقد بين مايكلست (Mykelebust 1973) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين تلامذة صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من حيث العدد الكلي للكلمات إذا طُلب منهم كتابة قصة، فضلاً عن تدني مستوى دقة الدلالات اللفظية والتجريد (هالهان وآخرون، 2005، ص606)، كما يختلفون عن أقرانهم العاديين بمعرفتهم باستراتيجيات الكتابة وخطواتها، وأضعف في الحصيلة الفكرية، وفي تنظيم الأفكار ضمن فقرات متسلسلة منطقياً، وتنظيم عناصر الموضوع (الوقفي، 2003-أ، ص435).
- 2. صعوبات تعلم الرياضيات:** وهي تشير إلى عجز كامل من جانب التلميذ عن القيام بالعمليات الحسابية، ومن أهم الصعوبات الخاصة التي يخبرها تلامذة صعوبات الرياضيات (صعوبات النمو المعرفي، الصعوبات أداء الحساب، صعوبات المسائل اللفظية (هالهان وآخرون، 2006، ص ص640-642). ومن خصائص تلامذة صعوبات الحساب:
- يستخدم التلاميذ استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة إليهم.
  - يعطي التلميذ في الغالب أجوبة غير صحيحة مع كون الحقائق العددية الأولية صحيحة.
  - يوجد العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم أعداداً صحيحة.
  - يقوم تلامذة صعوبات العمليات الحسابية بتطوير إجراءات خاصة عند نسيان ما درسه، واستخدام مثل هذه الإجراءات يؤدي في الغالب إلى عدة أخطاء (سالم وآخرون، 2006، ص ص167-168).

أما الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000) يشير إلى أن صعوبات الرياضيات تشخص من خلال الدرجة المتدنية على اختبار رياضيات مقنن، حيث يكون أداء التلميذ أدنى من المستوى المتوقع بالنسبة لعمره الزمني، وذكائه العام، ومستوى التعليم المقدم، وتؤثر هذه الصعوبة بشكل ذي دلالة في تحصيله الأكاديمي وفي نشاطات الحياة اليومية التي تتطلب استخدام مهارات الرياضيات، وترتبط صعوبات الرياضيات بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية المرتبطة (باللغة، أو الإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو التفكير) مع سلامة الحواس (DSM-IV-TR, 2000, p53).

3. **صعوبات تعلم القراءة (Reading Disabilities):** أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً والتي تنتشر لدى (80%) من تلامذة صعوبات التعلم، وأن ما بين (15% إلى 20%) منهم في عمر التعليم الأساسي (Kenyon, R., 2003, p6). إذ ينحرفون في تحصيل القراءة (من 2 إلى 3) انحرافات معيارية دون المتوسط وفق اختبار قراءة مقنن مقارنةً بالمجموعة العمرية/الصفية التي ينتمون إليها (Poblano, A., et al, 2002, p324)، حيث التحصيل المتدني، وضعف في دقة وسرعة القراءة، وعدم فهم المادة المقروءة تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي (DSM-IV-TR, 2000, p51).

### ثالثاً - مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

من خلال مراجعة الباحثة للعديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بمجال صعوبات التعلم (الوقفي - أ، 2003). (السعيد، 2002) (الوقفي- ب، 2003)، (Mercer, 1997)، (الزيات، 2008)، (الخطيب، 2001)، (Steenken, E., 2000). (M., 2000). (هالهان وآخرون، 2005، ص45-46)، (شعبان، 2006)، وجدت اختلافاً بين الباحثين في تعريفاتهم لصعوبات تعلم القراءة، إلا أن هذه الاختلافات كانت سبباً في تناول هذه الصعوبة من جوانبها المتعددة.

حيث يُعتبر الطبيب الألماني سميت (Schmidt) أول من بحث في صعوبات تعلم القراءة، حين كتب تقريراً عام (1676) وصف فيه حالة شخص فقد القدرة على القراءة، نتيجة لإصابته بجلطة دماغية، مما أدى إلى تضرر الأجزاء المسؤولة عن القراءة، كما يُنسب للطبيب الألماني كوسمول (Kaussmaul) استخدامه الأول لمصطلحي عمى الكلمة (Word blindness) وصمم الكلمة (Word deafness) عام (1877) للإشارة إلى صعوبة القراءة المكتسبة لدى بعض المرضى، على الرغم من ذكائهم المتوسط وسلامة حواسهم (الوقفي، 2003، ص5-6). كما قام طبيب العيون الإنكليزي جيمس هينشلوود (Hinshelwood. J 1895) بفحص حالة أطلق عليها (عمى الكلمة الخلفي) من ملاحظة حالات متشابهة لأشخاص يعانون من مشكلات شديدة في تعلم القراءة ويبدون أذكاء ولا يعانون من إعاقات بصرية،

وخلص إلى أن الخلل في الوظائف الدماغية مسؤول عن صعوبات القراءة لاسيما الأورام الدماغية لدى البالغين (هالهان وآخرون، 2005، ص 45-46).

ويشير طومسون ووتكنز بأن صعوبات تعلم القراءة: "صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة (نقلاً عن: Ramus, et al, 2003, 198)". كما عُرفت في الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل "بأنها تلك الصعوبات التي تظهر لدى الأفراد الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجمل، وقد يشير تاريخهم إلى التأخر في النمو اللغوي، وتظهر لدى الغالبية منهم مشكلات في الكتابة والتهجئة" (الخطيب، 2001، 158).

أما السعيد (2002، 179) فيذكر أن صعوبات تعلم القراءة هي: "عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ، أو وجود تأخر ملحوظ في القراءة، فالقارئ المتأخر هو الشخص الذي أتيحت له فرصة تعلم القراءة، ولكنه لا يقرأ كما يتوقع منه حسب قدرته اللفظية والشفهية وقدرته العقلية".

كما ذهب بعضهم إلى تعريف صعوبات القراءة، انطلاقاً من أسبابها وشدة الإصابة والسن الذي تحدث فيه، حيث عرفها مرسر (Mercer, 1997)، بأنها: "صعوبات حادة في تعلم القراءة، تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وإلى اضطرابات جينية أو وراثية تؤثر على النضج العصبي الوظيفي، والعجز عن تعلم القراءة من خلال أساليب التدريس العادية داخل الفصل الدراسي" (Mercer, 1997, p49).

ويعتمد بعضهم في تحديده لصعوبات القراءة على وجود مشكلات في النظام الصوتي كأساس لوجودها، حيث عرفها كامحي وكاتس (1998) بأنها: "اضطراب لغوي تطوري يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية. ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجود منذ الولادة ويستمر في مراحل العمر اللاحقة، ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية في الذاكرة، كما قد تظهر في الكلام أيضاً وفي الوعي اللغوي للأصوات" (كامحي وكاتس، 1998، 43).

أما أورتن (Orton) فيذكر أن صعوبات تعلم القراءة هي: اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية (نقلاً عن: الوقفي، 2003-أ، 376).

ويشير ستينكن (Steenken, E. M., 2000). أن صعوبات تعلم القراءة ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يحدّ من القدرة على القراءة، والذي يكون سببه عوامل وراثية، أو كيميائية حيوية، أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك، ذاكرة، تفكير، لغة، انتباه)، ولا تكون نتيجة للإعاقات الحسية السمعية أو البصرية أو الحركية أو أي من حالات التخلف العقلي، أو أي من حالات الحرمان البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو نقص فرص التعلم، كما يقع مستوى ذكاء التلميذ فيها بين المتوسط إلى فوق المتوسط، فهناك تباعد بين الذكاء والتحصيل، أو بين القدرات العقلية الكامنة والإنجاز الفعلي، والذي لا ينسجم مع مستوى الذكاء، حيث يكون التحصيل في القراءة دون المستوى المتوقع مقارنة بالعمر الزمني والعقلي، ويتسم هذا العجز بالاستمرارية، مما يشير إلى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن علاجها بالأساليب التقليدية في الصف العادي، وتحتاج إلى برامج وأساليب تربوية خاصة (Steenken, E. M., 2000, pp11-12).

وعرفت صعوبات تعلم القراءة في الدليل التشخيصي الرابع (DSM-IV-TR, 2000 p51) "بأنها المشكلات التي يعاني منها الطفل، وتتجلى بالتحصيل المتدني في القراءة، وضعف في تعرف الكلمة، وفي دقة وسرعة القراءة، وعدم فهم المادة المقروءة وهذه المشكلات تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. كما عرفها الوقفي (2003) بأنها: حالة يواجه بها الفرد صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلها في الكلمات المكتوبة (الوقفي، 2003-ب، 57-58).

وعرفها (الزيات، 2008، 159) بأنها: "اضطراب أو صعوبة نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعلم والتعليم والإطار الثقافي والاجتماعي".

**ومما سبق تلاحظ الباحثة أن صعوبات تعلم القراءة كمفهوم تتصف بما يلي:**

- صعوبات تعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يحدّ من القدرة على القراءة.
- تتصف باكتساب التلميذ لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني.

- تحصيل متدني في القراءة، وضعف في تعرف الكلمة، وعدم فهم المادة المقروءة وسبب ذلك اضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
  - تظهر لدى التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجمل.
  - قد يكون أسبابها عوامل وراثية، أو كيميائية حيوية، أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك، ذاكرة، تفكير، لغة، انتباه).
  - لا تكون نتيجة للإعاقات الحسية السمعية أو البصرية أو الحركية أو أي من حالات التخلف العقلي، أو أي من حالات الحرمان البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو نقص فرص التعلم.
- وفي هذه الدراسة تم صياغة التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الوارد في فقرة مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية ضمن الفصل الأول وفي تشخيص أفراد عينة الدراسة (التجريبية، والضابطة).

#### رابعاً- شيوع صعوبات تعلم القراءة:

- من خلال مراجعة الباحثة للأبحاث والدراسات السابقة في مجال صعوبات تعلم القراءة تبين ما يلي:
- لا توجد إحصائيات دقيقة توضح مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة في مراحل التعليم المختلفة وكذلك عدم وجود مقاييس مقننة كافية لتشخيصها وعلاجها والتغلب على أثارها السلبية في مرحلة عمرية مبكرة (سيد أحمد، 2010، 25).
  - إن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، تبلغ أربعة أمثال الإناث، حيث يبين الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR)، أن (60%-80%) من المُشخصين من ذوي صعوبات القراءة هم ذكور، إلا أن الدراسات تفيد بأن نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث في هذا المجال، غير إنهن في غالب الأحيان لا يُشخصن ولا يُصنّفن كذوات صعوبات تعلم القراءة، لأن أعراضاً كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو عليهن (DSM-IV-TR, 2000, pp50-54).
  - إنَّ اختلاف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عموماً وذوي صعوبات القراءة خصوصاً اختلافاً كبيراً جداً، يعزى إلى غياب تعريف عام وواضح ومتفق عليه، وإلى مشكلة محكّات وأدوات وأساليب التشخيص، واختلاف حدة صعوبات القراءة بين البسيطة والمتوسطة والحادة، والفروق المتعلقة بالجنس (ذكور وإناث)، ومشكلة تحديد أي معادلة أنسب لتقدير التباعد بين الذكاء والتحصيل (Keller, C., & Hallahan, D., 1987, pp9-10)؛ (الوقفي، 2003- أ، 56-57) (Kenyon, R. 2003, p54).

- إن صعوبات تعلم القراءة توجد في الأحياء الفقيرة المكتظة أكثر من وجودها لدى أبناء القطاعات الغنية من المجتمع، وتوجد بنسبة كبيرة في المناطق الريفية التي يتدنى فيها مستوى التعليم ونوعيته (الوقفي، 2003- ب، 59-60)؛ (شعشاعة، 2011، 45).

- تختلف نسبة الأفراد الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة من لغة إلى أخرى، حيث ترتفع النسبة في الصين بسبب صعوبات اللغة الصينية واعتمادها على الصور والأشكال الرمزية، وتقل في اليابان حيث اللغة أسهل، ومن حيث المقارنة حول نسب انتشار صعوبات تعلم القراءة بين إنجلترا وألمانيا اتضح إنها أكثر انتشاراً في إنجلترا عنها في ألمانيا بين أطفال متساويين في العمر والجنس والمستوى التعليمي (الثاني الابتدائي)، فكانت النسبة في إنجلترا تتراوح من 40% إلى 60% بينما لم تتعد في ألمانيا عن 17% وتقل تدريجياً بتقدم الطفل في السلم التعليمي وتخفض في الصف الرابع إلى 8% بسبب سهولة اللغة الألمانية مقارنة باللغة الإنجليزية (نقلاً عن: Kenyon, R. 2003, p87).

- في الدول العربية اختلفت التقديرات من دولة إلى أخرى، حيث يشير (الزباد، 1991، 122-123) إلى أن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً في المدارس الابتدائية في الإمارات العربية المتحدة. وفي جمهورية مصر العربية يشير (عماد، 2008، 4) إلى أن نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة في المدارس الابتدائية تتراوح ما بين (16% إلى 26%)، من مجموع تلاميذ المدارس. وفي قطر وعُمان يشير (علي، 2005، 48) إلى أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين تلاميذ المدرسة الابتدائية يليها صعوبات الانتباه والذاكرة. وفي الأردن يشير (السبيلة، 2004، ص 35) إلى أن (20% إلى 25%) من تلاميذ المدرسة الابتدائية يحتاجون إلى تدريب متخصص في القراءة. وفي سورية أشارت دراسة (السعيد، 2005) إلى أن نسبة صعوبات القراءة الجهرية من مجموع تلاميذ المدارس الابتدائية في محافظة مدينة دمشق بلغت (4,59%).

- تشير نتائج الأبحاث التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل والتطور الإنساني في الولايات المتحدة الأمريكية حول صعوبات تعلم القراءة (Livesay, 1995). إلى ما يلي:

1. تصيب صعوبات القراءة على الأقل واحدة من كل خمسة أطفال في أمريكا.
2. أنماط صعوبات القراءة أكثر صعوبات التعلم شيوعاً حيث تصل إلى (75-80%) من الذين يعانونها.
3. صعوبات القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم التي تناولتها الدراسة بالتمحيص والدراسة.
4. يمكن تشخيصها وعلاجها بدقة تصل إلى (85%) فيما بين (5,5- 6,6) من العمر.
5. العلاج المبكر أساسي لذوي صعوبات القراءة (نقلاً عن: شعشاعة، 2011).

ومما سبق ترى الباحثة أن صعوبات تعلم القراءة تشكل تحدياً للمهتمين ببرامج التربية الخاصة، وتحثهم على ضرورة الكشف المبكر لهذه الصعوبة، وأهمية وضع البرامج العلاجية المناسبة وفقاً لنسب انتشارها.

### خامساً- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

يلاحظ أن الدراسات والأدبيات العلمية المختلفة، كدراسة (علي، 2005)، ودراسة (الملحم، 2002)، (الزيات، 1998)، ودراسة (أبو فخر، 2007)، ودراسة (البطينة وآخرون، 2005)، وضعت أسباب صعوبات القراءة في ثلاثة فئات رئيسية على النحو الآتي:

#### 1. الأسباب النفسية والعقلية:

تتجلى الأسباب النفسية والعقلية، التي تقف خلف صعوبات القراءة بما يلي:

- **الاضطرابات اللغوية:** فالحصيل اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام. والتعبير وتنظيم الأفكار. وهذا يعكس بالضرورة انفصلاً ملموساً بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

- **اضطرابات الانتباه:** التي تتجلى لدى تلامذة صعوبات القراءة في عدم القدرة على الانتباه إلى المثيرات السمعية أو البصرية أو كليهما أثناء تعلم قراءة الحروف الهجائية والكلمات والجمل في الصف، فقد تبين لكل من ثورب وبوردن (Thorpe & Borden 2008) من مراجعة عدة دراسات أن صعوبات الانتباه تظهر لدى تلامذة صعوبات التعلم في القراءة قبل عمر سبع سنوات، وأن معظم أولئك التلاميذ يحصلون على علامات متدنية في اختبار الانتباه للمثيرات السمعية والبصرية، كما تتجلى صعوبات الانتباه لديهم في سرعة التشتت بالمثيرات الثانوية التي ليس لها صلة بموضوع القراءة، كما يفشلون في أداء المهمات الأكاديمية التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً لفترة زمنية معينة مقارنة بالعاديين من نفس العمر الزمني والعقلي، كما يلاحظ عليهم التملل داخل حجرة الصف، وأثناء قيامهم بمهام القراءة يُلاحظ أنهم يقفزون من كلمة إلى أخرى، أو من جملة إلى أخرى دون قراءة، وعلى مستوى القراءة الاستيعابية ونتيجة لعدم الانتباه فهم لا يستطيعون التمعّن في معنى كلمات النص الذي يقومون بقراءته (Thorpe, H. W., & Borden, K. S., 2008, pp279-281).

- اضطراب الإدراك البصري (disruption of visual perception): أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة، يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية. وضعف الإغلاق البصري. وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ. وإدراك العلاقات المكانية.
- اضطراب الإدراك السمعي (disruption listening perception): إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً. ومن خلال عمليات الاستقبال، ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الإستثارات وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى. وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:
  1. القدرة على المزج أو الدمج.
  2. التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
  3. التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكي.
  4. تمييز الأصوات خلال الكلمات.
  5. تمييز الكلمات. (الملحم، 2002، 299).
- انخفاض مستوى الذكاء (Intelligence): يشير الباحثون (الزيات، 2008)؛ (الوقفي، 2003)؛ (الملحم، 2002)، إلى أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي. وأنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضاً. بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي. وأن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج، والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاماً في ذلك.
- اضطراب الذاكرة (memory disorder): أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية. كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية (الملحم، 2002، 299-300).
- صعوبات في التفكير: فقد بين جوف وتونمر (Gough & Tunmer 2007) حين قاما بتفسير عملية القراءة على أنها تتكون من مرحلتين (الأولى هي فك الشفرة، والثانية هي الفهم والاستيعاب)، إن معظم تلامذة صعوبات القراءة

إن تمكّنوا من إنجاز متطلبات المرحلة الأولى (فك الشفرة) وهي عملية شاقة بالنسبة لهم، فإنه من الصعب عليهم الوصول إلى المرحلة الثانية (الفهم والاستيعاب) لكلمات النص الذي يقرؤونه، بسبب أن صعوبات القراءة في معظمها ناتجة عن صعوبات نمائية لواحدة أو أكثر من صعوبات الإدراك البصري أو الإدراك السمعي أو الذاكرة أو اللغة، وبالتالي يصعب عليهم القيام بعمليات الحكم، والمقارنة، والاستدلال، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب. إلخ وغيرها من عمليات التفكير بالكلمات المتضمنة في النص، وإن تمكّنوا من عملية الفهم والاستيعاب فإنها لن تكون بنفس المستوى الموجود لدى أقرانهم العاديين من نفس المرحلة الصفية إذا ما تم اختبارهم من قبل الفاحص، وذلك لقصور في الرقابة العقلية النشطة أثناء القراءة، مما يعيق القدرة على تنظيم الأفكار في النص واستخراج الفكرة العامة منه، لعدم تناسق العمليات النفسية النمائية من جهة، والعمليات العقلية المعرفية من جهة أخرى، فتلميذ صعوبات القراءة يحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره في معاني الكلمات التي يقرؤها أثناء القراءة وبعدها، كما قد لا يجد صعوبة في التفكير بمعاني الكلمات ذات المدلول الحسي، لكنه قد يجد صعوبة في التفكير في معاني الكلمات ذات المدلول المجرد (Gough, P. B., & Tunmer, W. E., 2007, pp11-18).

- **صعوبات في التكامل الحسي:** إن مهارات القراءة الصامتة أو الجهرية ومما تتضمنه من عملية فك للشفرة وفهم واستيعاب معنى الكلمات والجمل والمفاهيم والتراكيب اللغوية، تتطلب من التلميذ استخدام سمعه وبصره ونطقه، وحاسة اللمس لديه في القراءة، فالأنشطة القرائية تكون متعددة الحواس، لأنها تتطلب مدخلات تستخدم حاستين على الأقل أو أكثر، وتلامذة صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التكامل الحسي للإدراك السمعي والبصري والحركي والذاكرة والانتباه، فتضعف قدرتهم على استقبال المعلومات والمثيرات من المداخل الحسية والاحتفاظ بها ومعالجتها مما يقف عائقاً أمام تطور مهارات القراءة الأساسية لديهم، فتظهر الحاجة إلى برنامج علاجي لتجاوز تلك الصعوبات (Thorpe, H. W., & Borden, K. S., 2008, p281).

## 2. الأسباب البيئية:

يشير (البطانية وآخرون، 2005) إلى أن العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال انجيليمان (Engelman)، وكوهين (Cohen)، وبتمان وهارينغ (Bateman & Haring)، ويلير وربلي، (Blair & Rupley)، يرون أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية، ناتج عن الأسباب البيئية المحيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة. فالمعلم هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة، فعدم مراعاة المعلم للمبادئ التعليمية المطلوبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يؤثر سلباً على اكتساب هؤلاء التلاميذ لمهارات القراءة المطلوبة، بالإضافة إلى إسهامات بعض

المعلمين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة، كلها تساهم في صعوبات تعلم القراءة.

كما يمكن القول أن للفروق الثقافية أو الاختلافات الثقافية للآباء ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم، له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم، في حين ازدادت صعوبات القراءة عند الأطفال الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي (البطاينة وآخرون، 2005، 136).

ويشير أبو فخر (2007) إلى أن الأسباب البيئية، تلعب دوراً في التخلف القرائي، بخاصة عندما تكون على شكل حرمان بيئي، متمثل بسوء التغذية، والحرمان من فرص التعلم الممكنة في البيت والمدرسة، فعدم قدرة المعلم على تفريد التعليم، بما يتلاءم مع حاجات الأطفال، من الأمور التي تؤدي إلى التأخر القرائي، بالإضافة إلى ذلك يشير أبو فخر، إلى أن الأطفال المتأخرين قرائياً، ينحدرون من أسر، تكثر لديها المشكلات التي تظهر على شكل صراعات واتجاهات سلبية نحو التعليم (أبو فخر، 2007، 167).

### 3. الأسباب الجسدية والوراثية:

يقيم الباحثون تفسيراتهم لمنشأ صعوبات تعلم القراءة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو الناتج الوظيفي لها. من الاختلالات العصبية الوظيفية التي يراها هؤلاء الباحثون: اضطراب السيطرة المخية أو ما يسمى بالجانبية، ومع أن هذه الافتراضات تبدو مقبولة منطقياً، إلا أن التسليم بها يشكل صعوبة كبيرة. لتداخل النظم النمائية والعصبية والوظيفية التي تعد مسؤولة عن هذه الأداءات. ومع ذلك فقد توصل عدد من الباحثين المتخصصين في فسيولوجية الجهاز العصبي إلى معلومات ونتائج تشير إلى وجود فروق دالة في ناتج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من الأطفال العاديين. ويضيف الزيات (1998) أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية. وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة.

فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق. كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فإن أي اختلال أو اضطراب في أي من هذه الوسائط أو فيهما معاً يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة (الزيات، 1998، 423-424).

ولقد اعتبر "كرتشلي" (Critchley)، الوراثة في أنها السبب الرئيس في صعوبة القراءة، وخلص "باننتين" (Bannatyne)، بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والتهجئة واللغة إلى أن هناك دليلاً لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة. واستنتج كل من ديكر وديفريز من خلال دراستهم الأسرية الشاملة على صعوبات القراءة بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبات القراءة (نقلاً عن: علي، 2005، 56).

**وفي ختام الحديث عن أسباب صعوبات تعلم القراءة لابد من التنويه إلى مجموعة من النقاط الهامة، على النحو الآتي:**

- 1- معظم الدراسات السابقة التي بحثت في أسباب صعوبات تعلم القراءة توصلت إلى نتيجة مفادها، أنه لا يوجد سبب واحد مسؤول عن تطور هذه الصعوبات، وإنما قد تتداخل عوامل وأسباب كثيرة تقود إلى تدهور في القدرات النمائية اللازمة لعملية القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.
  - 2- لا يمكن القول بأن أحد العوامل البيئية (سوء التغذية، الحرمان من فرص التعلم الممكنة في البيت والمدرسة، عدم قدرة المعلم على تفريد التعليم، السموم. الخ) يمكن أن يؤدي بحد ذاته إلى حدوث صعوبات تعلم القراءة، فنتائج الدراسات في هذا المجال، تحتاج إلى مزيد من الدعم العلمي.
  - 3- إن الأسباب المؤدية إلى حدوث صعوبات تعلم القراءة متداخلة مع الأسباب المؤدية إلى أنواع الصعوبات الأخرى (الكتابة، والرياضيات.. الخ).
  - 4- أن صعوبات تعلم القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الاضطرابات البصرية والسمعية. وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة، ويدفع الباحثين إلى البحث في أسباب هذه الاضطرابات وكيفية تشكيلها.
- سادساً - تشخيص صعوبات تعلم القراءة:**

يوضح هاريس وسيباي (Harris & Sipay, 1990) أن الهدف من تشخيص صعوبات تعلم القراءة، هو تحديد كيف تساعد الطفل بصورة أفضل لتحسين قدرته على تعلم القراءة " (Harris & Sipay, 1990, 123).

ويقترح علماء النفس والتربية نموذجين لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهما:

- 1- **الأسلوب غير الرسمي:** لاسيما الاختبارات غير الرسمية، التي تُعدّ من أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات، ويرى الكثير من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدراً جيداً من العلمية، وتوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستويات القراءة،

وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرّف على الكلمات، ويساهم التقويم المدرسي غير الرسمي في التغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية المقنّنة التي يختلف محتواها عن المواد القرائية التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية (الزيات 1998، ص 46-469). كما أن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء التلميذ في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتاً وكلفة أقل، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يمكن استخدامها خلال فترة التدريس، ويمكن للمعلم أن يستخدم أنواعاً مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة، ويتضمن ذلك القراءة الجهرية، وقراءة الكلمات، وتمييز الكلمات (كيرك وكلفانت، 1988، ص 261-269).

بما أن التشخيص الرسمي يستغرق وقتاً وجهداً ومالاً، لذا يقترح التربويون استخدام التشخيص غير الرسمي، الذي يقوم به المعلم داخل الصف من خلال أعداد اختبار للكشف عن صعوبات القراءة (حافظ، 2000، 97)، ويعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها، هذا إضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة، (السرطاوي، 2006، 3)، والأسلوب غير الرسمي لا يستخدم اختبارات مقنّنة، ولكنه بدلاً من ذلك يفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه في الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل . وفي الدراسة الحالية تم اللجوء إلى التقييم غير الرسمي لتشخيص أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال ترشيحات المعلمين من جهة، والعودة إلى سجلات المحصلات الدراسية التي تبين تقدير متوسط الدرجات بناءً على اختبارات المعلم (الشفهية والكتابية).

**2- التشخيص الرسمي:** الذي يستخدم اختبارات مقنّنة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة التلميذ الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ومن اختبارات القراءة الرسمية:

أ- الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.

ب- الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.

ج- بطاريات الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة (الزيات، 1998، ص 469). وفي الدراسة الحالية تم اللجوء إلى التقييم الرسمي لتشخيص أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام مجموعة مقاييس لها خصائص سيكومترية جيدة (صدق، ثبات)، تم تكييفها لتلائم البيئة السورية، مما مكّن من تعيين وتشخيص الصعوبات النمائية والأكاديمية لدى تلامذة كلا المجموعتين وفق (التعريف الإجرائي المحدد).

وتشير الدراسات والأدبيات العلمية إلى وجود بعض المعايير التي تستخدم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومنها ما الآتي:

- **محكّ التباين:** ويشير هذا المعيار إلى وجود اختلاف أو تباين بين قدرات التلميذ العقلية وبين التحصيل في مهارات القراءة، بمعنى أن التلميذ يتمتع بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة ومع ذلك يعاني من صعوبة في القراءة (الزرد، 1999، 16).

- **محكّ العمليات النمائية:** وهذا المحك مرتبط بخلل وظيفي عصبي في الدماغ، تؤدي لاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية النمائية (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير، واللغة)، التي تنعكس على الأداء الأكاديمي للقراءة والكتابة (DSM-IV-TR 2000، p50).

- **محكّ التربية الخاصة:** ويقصد به بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، بحاجة إلى طرائق خاصة في التعليم، تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم، ومساعدتهم على النمو والتطور، وبدون هذه الخدمة، لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية. حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعمًا مما يوفره التعليم الصفي العادي.

- **محكّ الاستبعاد:** والذي يشير إلى استبعاد تلك الحالات التي يكون انخفاض تحصيل القراءة فيها ناتجاً عن إعاقة حسية (بصرية أو سمعية)، أو تخلف عقلي، أو إعاقة حركية، أو اضطرابات صحية، كما يتضمن استبعاد حالات انخفاض التحصيل الناتجة عن حالات بطء التعلم أو التأخر الدراسي، أو عن عوامل ثقافية، أو بيئية أو اقتصادية سيئة (السبائلة، 2003، 33).

وهناك بعض الملامح التي تواكب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة التي يمكن أن يلاحظها الآباء والمعلمين، والتي يمكن أن تُؤخذ كضمان على وجود صعوبة في تعلم القراءة عند التشخيص، غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه الملامح، هي احتمالات على وجود صعوبات تعلم القراءة، ثم إنها لا يشترط أن تجتمع جميعها في حالة واحدة، ومن هذه الملامح ما يلي:

1. **تأخر في القراءة وضعف في التهجئة:** تتمثل صعوبة القراءة، بتأخر وضعف في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس، يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها. وتنتج الصعوبة في التهجئة، عن صعوبة في التمييز البصري وصعوبة في التحليل السمعي.

2. **صعوبات السلسلة:** تقترن صعوبات القراءة، بصعوبات في سلسلة الأشياء، كحفظ أيام الأسبوع أو حفظ شهور السنة بتواردها الزمني، ومثل ذلك الحروف الهجائية مرتبة والأرقام الحسابية، وتوارد الحروف في الكلمة إلى غير ذلك، مما يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية التتابعية. وذوي صعوبات القراءة لا يواجهون مشكلات في السلسلة في كتبهم المقررة فحسب، بل في جميع نشاطاتهم اليومية، في اللباس وتسلسل العمل وإهمال الممتلكات الشخصية وغير ذلك، مما يشير إلى فوضى ظاهرة وسوء إدارة وتنظيم.

3. **صعوبات في التوجه المكاني:** يلاحظ على الأفراد ذوي صعوبات القراءة، بأنهم ليس لديهم أدنى فكرة عن اليمين واليسار في المكان، وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية، مقروناً باللغة التي كثيراً ما تستعمل عبارات مكانية، من مثل أعلى وأسفل أو أمام ووراء وخلف إلى غير ذلك من المفاهيم، التي تلقي بصعوبات أمام ذوي صعوبات القراءة وتجعلهم يتيهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة أو غير ذلك من النشاطات الحركية.

4. **ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة:** تشير الدراسات والشواهد المتواترة إلى وجود ضعف في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة، لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة، تتجلى في ضعف تذكر أنماط الحروف، والصلة الأساسية بين الحرف والصوت، وتكوين صورة عقلية للكلمات والحروف والأرقام، فمجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطاً قوياً للمعلم.

5. **التباين بين مهارات القراءة والذكاء:** حيث تشكل الفجوة بين مهارات القراءة والذكاء الشرط الأساسي لوجود صعوبات القراءة. عادة يقل مستوى القراءة للأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة من سنة إلى سنتين ونصف عن مستوى قراءة أمثالهم عمراً وذكاءً.

6. **قصور الاستيعاب أو الفهم:** يعاني الأفراد ذوي صعوبات تعلم القراءة من مشكلات في استيعاب ما يقرأون ويمكن حصر هذه المشكلات في ثلاث مستويات:

1. **المستوى الأول:** مشكلات الاستيعاب الحرفي، كعدم فهم معنى الكلمات أو الفقرات أو الفكرة الرئيسية أو تسلسل الحوادث.

2. **المستوى الثاني:** مشكلات الاستيعاب التفسيرية، والتي تتجاوز مجرد كلمات النص إلى استنتاج أفكار أو نتائج بنتائج أو تكون آراء منها.

3. **المستوى الثالث:** مشكلات استيعاب المهارات النقدية، التي تتطلب إصدار أحكام على النص في ضوء اتجاهات القارئ وآرائه، والوصول إلى استنتاجات حوله، وتقييم آراء الكاتب ومعتقداته، وتعتمد قدرة التلميذ في هذا المستوى على مستويي الاستيعاب السابقين (الوقفي، 2003، أ، 370-374).

كما يحدد خصاونة (2004) الغاية من تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بما يلي:

1. ملاحظة مواطن القوة والضعف في الجانب القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات القراءة.

2. تقرير القدرة الكلية العامة للتلميذ.

3. تعرف التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم خاص في القراءة.

4. تطبيق برامج قرائية مناسبة لتحسين عملية القراءة.

5. تعرف المشكلات القرائية المحددة التي يعانيها ذوو الصعوبات القرائية.

6. صياغة أهداف عامة وأهداف خاصة للتدريس.

7. إيجاد نموذج التعلم المفضل لدى التلميذ، وما إذا كان يستخدم استراتيجيات معرفية في القراءة.

8. إيجاد المستوى القرائي التدريسي لكل تلميذ (خصاونة، 2004، 47).

ويشير خصاونة، (2004، 47)، إلى أن خطوات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تتجلى بما يلي:

1. تقييم قدرات الطفل الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات ذات العلاقة.

2. تقييم قدرات الطفل العقلية (الذكاء).

3. تقييم قدرات الطفل الحسية السمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات العلاقة.

4. ملاحظة أداء الطفل القرائية، وهل يتناسب ذلك الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا ؟

5. ملاحظة أداء الطفل القرائي، وبخاصة في القراءة الجهرية، فهل ينطق بشكل صحيح أو يحذف أو يعدل في

قراءة الحروف أو الكلمات؟

6. ملاحظة أداء الطفل أثناء القراءة الاستيعابية، فهل يستوعب الطفل معنى النص المقروء، وهل يجيب على

الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء؟

ومما سبق تشير الباحثة إلى بعض النقاط الهامة المتعلقة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على النحو

الآتي:

- عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجب تناول جميع أنواع مشكلات الاستيعاب والتي تتجلى في مشكلات الاستيعاب الحرفي، ومشكلات الاستيعاب التفسيرية، ومشكلات استيعاب المهارات النقدية.
- يجب على المعلمين استخدام طرائق غير رسمية في تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة النصوص القرائية، وبناء على ذلك يحدد مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عنهم أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات والجمل، وهذا النوع من التقييم على كبيرة من اللامعية لكن حين يفشل المعلمون في تشخيص المشكلة بدقة، يتوجب عليهم أن يحولوا التلميذ لإجراءات التشخيص باستخدام الاختبارات الرسمية لدى الاختصاصيين المسؤولين عن ذلك.
- يجب أن يتم تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة من حياتهم، فكلما كان التدخل مبكراً ساهم بشكل أفضل في تجاوز مشكلاتها.
- كلما استخدمت محكات تشخيصية أكثر كانت نتائج التشخيص أدق، ويُعد محك التباعد من أهم المحكات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم، وأقدمها استخداماً في تشخيص هذه الفئة، والذي يشير إلى وجود اختلاف أو تباين بين قدرات التلميذ العقلية وبين تحصيله في مهارات القراءة.
- عدم وجود كوادر مؤهلة ومدرّبة في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استخدام أدوات التشخيص في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- وجود تباين في استخدام أساليب التقويم والتشخيص في المدارس دون وجود جهة تتسق وتعمل على تطوير وتوحيد أساليب تشخيص هذه الفئة.
- من أبرز مشكلات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أنهم في الغالب يعانون من مشكلات لغوية، فقد لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو لا يكونون قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم.

### سابعاً- مكونات ومظاهر صعوبات تعلم القراءة:

يشير القاسم (2000)، والبطاينة وآخرون (2005)، إلى أنّ مكونات صعوبات تعلم القراءة تتجلى بما يلي:

#### 1. التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري، وعدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى، والإفراط في التحليل.
  - قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
  - عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وتزايد الخلط المكاني، حيث يتم الخلط في بداية أو نهاية الكلمة
2. القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة، وتبديل مواضع الكلمات في الجملة.
  - انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.
3. صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:
- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).
  - تمييز الحروف المشددة عن غيرها، تمييز التنوين، تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
  - تمييز همزات الوصل والقطع، التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص).
  - التمييز بين الهاء والتاء المفتوحة والتاء المربوطة.
4. القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، وتشمل:
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.
  - القصور في إدراك تنظيم الفقرة، وعدم فهم معنى الجملة، والقصور في تذوق النص.
5. صعوبة في تتبع مكان الوصول إلى القراءة، وازدياد حيرته وارتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنّ جميع التلاميذ ممن لديهم صعوبات في القراءة لن يظهروا جميع هذه الخصائص والأعراض، فكثير من الأعراض التي ذكرت تعتبر عادية من جانب نمائي وهي سلوكيات متوقعة لدى التلاميذ الصغار، إلا إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية عندئذ تصبح موضع اهتمام (القاسم، 2000، 122-123).
6. العادات القرائية والتي تتضمن:
- الحركات الاضطرابية عند القراءة.
  - الشعور بعدم الأمان .
  - فقدان مكان القراءة باستمرار، فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه، بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها، أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة، تعوق عملية القراءة.
- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة، مما يتعب العينين أثناء القراءة، ومن ثم يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة (البطاينة وآخرون، 2005، 145).

وبعد مراجعة الباحثة لبعض الدراسات والأدبيات العلمية التي تناولت مكونات صعوبات تعلم القراءة كدراسة (Brehant & Hamff, 1999)؛ و(القاسم، 2000)؛ و(البطاينة، 2005)، و(أبو فخر، 2007)؛ و(عريفج، 2003) و(Ramus, et al, 2003)، خلُصت إلى أنَّ مكونات صعوبات تعلم القراءة يُمكن حصرها في مجموعتين اثنتين على النحو التالي:

#### أولاً- صعوبات تعرف الكلمة وتضم:

1. التهجئة غير السليمة للكلمات.
2. تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
3. الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.
4. التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
5. الأخطاء العكسية: حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية.
6. أخطاء تظهر في حذف بعض حروف الكلمة أو إضافة حروف لها أو استبدال بعض الحروف بأخرى غير واردة في الكلمة، أو عكس مواقع الحروف في الكلمة.
7. الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه (Ramus, et al, 2003,p165).
8. التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ التلميذ (حضرت إلى المزرعة)، فيقوم بتكرار عبارة (حضرت إلى) عدت مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (مزرعة).
9. القراءة السريعة وغير الصحيحة، أو القراءة البطيئة جداً، والقراءة بصوت مرتفع.
10. القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة، مما يفقد الجملة معناها. (عريفج، 2003، 27).
11. استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة (القاسم، 2000، 122).

#### ثانياً- صعوبات الفهم القرائي:

إن الحديث عن صعوبات الفهم القرائي يتطلب منا تناول مفهومه ومكوناته ومهاراته على النحو الآتي:

## ثامناً - مفهوم الفهم القرائي وتعريفاته:

يعرّف أندرسون (Anderson 1993) الفهم القرائي بأنه "نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل، وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، وتحليله له، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للنص" (Anderson, 1993, p310).

كما تعرف ليرنر (Lerner 1993) الفهم القرائي "بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة" (Lerner, 1993, p95). فالفهم القرائي عملية معقدة تتطلب إدراك الكلمات وفهم معانيها، وتنشيط الخلفية المعرفية ذات الصلة، وتوليد الاستنتاجات كمعلومات كاملة خلال عملية القراءة (Nation & Angell, 2006, P77). وعرفه (الحيلواني، 2003، ص142) بأنها عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أي أنها عملية تفكير ، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى أي (ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين.

أما السليمان (2006)، فقد عرف الفهم القرائي بأنه: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة (السليمان، 2006، 12). ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات القراءة كما أنه أي (الفهم القرائي) أقلها قابلية للعلاج. فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات، لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم قائمة.

ويعرفه (عبد الحافظ) بأنه إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور واستقراء النتائج وحسن التوقع و التنبؤ بما سيكون عليه الواقع وإصدار الأحكام (عبد الحافظ، 2007، ص116) .

كما يعرف (عبد الله، 2008) الفهم القرائي "بأنه تلك العملية التي يتم بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الرئيسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها (نقلاً عن: محمد، 2008، ص7).

ويعرف (عبد الباري, 2010, ص30) الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

كما عرفه (العتوم) "بأنه عمليات عقلية يسعى الفرد من خلالها إلى استيعاب النص من خلال ترميزه وتخزينه على اعتبار أن مستويات الفهم متباينة من فرد إلى آخر بفعل الفروق الفردية" (العتوم, 2012, ص304).

**ومما سبق يلاحظ أن مفهوم الفهم القرائي يتحدد بالنقاط الآتية:**

- عملية معقدة تتطلب إدراك الكلمات في النص القرائي وفهم معانيها.
- عملية يتم بموجبها معرفة التلميذ بالكلمات والجمل المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يُقدم على قراءته.
- الفهم القرائي يقوم على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب.
- القارئ ذا الفهم الجيد، هو من يتعرف على الكلمات والجمل والعبارات في النص القرائي، ويقوم بإعادة بناء النص في ضوء ما لديه من معارف وخبرات سابقة، مع تصنيفه للمعلومات والأفكار الواردة فيه في أطر معرفية.
- أن امتلاك مهارات الفهم القرائي تختلف من فرد لآخر نتيجة الفروق الفردية.
- عملية تنشيط الخلفية المعرفية للقارئ ذات الصلة بالنص المقروء.
- الفهم القرائي هو القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة.
- يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

**تاسعاً - مكونات الفهم القرائي:**

1. **العناصر المتفاعلة في الفهم القرائي:** حيث تؤكد النظريات البنائية في الفهم القرائي، أن الفهم القرائي يتكون من تفاعل حركي بين ثلاث عناصر، وهي القارئ، والنص، وسياق الموقف القرائي.
- **فالقارئ (The reader)** يأتي إلى المادة المقروءة ومعه بعض المعرفة والاهتمامات، التي تؤثر على ما يريد هذا القارئ أن يقرأه.
- **والنص (The text)** يشير إلى اللغة المكتوبة حيث يؤثر وضوح النص وتنظيمه على قدرة القارئ وفهمه والشعور بما يقرأ. وقد أشار سميث وسيسنباك (Smith & sesnabaugh, 1992, p.168) إلى أن استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين، وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسية في النص والملخصات قد زاد من قدرة التلاميذ على تكوين فكرة عن موضوع النص، وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه.

- **السياق (The context)**، حيث يؤثر سياق الموقف القرائي والبيئة المحيطة بالكلمة على عملية القراءة، وتفاعل هذه العوامل الثلاثة يؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعل حركيا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه (عجاج، 1998، 115).

2. **مهارات الفهم القرائي**: بمعنى أن الفهم القرائي يتطلب تفكير، وخلفية معرفية، واهتمام بالمادة المقروءة، وطبيعة الموقف القرائي، ومعرفة اللغة، والتعرف على التركيب الإعرابي، وتفاعلاً نشطاً مع النص المقروء (عجاج، 1998، 116).

3. **الطلاقة في القراءة**: وتشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأه. وكثير من ضعاف القراء لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة، وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية الكامنة، ويبدلون جهداً لفك شفرة كثير من الكلمات في القطعة التي يقرؤونها، ويغلب على قراءتهم الوقفات الطويلة، والتكرارات الكثيرة، والتعبيرات المملة، وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف على الكلمات (عجاج، 1998، 121).

**ومما سبق ترى الباحثة**: أن الفهم القرائي يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعليمية من دور المتلقي السلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحل، ويفسر، وينقد، ويربط. كما إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه مهارات النقد، وتعويدته على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع. كما ترى الباحثة أن تنمية المهارات السابقة للتلاميذ ذوي صعوبة التعلم يتطلب منا مراعاة مكونات الفهم القرائي كافة عند بناء أي برنامج تدريبي يستهدف هذه الفئة.

### **عاشراً- مهارات الفهم القرائي:**

**صنف (عبد الوهاب وآخرون، 2004، 93-94) مهارات الفهم القرائي إلى:**

- مهارات الفهم طبقاً لنوع العمليات العقلية التي تتطلبها القراءة : كمهارات فهم الأفكار الرئيسة، والفرعية وإدراك العلاقات بين الأفكار .
- مهارات الفهم طبقاً لمستوى العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية، وتشمل مهارات الفهم التفسيري ومهارات فهم ما وراء السطور والفهم الناقد.

- مهارات الفهم طبقاً لحجم الوحدة المقروءة: بدءاً بالكلمة وانتهاء بالموضوع مروراً بالعبارة والجملة والفقرة.

كما صنف باريت (Barrett) مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مهارات على النحو الآتي:

1. **مهارات الفهم الحرفي المباشر:** يضم مهارات التعرف أو استرجاع الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسية والتسلسل، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، وسمات الشخصية.

2. **مهارات الفهم الاستنتاجي:** يضم مهارات استنتاج الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسية، والتسلسل، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، والتنبؤ.

3. **مهارات الفهم الناقد أو التقويم:** يضم مهارات التمييز بين عالم الواقع والخيال، والحقيقة والرأي الشخصي، ومهارة الحكم على مناسبة الأفكار، ومهارة الحكم على القيمة.

4. **مهارات الفهم التدقيقي:** يضم مهارة الاستجابة للموضوع، ومهارة الاستجابة لأسلوب الكاتب، ومهارة الاستجابة للصور (نقلاً عن: سعد، 2005، ص 115-116).

أما (سعد، 1997) فقد صنف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

- **مهارات فهم الكلمة:** يضم المهارات التالية (تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، تعيين مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى).

- **مهارات فهم الجملة:** يضم المهارات التالية (تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار).

- **مهارات فهم الفقرة:** يضم المهارات التالية (إدراك ما تهدف إليه الفقرة، وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك الأفكار الرئيسية في الفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من آراء وأفكار (سعد، 1997، ص 695).

كما صنف (عجاج، 1998، ص 9) مهارات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات:

- **مهارات إدراك معنى الكلمة وتشمل:** إدراك الكلمات المتشابهة والمتضادة والغريبة وتصنيف الكلمات.

- **مهارات إدراك معنى الجملة:** التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها وتكملة الجمل بكلمات معطاة أو بدون اختيارات وترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- **مهارات إدراك معنى الفقرة:** فهم معاني الفقرات، ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

- **مهارات إدراك العلاقات اللغوية:** علاقات التشابه والاختلاف.

- مهارات إدراك المتعلقات اللغوية: علاقة الجزء من الكل - نسبة الشيء إلى أصله.

وصنف بيرنجيلو وجيلاني (pierangelo & Giuliani, 2008, p20) مهارات الفهم القرائي إلى ستة مستويات:

1. مهارات الفهم الحرفي: الطالب يقرأ النص ويتم بعدها طرح أسئلة عليه من النص.
  2. مهارات الفهم الاستدلالي: الطالب يقرأ النص ويجب عليه تفسير ما قرأ.
  3. مهارات الفهم الاستماعي: يقوم القارئ فقرة أو قصة من قبل الفاحص ثم يتم طرح أسئلة حول ما تمت قراءته من قبل الفاحص.
  4. مهارات الفهم الناقد: الطالب يقرأ فقرة أو قصة ثم يحلل ويقيم أو يكون الأحكام حول ما تم قراءته.
  5. مهارات الفهم العاطفي: الطالب يقرأ فقرة أو قصة ويتم تقييم إجابات الطالب العاطفية حول الفقرة أو القصة.
  6. مهارات الفهم المعجمي: الطالب يقرأ فقرة أو قصة والمعلم يقيم معرفة الطالب من المفردات.
- أما دوركن (Durkin) فقد صنف مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات :

- الفهم الحرفي: ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب .
- الفهم التفسيري (الاستدلالي): ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب .
- الفهم الناقد: يتطلب من القارئ أن يحلل, يقارن, يميز , يحكم, ويدرك العلاقات, يشير الأسئلة .
- الفهم الإبداعي : يتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى استبصارات جديدة ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى (الصاوي, 2009, ص62).

كما اتفق بعض الباحثين على تصنيف مهارات الفهم القرائي إلى خمس مستويات:

- الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي أو الظاهري ) ومهاراته:  
تحديد معنى الكلمة من السياق وذكر الحقائق الواردة في النص و تعرف المتشابهات في النص , تحديد مرادف الكلمة ومعرفة ضد الكلمة, وذكر بعض الحقائق في النص وتوضيح العلاقة بين الجمل و ذكر مفرد الجموع وذكر بعض الأماكن الواردة في النص .
- الفهم الاستنتاجي (التفسيري) مهارته:  
استنتاج الغرض الرئيس من النص, واستخلاص سمات الشخصيات واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية, واستنتاج العلاقات السببية , واستنتاج أسلوب الكاتب .
- الفهم النقدي ومن مهاراته:

- التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي .
- الحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء .
- تقويم النص من حيث دقته وجودته وقوة تأثيره على الكاتب.
- تكوين رأي حول القضايا المعروضة في النص.
- يميز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.

#### • الفهم التذوقي ومن مهارته:

تحديد حالة الكاتب النفسية وأنواع المشاعر والعواطف وتذوق مواطن الجمال في النص وكشف دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.

#### • الفهم الإبداعي من مهاراته:

اقتراح حلول جيدة للمشكلات المعروضة واقتراح نهايات مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد، ويضع عنوان جديد للنص، والتنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة، تصنيف المعلومات الواردة في النص تصنيفات متعددة. ذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمة معينة. وإعادة ترتيب النص القرائي بطريقة جديدة (الناقة وحافظ، 2002، ص215-218)، (عبد الباري، 2010، ص81-83)، (البصيص، 2011، ص65-66)، و(نهاية، 2013، ص113).

**ومما سبق ترى الباحثة:** أن تصنيفات مهارات الفهم القرائي وإن اختلفت من باحث إلى آخر إلا أنها تشترك جميعها في تصنيف هذه المهارات من الفهم الحرفي حتى الفهم العالي أو الإبداعي. كما أن مهارات الفهم القرائي بصفة عامة لها أهمية كبيرة ، فقد نالت من عناية الباحثين والتربويين والقائمين على التعليم العناية الكبيرة. وقد يعزى ذلك إلى الدور الهام الذي تلعبه مهارات الفهم القرائي في العملية التعليمية، فهي أداة لا يستهان بها في التعليم. فمهارات الفهم القرائي منشأ التطور العقلي المعرفي للفرد بما ينطوي عليه من مدخلات وعمليات ونواتج ، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي من الحضانة إلى الجامعة وحتى النجاح المهني والحياتي للفرد، وانطلاقاً من هذه الأهمية تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال استراتيجية خرائط التفكير.

## الحادية عشرة - مظاهر صعوبات الفهم القرائي:

حدد بوند وآخرون (1983) مظاهر صعوبات الفهم القرائي بمجموعة نقاط وهي:

أ- جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: تضم المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات، وضعف القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، ونقص في فهم معنى الجملة كاملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، وكذلك يوازيه قصوراً في تذوق النص.

ب- جوانب محدودة في القدرة الخاصة في الاستيعاب والفهم: تضم ضعف القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها، وقلة الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة من أجل التقييم.

ج- جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية: تضم ضعف قدرة استخدام طرق تحديد مصادر القراءة، والافتقار إلى قدرة استخدام الخرائط والرسوم البيانية، والجهل في تنظيم المواد التي قرأها.

د- قصور في مهارات التكيف مع قراءة مواد ذات محتوى تخصصي: تضم استخداماً غير مناسباً لقدرات الفهم، وإلمام محدود بالمفردات التخصصية، وضعف نمو المفاهيم والافتقار لمعرفة الاختصارات المتعارف عليها.

هـ- جوانب القصور في معدل الفهم: تضم ضعف القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم، وجوانب القصور في كفاية المفردات البصرية، وتعرس في مفردات المعرفة وفهمها، وضعف القدرة على معرفة الكلمة (نقلاً عن: Lerner, J. 58, 2003, p. W.).

أما ميرسر (Mercer, 1997, p412)، فيؤكد أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يتصفون بما يلي:

1. تنقصهم استراتيجيات تحسين الفهم والاستيعاب لديهم.
  2. غير قادرين على تلخيص النص، ولا حتى ربطه بخبراتهم السابقة.
  3. ليس لديهم خلفية معرفية جيدة حول النص الذي يقرؤونه.
- ويشير (ملحم، 2002). إلى أن صعوبة الفهم القرائي تتضمن القصور في إدراك ما تشتمل عليه المادة المقروءة من علاقات بين المعاني أو الأفكار أو التعبير عنها، فصعوبات الفهم القرائي مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافاً عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، رغم من كونهم عاديي عقلياً وحسبياً وحركياً، إلا أنهم يعانون من صعوبات في الفهم الصحيح للمادة المقروءة، وقد يعود ذلك إلى مشكلات إدراكية لديهم (ملحم، 2002، ص282).
- صنف أحمد ومحمد (2000)، مظاهر صعوبات الفهم القرائي إلى محورين هما:

## 1. القصور في القدرة الأساسية على الفهم والاستيعاب: ويستدل على هذا القصور من المؤشرات التالية :

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات .
- صعوبة القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .
- صعوبة فهم معنى الجملة .
- القصور في إدراك وتنظيم الفقرة .
- صعوبة استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها .

## 2. القصور في معدل الفهم والمؤشرات هي:

- صعوبة ضبط معدل السرعة المناسبة للوصول إلى الفهم .
  - نقص الكفاءة في تعرف الكلمة وصعوبة تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى .
  - ضياع المعنى عند القراءة الصامتة والأفراط في تحليل ما يقرأ (أحمد ومحمد، 2000، ص 92-93).
- كما أشار (البطائنة وآخرون 2005) إلى أن أخطاء الفهم القرائي تتضمن عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص تم قراءته، وعدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما، وعدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة (البطائنة وآخرون، 2005، ص 146).
- وأشار كامل (2005، ص 190-192): إلى أن الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم يتسم في الصعوبة في مستواه الحرفي والتفسيري والنقدي ومن مظاهر هذه الصعوبات :
- ✓ صعوبة فهم معاني الكلمات بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها .
  - ✓ صعوبة التمييز بين الفكرة العامة والتفاصيل الجزئية في النص .
  - ✓ صعوبة الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .
  - ✓ صعوبة استنتاج المعلومات من النص وصعوبة الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية .
  - ✓ صعوبة ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لدى القارئ .
  - ✓ صعوبة تقييم رأي الكاتب .
  - ✓ صعوبة التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء عندما ترد في سياقات مختلفة .

كما يتصف التلميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بمعرفة محدودة بمعاني الكلمات، وعدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، أو استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها، والقصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص (سالم وآخرون، 2006، ص154).

كما تُعدّ المشكلات المرتبطة بالفهم القرائي نتيجة ومحصلة لتلك المشكلات المرتبطة بفك الشفرة، وبالقدرات اللغوية العامة، أو بكليهما، التي تنتج عن عدم قدرة تلميذ صعوبات التعلم على القراءة الجيدة، التي تمكنه من ربط الأفكار بالنص، والمشكلات المتعلقة بالدلالات اللفظية، ومشكلات التجهيز المعرفي في الذاكرة العاملة، وفي المعلومات العامة ومعاني الكلمات، وتشكّل كل من مشكلات التراكيب اللغوية، ومشكلات الدلالات اللفظية عاملاً مهماً في هذا السياق، ومن تلك المشكلات:

- يعاني تلامذة صعوبات القراءة من المستوى المنخفض في فهم عدد الأفكار الموجودة في نص مقروء مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس العمر الزمني والعقلي، فإذا عُرض على تلميذين في الصف الرابع أحدهما من العاديين، والثاني يعاني صعوبات تعلم نص للقراءة يتضمن (5) أفكار رئيسية، فيلاحظ أن التلميذ العادي يمكنه استخراج (4) أفكار رئيسية على الأقل إن لم يكن جميعها، ولكن تلميذ صعوبات التعلم قد يواجه مشكلة في ذلك، ولا يستطيع استخراج أكثر من فكرتين على أحسن تقدير مما يمكن لتلامذة الصف الثاني القيام به (هالهان وآخرون، 2005، ص527-533).
- مشكلات العلاقات بين الكلمات الموجودة في النص، والتي قد تتغير معنى النص نتيجة القراءة بصعوبة أو بوقفات أو بسرعة فمثلاً: (سيارة شرطة)، قد يقرأها التلميذ سيارة ثم يتوقف ويقول شرطة، فإذا طُلب منه استخراج المعنى فقد يستخرج معنيين غير مرتبطين بالفكرة العامة من النص المقروء.
- يواجه تلامذة صعوبات تعلم القراءة مشكلات في فهم الكلمات والتراكيب اللغوية ذات المعاني المجردة، ولا يعانون من مشكلات في فهم الكلمات ذات المعاني المحسوسة.
- يقرأ تلامذة صعوبات تعلم القراءة الكلمات والتراكيب اللغوية غير المألوفة بصعوبة قياساً بالتلاميذ من نفس العمر الزمني والعقلي (Snow, C., et al, 1998, pp24-25).
- يعاني تلامذة صعوبات تعلم القراءة من ضحالة الحصيلّة اللغوية، مما يجعلهم يحصلون على درجات متدنية في اختبار الفهم بعد قراءة النص.
- لا يستطيع تلامذة صعوبات تعلم القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين استخدام معرفتهم وخبراتهم السابقة في فهم الجوهر أو الفكرة الأساسية التي يتضمنها النص (Lovett, M., 1987, p58).

وأشار أبو فخر (2007) أن صعوبات الفهم القرائي يمكن أن تتجلى بما يلي:

1. العجز عن فهم المقروء، وعدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات
  2. عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة)، من نص تم قراءته.
  3. عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما (أبو فخر، 2007، 164).
- أما الزيات (2015، ص412): فيشير إلى أبرز مظاهر صعوبات الفهم القرائي وأكثرها شيوعاً من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الجامعة هي:

- ♣ صعوبة معرفة معاني الكلمات الواردة في النص .
- ♣ صعوبة اختيار المعنى الملائم للكلمة /للجملة في ضوء السياق .
- ♣ صعوبة إدراك تنظيم النص وتحديد عناصر الاستدلال فيه .
- ♣ صعوبة استخلاص الأفكار الفرعية .
- ♣ صعوبة استخلاص الفكرة الرئيسة .
- ♣ صعوبة الإجابة على الأسئلة التي يمكن إجابتها من خلال النص .
- ♣ صعوبة الإجابة على أسئلة حول النص دون أن ترد صراحة فيه .
- ♣ صعوبة رسم أو بناء استدلالات منطقية من النص ومحتواه .
- ♣ صعوبة استخلاص حماس الكاتب وقناعته هو بكتابته .
- ♣ صعوبة استخلاص مراد الكاتب وهدفه ورؤيته وانطباعات فكرية عنه .

ومما سبق ترى الباحثة: أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم، وعن أفكارهم بوضوح، ويجدون صعوبة في معالجة المعلومات اللفظية واستيعابها، وغير قادرين على استيعاب الأفكار المجردة واللغة الرمزية، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من مستوى منخفض في فهم عدد الأفكار الموجودة في نص مقروء مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس العمر الزمني والعقلي، وهذا يوجب على الاختصاصيين في التربية الخاصة مواجهة هذه الصعوبات من خلال بناء برامج تدريبية فعالة قائمة على أحدث استراتيجيات التفكير والتعلم.

## الثانية عشرة - استراتيجيات وبرامج تعليم التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي:

ينبغي أن يعي المعلمون منذ البداية بأنه كثيراً ما يظهر على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مشكلات في استيعاب ما يقرؤون، وإن المطلوب منهم كمعلمين لتلاميذ ذوي صعوبات تعليمية أن يقدموا استراتيجيات تعليمية توضح للتلاميذ كيفية التفاعل مع النص بطريقة تمكنهم من تكوين معانٍ وفي هذا الصدد يشير الباحثون إلى أن الاستراتيجيات التي تستخدم لتحسين الاستيعاب يمكن وضعها في ثلاث فئات:

أ- **نشاطات ما قبل القراءة:** وتستهدف هذه المرحلة تفعيل خلفية التلاميذ المعرفية التي تتصل بالقطعة المختارة وتزويدهم بخبرات تغني خلفياتهم ومساعدة التلاميذ بوضع أهداف للقراءة عن طريق التنبؤ أو طرح الأسئلة عما سيقروون.

ب- **نشاطات في أثناء القراءة:** وتدعو هذه المرحلة إلى تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة على أنفسهم ومراقبة استيعابهم للمادة المقروءة من خلال:

- استراتيجية سؤال الذات: أن يطرح التلميذ أسئلة على نفسه ويحاول إيجاد إجابة لها.
- استراتيجية طرح الأسئلة المتبادلة: تقوم هذه الاستراتيجية على طرح أسئلة متبادلة بين التلميذ والمعلم يهدف فيها المعلم إلى تدريب التلميذ على كيفية طرح الأسئلة الفاعلة، معطياً بذلك نموذجاً للتلميذ، والمأمول أن يستطيع التلميذ بعد التدريب تكوين أسئلة عما يقرأ.
- استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب: وتهدف هذه الاستراتيجية إلى قيادة التلميذ نحو التعمق في التفكير أثناء القراءة، حيث عليه أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من خلفية، من خلال مساعدة التلميذ على إيجاد الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الحرفية والضمنية والتقويمية.

ت- **نشاطات ما بعد القراءة:** تتمثل باستخدام نشاطات للمتابعة من مثل:

- مناقشات تدور حول المادة المقروءة وتقييم للمادة والأسلوب.
- مناقشات تشجع التلاميذ على توليد المزيد من الأسئلة والأفكار التي تتطلب مزيداً من القراءة والدراسة
- التلخيص: من خلال حذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة ووضع مصطلح رئيس بدلاً من قائمة عناصر واختيار عبارة رئيسية إذا لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب.
- استراتيجية إعادة السرد التي تساعد التلاميذ على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته (السبائيلة، 2004، 39).

- طريقة القراءة المبرمجة: يمكن تقديم القراءة المبرمجة، إما في كتاب التمارين الخاص بالتلميذ أو في أداء المعلم، وتصمم المواد بحيث يتمكن التلميذ من تعلمها بنفسه وتصحيحها ذاتياً. حيث تقدم المادة بخطوات صغيرة ضمن تتابع منطقي منظم، يجب أن يقوم التلميذ بالإجابة على السؤال، ثم يقوم نفسه بالتصحيح ومعرفة ما إذا كان الجواب صحيحاً أم لا، حيث قد تكون الإجابات على شكل الإجابة بصح أو خطأ أو الاختيار من متعدد أو على شكل تكملة الجمل، وغالباً ما تكون التغذية الراجعة في كتب العمل أو التدريبات أو في هوامش الكتاب أو خلال إصدار ضوء أو صوت أو ظهور الإجابة الصحيحة على الشاشة عند استخدام الكمبيوتر (يحيى، 2006، 249).

وهناك طرائق واستراتيجيات أخرى يستخدمها بعض الباحثين لتنمية الطلاقة ووسيلة هامة لمساعدة التلاميذ على استيعاب المعنى القرائي ودمجه في خلفيتهم المعرفية، وذلك أن قراءة الكلمات في حد ذاتها دون فهم للمقروء، هو ناتج لا قيمة عملية له، وبالتالي فالمعنى الصحيح للطلاقة هو سرعة فهم المادة المكتوبة. وفيما يلي شرح مفصل للاستراتيجيات المساعدة على تطوير الطلاقة والفهم القرائي:

#### - استراتيجية أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت :

وهي استراتيجية لتنمية الفهم القرائي تنطلق من منطلق النشاط الإبداعي الذي يراعي ميول ورغبات المتعلمين (عبد الللة، 2008، ص79)

وضعت هذه الاستراتيجية دونا أوجل (Donna Ogle) وهي استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم أو عرض تقترح (أوجل) أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، ويقول لنفسه وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه .

ويشير (عاشور ومقادي، 2005، ص96) بأن لهذه الاستراتيجية ثلاث خطوات هي:

أولاً : ما أعرفه (What I Know) : وتتضمن هذه المرحلة خطوتين : حيث يتعرف الطلبة على موضوع المادة المقروءة ، ويضعون في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يقومون بتصنيف بنود القائمة .

ثانياً : ما أريد تعلمه (what I Want to Learn) : يحدد القارئ في هذه المرحلة المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات ترتبط بهذا الموضوع أو ذاك .

ثالثاً: ماذا تعلمت (What I did Learn) : وفي هذه المرحلة يسجل الطلاب ما تعلمونه من الموضوع، تمهيداً للاستفادة منه في موضوعات لاحقة (عبد الباري، 2010، ص311).

## - استراتيجية الألعاب التعليمية:

تقوم هذه الاستراتيجية على المحاكاة المنطقية لعقول التلاميذ ، وتمثل الألعاب اللغوية جزءاً من المنظومة الكلية للألعاب التعليمية ، ومن الألعاب اللغوية التي تناسب تدريس القراءة والكتابة الجمل المكتوبة والألغاز والحوازير وإعادة بناء الجمل وتطبق صورة مع جملة ولعبة الأخطاء والأسمم والكلمات المتقاطعة وغيرها ، وهذه الألعاب فاعلة في إغناء حصيلة التلاميذ اللغوية وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم ، فالألغاز المنطقية مثلاً تتطلب مهارة عقلية فذة في سبيل حل لغز ما وتحتاج من التلميذ إلى أعمال فكره وإجراء محاكمات منطقية صحيحة كي يتوصل إلى الحل . وترتبط الألعاب والألغاز المنطقية بدافعية التلاميذ وميولهم نحو القراءة والكتابة ارتباطاً مباشراً حيث أنها تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتحفزهم على التعلم ، فاستخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة ، كما تفيد ممارسة هذه الأنشطة في تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم والتمكن من مهارات اللغة ، ونمو الميول المعرفية وتغيير السلوك والاتجاهات (البصيص ، 2011 ، ص170) .

## - استراتيجية القراءة المتكررة:

تقوم على قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات، إلى أن يصل التلميذ إلى مستوى مقبول من الطلاقة في قراءتها، ثم يتكرر هذا الإجراء مع فقرات جديدة، حيث تستند هذه الطريقة على الفكرة القائلة بأنه مع تكرار قراءة التلاميذ للنص، يصبحون طلقين وواثقين بأنفسهم أثناء القراءة.

## - استراتيجية القراءة الجهرية:

يطور التلاميذ الطلاقة في القراءة من خلال القراءة والاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مرتفع ومسموع (الوقفي، 2003-ب، 421).

## - استراتيجية القراءة الحرة:

لقد دافع بعض الباحثين عن القراءة الحرة باعتبارها طريقة فعالة لزيادة معدل القراءة وكذلك الفهم، فإذا ما شجع التلميذ على قراءة كتب سهلة تقع ضمن اهتماماته، فإن سرعة قراءته تزيد بشكل آلي، ولكي نتجنب الصعوبة في القراءة الحرة نقوم باختيار قصص شيقة وسهلة من حيث المفردات وطول العبارات وتركيب الجمل.

## - استراتيجية طريقة التأثير العصبي:

في هذا النظام من القراءة، يقرأ كل من التلميذ والمدرس معاً، فالمدرس يستخدم إصبعه في الإشارة إلى موقع الكلمة، ويشير إلى كل كلمة كما تقرأ، حيث يتبع الإصبع الكلمة المقروءة، وقد ينوع المدرس في صوته وفي سرعته،

فأحياناً يكون أعلى وأسرع من التلميذ. إن الهدف من هذا الإجراء هو قراءة أكبر عدد من الصفحات ضمن الوقت المحدد دون إحداث تعب أو ملل عند التلميذ، وتكمن الفكرة الأساسية وراء هذا الأسلوب في أن التغذية السمعية الراجعة لكل من التلميذ والمدرس، تحقق عملية التعلم وبالتالي تزيد من سرعة القراءة وتزيد من الفهم (كيرك وكالفانت، 1988، 295).

#### - برنامج علاج الفهم القرائي:

يقوم على أساس تقديم تعليم أو تدريس فردي مباشر للتلاميذ الذين هم دون مستوى أقرانهم، إذ يتم اختيارهم ليحولوا إلى برامج القراءة العلاجية التي تهدف إلى رفع مستواهم القرائي من خلال تطبيق الطريقة الكلية للقراءة، ويستخدم برنامج الفهم القرائي العلاجي الخطوات التالية (قراءة المألوف، تسجيلات فورية موقفية، الكتابة، تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى)، وقد أشار (كيرك وكالفانت 1988) إلى المبادئ الأساسية في التعليم العلاجي وهي:

أ- اكتشف الحاجات الخاصة بالتلميذ.

ب- طور أهدافاً سنوية وأهدافاً تعليمية قصيرة المدى.

ج- حل المهمة التي سيتعلمها التلميذ.

د- صمم التعليم في مستوى التلميذ.

هـ- قرر كيف تدرس.

و- تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية.

ز- اختر الإجراءات الملائمة لعرض المعلومات على التلميذ.

ح- اختر المكافآت الملائمة للتلميذ.

ط- توفير تغذية راجعة.

ي- تحديد مدى تقدم التلميذ (كيرك وكالفانت، 1988، ص 96-98).

كما تهدف هذه البرامج إلى تحسين مستوى الفهم القرائي للتلميذ ابتداءً من الصف الرابع وفق مجموعة مراحل متتالية على النحو الآتي:

أ- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهم معانيها بالإضافة إلى مرادفاتها.

ب- إكساب التلاميذ العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، وعمل صياغات لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

ج- استئثار التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها، ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار (الزيات، 1998، ص 278-280).

- استراتيجية لعب الأدوار:

يعرف فرج(2005,ص195) لعب الدور بأنه:" أحد أساليب التعلم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع , حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تستند إليهم بصورة تلقائية , وينعمون في أداء أدوارهم حتى يُظهروا المواقف كأنها حقيقي".

ويهدف لعب الدور إلى :

- تنمية روح التعاون والعمل مع الفريق .
  - توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية .
  - مساعدة المشترك بلعب الدور على فهم ذاته والآخرين.
  - مساعدة المعلم على اكتشاف ميول التلاميذ ورغباتهم ومن ثم تعديلها.
  - الربط بين النظرية والتطبيق.
  - إثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قضية معينة (الحيلة,2002,ص283).
- ويرى دحلان (2010,ص92) إن لعب الدور له نمطان هما :

- لعب الدور التلقائي : وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها, حيث يقوم التلاميذ فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق.
  - لعب الدور المخطط له: وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.
  - استراتيجية القراءة الصامتة المستمرة:
- وتساعد هذه الطريقة التلميذ على تحسين الاستيعاب وتعرف الكلمات من خلال المحتوى، وتقوم على قراءة صامتة لمدة عشر دقائق دون توقف يومياً كجزء من برنامج القراءة للتلميذ الذي مدته ثلاثون (30) دقيقة.
- استراتيجية قراءة الكتيبات القابلة للتنبؤ:
- يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداث بعض القصص بسهولة، فهو يعرف إلى حد ما الحدث أو الفكرة التالية، فعندما يقرأ المعلم القصة على التلميذ عدة مرات، يصبح التلميذ قادراً على التنبؤ بالكلمات والعبارات، أي أن هذه الطريقة تساعد على سرعة تعرف الكلمات.
- استراتيجية القراءة بمحاكاة المعلم:

يقرأ المعلم جملة من النص ثم يقف ويقوم التلميذ بقراءتها بعده، والهدف الأساسي هنا إعطاء التلميذ نموذجاً للقراءة الجهرية المرنة، وفرصة لممارسة التغيرات الصوتية التي تعكس ما يجري في القصة (السبيلة، 2004، 40).

#### - استراتيجية التعلم التعاوني:

هي طريقة تعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها بين (3-6) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسؤولية المشتركة وتحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة للديمقراطية واحترام آراء الآخرين في أثناء تفاعل المجموعات معاً مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين (يوسف، 2011، ص189).

واستراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة، حيث إن كل عضو في الفريق ليس مسئولاً عن تعلمه فقط، بل يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم مما يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل المرتفع (عبد الللة، 2008، ص84).

#### - استراتيجية خرائط التفكير:

وهي عبارة رسم تفصيلي يصمم من أجل استخدامه مع المادة التوضيحية لتحسين الفهم، وخريطة التفكير النقدي تشمل الأحداث المهمة، والخطوات التي تقود إلى الفكرة الأساسية، ثم التعرف على الفكرة الأساسية، فمن خلال خرائط التفكير يتم تمثيل المعلومات بصرياً لسهولة فهمها والاحتفاظ فيها (Ball, M. 1998, 74). ونظراً لأن الدراسة الحالية تقوم على هذه الاستراتيجية فقد تم الحديث عنها مفصلاً في المحو التالي.

**ومما سبق ترى الباحثة:** أن التعرف على الاستراتيجيات والبرامج العلاجية التي تُستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي، يساعد في اكتساب مهارات تطبيقها، كما يساعد على تعرف مبادئها التي يجب مراعاتها عند تنفيذها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. كما ترى الباحثة أن تطبيق هذه الاستراتيجيات والبرامج العلاجية يتوفق على حالة كل طفل والتي يجب يحددها فريق التربية الخاصة المسؤول عن تنمية مهارات الفهم القرائي في مدارس التعليم الأساسي، وكذلك على قدرة المعلم على تطبيق هذه البرامج والاستراتيجيات.

كما ترى الباحثة إن استراتيجيات التدريس وطرائقه لا تتوقف عند حدود المادة التعليمية فحسب، وإنما هي ميدان لتفاعل عدد كبير من العناصر تبدأ بالمعلم مروراً بالمادة التعليمية، وانتهاء بالمتعلم، ولضمان نجاح هذا التفاعل لابد من الإعداد الصحيح للمعلم وتمكينه من استخدام شريحة واسعة من استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التفكير.

## - تعقيب:

مما سبق يتبين أن الفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال مواقف القراءة، وهذا المبدأ يشير إلى أن الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية.

كما يتبين أن الفهم القرائي عملية تفكير، إذ توجد علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى علماء النفس المعرفي أن القراءة هي نوع من حل المشكلات، إذ على القارئ أن يوظف المفاهيم ويختبر الفروض ويعدها، وبهذه الطريقة فإن فهم القراءة وسيلة استفسار، ولذلك فإن استراتيجيات التفكير التي تطبق أساليب الاكتشاف يجب استخدامها في تدريس القراءة، وخصوصاً استراتيجيات خرائط التفكير. حيث ابتكر الباحثون خرائط التفكير لاستخدامها كمخططات لترتيب وتصنيف الأفكار والمهام، وللمساعدة على القراءة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وكان الدافع من وراء اختراع خرائط التفكير هو إدراك أن الأنظمة التعليمية تركز بالدرجة الكبرى على توظيف جانب واحد من الدماغ وهو الجانب الأيسر، والمسؤول عن استخدام المنطق واللغة، والحساب، والتسلسل، ودراسة التفاصيل، وهناك إهمال للجانب الأيمن وعدم الاستفادة من إمكاناته المتمثلة باستخدام الصور، والخيال، والعواطف، والألوان والنظرة الكلية للموضوعات، فخرائط التفكير هي أدوات التفكير البصري الإبداعي، فهي تمثل لغة بصرية مشتركة بين المعلم والمتعلم في كافة المواد والمستويات التعليمية، كما أنها أداة تساعد على تحفيز التفكير والتعلم؛ إذ أنها تحول الفكرة المقروءة والمسموعة إلى خريطة تحوي أشكالاً ورموزاً مختصرة ممزوجة بالألوان والأشكال في ورقة واحدة تعطي المتعلم مساحة واسعة من التفكير والإبداع، وتمنحه فرصة معالجة معلوماته السابقة عن الموضوع، وترسخ المعلومات الجديدة في مناطق المعرفة الذهنية، وقامت الباحثة بتناول هذه الاستراتيجية بالتفصيل في المحور التالي.

## الثاني المحور

### استراتيجية خرائط التفكير

- تمهيد:

أولاً- مفهوم خرائط التفكير.

ثانياً- أهمية استخدام استراتيجية خرائط التفكير في التعليم.

ثالثاً- أشكال خرائط التفكير.

رابعاً- خصائص خرائط التفكير.

خامساً- الخلفية المعرفية لاستراتيجية خرائط التفكير.

سادساً- خطوات بناء استراتيجية خرائط التفكير.

سابعاً- استراتيجية خرائط التفكير والفهم القرائي.

- تعقيب.

## المحور الثاني

### استراتيجية خرائط التفكير

التفكير عملية ذهنية معقدة، تحتل مركز الصدارة بين السلوكيات اليومية، وحيث يعد هبة ربانية، فليس بإمكان أي فرد أن يهب التفكير للآخرين، ولكن ما يمكن فعله، هو تعليم مهاراته وخصوصاً الفهم من خلال إيجاد استراتيجيات تدريسية تنظم عملياته وتحسنها، وتوظفها توظيفاً مثمراً. وانطلاقاً من ذلك قامت الباحثة بتناول أهم استراتيجيات تنمية التفكير؛ وهي استراتيجية خرائط التفكير، حيث قامت الباحثة من خلال هذا المحور بتناول مفهومها، وأهميتها، وأشكالها، وخصائصها، وخلفيتها المعرفية، وخطوات تدريسها، وعلاقتها في الفهم القرائي. وفيما يلي شرح مفصل لذلك.

#### أولاً- مفهوم خرائط التفكير:

طورت خرائط التفكير من قبل ديفيد هيرل (David hyerle)، والتي تعد من أدوات التفكير البصري التي توفر لغة مشترك لكل من المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية، وجميع مستويات المتعلمين، وتعد أداة مناسبة لتنظيم المعلومات، والأفكار، والمفاهيم (93، 2006، burden & silver). كما يؤكد ديفيد هيرل إن خرائط التفكير ماهي إلا أدوات تعلم بصرية، تتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية، يستخدمها المعلم والمتعلم للتدريس والتعلم، وقد صُممت هذه الخرائط لمساعدة الطلاب من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية. كما تعمل خرائط التفكير على تعزيز قدرات المتعلم في توليد الأفكار، وجمع وترتيب المعلومات وتقييم الأفكار؛ ومن ثم القدرة على مواجهة المشكلات التي يُقابلها، وهي أشكال مرنة تسمح للمتعلم باختيار الخريطة الأفضل، وتوسيعها بالشكل الذي يُتيح له فرصة إكمال مَهْمَتِهِ والوصول إلى الهدف (Hyerle , D. 2004.p.25).

وقد بدأ اهتمام ديفيد هيرل (David hyerle) بالخرائط في وقت مبكر من عام (1980)، في أثناء عمله كمدرس لمادة اللغة ومهارات القراءة والكتابة في المدرسة المتوسطة في منطقة أوكلاند بولاية كاليفورنيا، حيث قدّم لطلابه خرائط العقل Mind Mapping، والخرائط العنكبوتية والشبكات Webbing والتي طورها توني بوزان Tony Buzan، وريكو غابرييل Gabriele Rico، وبعض المعلمين في جامعة كاليفورنيا في بيركلي. واستمر اهتمام هيرل Hyerle في خرائط التفكير، حيث قدّم عام 2000 دليلاً إرشادياً لاستخدام الأدوات البصرية "A Field Guide to Using Visual Tools"، وفي عام 2004 أصدرت جمعية الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) كتاباً بعنوان (Maps Student Successes With Thinking) نجاحات الطلاب باستخدام خرائط التفكير، ويتضمن الكتاب إعادة تقديم

وترتيب وتجميع نتائج الدراسات، ونماذج لتدريبات على خرائط التفكير، وتحدث فيه المؤلفون عن نجاحات الطلاب باستخدام خرائط التفكير، وعرض المؤلفون قصصاً عن نجاحات معلمين ومدرّاء مدارس تبناوا استخدام خرائط التفكير. وفي الوقت الحاضر؛ تنتشر خرائط التفكير في آلاف المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، ويجري تدريب معمم للمعلمين والمتعلمين على استخدام هذه الخرائط، وتنتشر أيضاً في مجتمعات عدّة، منها: كندا والمملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا. وفي الدول العربية أيضاً حيث بدأ بعض الباحثين بإجراء بحوث ودراسات حول استخدام خرائط التفكير في تدريس بعض المواد التعليمية ومن هذه الدول: مصر والسعودية والعراق عُمان وفلسطين والأردن وسورية وغيرها.(عبدالرحمن، 2009، ص16). ونتيجة لذلك ظهرت عدة تعريفات لها، حيث عرفها عبد الوهاب (2007) بأنها لغة تخطيطية متسقة لها أشكال متعددة، ومرنة، وسهلة التعلم والتدريب والممارسة، ويكن استخدامها ضمن العديد من استراتيجيات التدريس كالتعلم التعاوني، والتجريب المعلمي، والاستقصاء وغيرها(عبد الوهاب، 2007، ص7). كما يعرفها الباز (2007)، بأنها ثمانية أشكال (مخططات) للتعلم البصري اللفظي، يقوم كل شكل على استعمال عمليات تفكير أساسية لإظهار العلاقات بين مكونات كل شكل (الباز، 2007، ص5).

وعرفها خليل (2008) بأنها «تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير، وتعزز التعلم عن طريق البصر، وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية التي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التدريس والتعلم» (خليل، 2008، ص72).

كما عرفها علي والخميس (2007) بأنها تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي لكي تعكس مستويات التفكير، وتعزز التعلم عن طريق البصر، ويتم من خلالها تقديم المعرفة في صورة خرائط توضح العلاقات المختلفة بين أجزاء المعرفة بشكل يساعد على الفهم، والاستيعاب، وممارسة مستويات عليا من التفكير (علي والخميس، 2007، ص105).

ويشير مصطفى (2011) إلى أنّ خرائط التفكير تنتمي إلى عمليات التفكير، وهي أدوات تفكير بصرية، ولغة هامة في تخطيط الأفكار وتنظيمها وسهولة تذكرها فضلاً عن توضيح ما بينها من علاقات وروابط تساعد المتعلم في استيعابه لمجرد النظر، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الخرائط التفكيرية والتي تنمي العديد من مهارات التفكير. (مصطفى، 2011، ص102).

وعرفها الجمل(2013) بأنها تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي في صور خرائط بشكل يساعد على الفهم وممارسة مستويات عليا من التفكير، وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية(خريطة الدائرة-

خريطة الفقاعة - خريطة الفقاعة المزدوجة - خريطة الشجرة - خريطة التحليل - خريطة التدفق - خريطة التدفق المتعددة - خريطة القنطرة).

ومن خلال ما سبق يمكن ذكر بعض النقاط التي تشكل بمجموعها مفهوم خرائط التفكير وهي:

- شكل من أشكال التفكير البصري.
  - تساعد المتعلم في استيعابه لمجرد النظر.
  - طريقة لتنظيم الأفكار لكل من المعلم والتلميذ.
  - تتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية (خريطة الدائرة - خريطة الفقاعة - خريطة الفقاعة المزدوجة - خريطة الشجرة - خريطة التحليل - خريطة التدفق - خريطة التدفق المتعددة - خريطة القنطرة).
  - تنمي الفهم القرائي والمهارات العليا من التفكير.
  - تشجع على التعلم مدى الحياة.
  - تركز على الجانب المعرفي والمهارى للمحتوى.
  - لغة تخطيطية متسقة لها أشكال متعددة ، ومرنة ، وسهلة التعلم والتدريب والممارسة.
  - يكن استخدامها ضمن العديد من استراتيجيات التدريس كالتعلم التعاوني، والتجريب المعلمي، والاستقصاء والعصف الذهني الخ.
  - توفر لغة مشترك لكل من المعلمين والمتعلمين في جميع المواد الدراسية، وجميع مستويات المتعلمين.
- ومما سبق تعرف الباحثة استراتيجيات خرائط التفكير "بأنها منظومات بصرية يتم من خلالها تحويل المعارف والمهارات المتضمنة في النص القرائي من الشكل النصي إلى لغة بصرية تحدد العلاقات، والتصورات الذهنية بين المفاهيم والمعارف والكلمات والجمل، مما يساعد التلاميذ على التفكير في النص القرائي والربط بين عناصره.

## ثانياً - أهمية استخدام استراتيجية خرائط التفكير في التعليم:

تتعدد أهمية استراتيجية خرائط التفكير، إذ تؤدي دوراً مهماً في فعالية عملية التعلم، وتنمية الجوانب المعرفية المختلفة للطلاب، لأنها تكون لغة بصرية مشتركة بين المعلمين والطلاب من شأنها تحسين عملية التعلم والتواصل بينهما، كما تحسن مهارة تخزين المعلومات للطلاب، وتزيد من قدراتهم على تنظيم تفكيرهم وزيادة فهم وتنظيم المعلومات، ومن ناحية أخرى تساهم خرائط التفكير في تنمية مستويات عليا من التفكير لدى الطلاب كالتطبيق والتقييم والتفكير العلمي والإبداعي، وفهم عمليات التفكير، والعلاقات بين المتغيرات المختلفة، وتكوين صورة ذهنية عميقة عن المفاهيم والأفكار (Hyerle , D. 2004. 25).

ويشير عبد الوهاب (2007) إلى استراتيجية خرائط التفكير لها أهمية خاصة تتجلى بما يلي:

1. تساعد في تنمية الفهم العميق للمادة العلمية وتنمية القدرة على استدعاء المعلومات.
  2. تساعد في تنمية بعض المهارات الاجتماعية، كالتعاون، والتواصل الجيد بين المعلمين والطلاب واستخدام لغة بصرية مشتركة بينهما وبين الطلبة مع بعضهم.
  3. يمكن استعمالها في تقييم تعلم الطلاب ومقارنة تعلمهم السابق بالحالي.
  4. تعد إطاراً مرجعياً مشتركاً بين المعلم والمتعلم، بحيث تسهل عملية الاتصال بينهما بما تحتويه من ملاحظات ومعلومات.
  5. تساعد المتعلمين على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتنبؤ، والتصنيف، والتمييز وانتقال أثر التعلم إلى خارج المدرسة.
  6. تساهم في الربط بين خبرات التعلم السابقة والحالية.
  7. تستخدم كأدوات تعلم أو تقييم (عبد الوهاب، 2007، ص 22-23).
- ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة (عصفور، 2008، 43-44)، (صادق، 2008، ص 94-95) وجدت أن استخدام استراتيجية خرائط التفكير في التعليم له أهمية خاصة تتجلى بما يلي:

- جذب انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم لموضوع الدرس.
- تحقيق فهم أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إضافة تفاصيل وعلاقات وملاحظات.

- تساعد المدرسين على تقييم تفكير طلابهم باستخدام الخرائط التي يرسمونها بأنفسهم.
  - سهولة التعامل مع المعلومات المعقدة والمجردة من خلال استغلال أقصى سعة للقدرة العقلية لإدراك الصورة الكلية وكذلك التفاصيل.
  - التركيز على محتوى النص المقروء وتركيبه.
  - تسهم في تناول موضوعات المحتوى في وقت أقل مع احتفاظ عظيم بها مما يساعد على بقاء اثر التعلم.
  - تعميق المعرفة وتأكيداها.
  - تساعد الطلاب على تنمية مهارات الكتابة الجيدة.
  - تمثل جسراً إلى العقل يسهم في تحقيق القراءة بفهم، وتنمية التفكير والوعي.
  - تساعد في تنمية القدرة على التفكير التأملي.
  - تساعد الطلاب من خلال رسم الخريطة بأنفسهم على إيجاد علاقة بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه.
  - كل خريطة تفكير تشجع على إثارة أسئلة تعزز فهم الطلاب للمحتوى، وتعكس عمليات تفكير مختلفة، وتساعد المعلم أثناء عملية التدريس.
  - تساعد على استخراج الأفكار الداخلية التي تدور بالذهن.
- وتشير هولزمان (Holzman, 2004: 2-4) إلى أن خرائط التفكير لها دور هام في التعليم سواء في الفصول الدراسية أو على مستوى المدرسة تتمثل في أنها:
- بسيطة و سهلة الاستخدام.
  - مفيدة لتوضيح الاختلافات.
  - يمكن تدريسها في فترة ما قبل رياض الأطفال.
  - يمكن استخدامها في أي محتوى دراسي أو أي مستوى تعليمي.
  - يمكن استخدامها في عمليات التقييم.
  - يتمكن منها الطلاب بمجرد تدريسها (أي أنها سهلة التعلم).
- ويمكن اعتبار خرائط التفكير رؤية أو ممارسة إبداعية في التدريس، فهي تساعد المعلم والمتعلم في :**
- توليد كم كبير من الأفكار من خلال (استمطار الأفكار) باستخدام خريطة الدائرة.
  - المرونة في التفكير، من خلال استخدام أكثر من خريطة حسب الموقف.
  - تقييم الأفكار واختيار أنسبها من خلال السماح للطلاب بتجسيد تفكيره من خلال الخرائط.
  - التمثيل المرئي لمهارات التفكير يساعد المتعلمين على الاستمرار في التركيز ويثري التفكير لدى الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

- تمثل أدوات فعالة تُسهل عملية التذكر؛ وبالتالي بقاء أثر التعلم لفترات طويلة.
- تُمكن المتعلمين من التعبير عن أفكارهم باستخدام مصطلحات لفظية متنوعة.
- تُمكن المتعلم من التدريب على طرق أكثر فعالية في التفكير.
- تُمكن المعلم من قياس وتقييم تفكير الطلاب.
- يُمكن تعليم خرائط التفكير مباشرة وتطبيقها من قبل المتعلمين.
- تسمح للمتعلم برؤية ما يفكر فيه؛ وبالتالي تعكس ما تم تعلمه في عقولهم.
- تسهل على المعلم التعرف على المعرفة القبلية عن موضوع ما.
- تساعد في عرض المحتوى العلمي بشكل مرتب و منظم.
- تساعد الطلاب على جعل التعليم ذي معنى.
- تُنمّي اتجاهات المتعلمين نحو المحتوى العلمي.

كما يشير كل من الشافعي (2006)، وصادق (2008) وعبد الرحمن (2009)، والزهمي (2010) وعصفور (2011) إلى أن أهمية خرائط التفكير تبرز أيضاً كونها تعمل على تحسين الذاكرة، والفهم العميق، وتحسين مهارات ما وراء المعرفة والتقييم الذاتي، وارتفاع التحصيل الدراسي، وزيادة القدرة على توصيل المفاهيم المجردة، وتقديم الإبداع والرؤية، وطرح نتائج نهائية حسنة التنظيم، وتحول التفكير إلى خارج إطار المدرسة.

**ومما سبق ترى الباحثة:** أن استراتيجية خرائط التفكير أثبتت في دراسات كثيرة قدرتها على مساعدة التلاميذ على فهم وتوضيح أفكارهم بطريقة ملموسة، من خلال إعدادهم لهذه الخرائط مما ينتج عنه تمكن التلاميذ من الفهم بطريقة أفضل، من خلال استخدام خرائط التفكير الدائرية والخرائط الدعامية والخرائط الشجرية، كما يستطيع التلاميذ التوصل إلى فهم أعمق للعلاقات بين هذه المفاهيم من خلال استخدام الخرائط الجسرية والخرائط الفقاعية والفقاعية المزدوجة، وقدرة أكبر لتوصيل المفاهيم المجردة، كما إن استخدامها من قبل التلاميذ يطور لديهم التقييم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة، وتوظيف عمليات التفكير في الحياة اليومية، وهذا ما يحتاجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضرورة تطوير قدراتهم في التفكير البصري في تجاوز صعوباتهم التي يعانون منها.

### ثالثاً - أشكال خرائط التفكير:

يشير ديفيد هيرل (Hyerle, D., 2000.p12-85) و (الباز، 2007، 8)، و(صادق، 2008، 89)، و(نصار، 2015، 19-22)، إلى إن خرائط التفكير ماهي إلا أدوات تعلم بصرية، تتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية، يستخدمها المعلم والمتعلم للتدريس والتعلم وتتجلى بما يلي:

**1- خريطة الدائرة (Circle Maps):** تتكون خريطة الدائرة من دائرتين لهما نفس المركز ومختلفتين في القطر، توضع في مركز الدائرة الأولى (أي فكرة يُراد تعريفها أو فهمها)، وفي خارج هذه الدائرة يضع المتعلم كل ما له علاقة بالموضوع الرئيسي (كافة الأفكار التي لها علاقة بالفكرة الرئيسية)، وخارج الدائرة يُكتب الإطار المرجعي، وتستخدم **خريطة الدائرة في:**

\_ تحديد الموضوع أو الفكرة أو المعرفة القبلية عن الأشياء.

\_ تبادل الأفكار بشكل تفاعلي.

\_ تنمية التفكير الحواري/القائم على الحوار.

\_ العصف الذهني للأفكار (استمطار الأفكار).

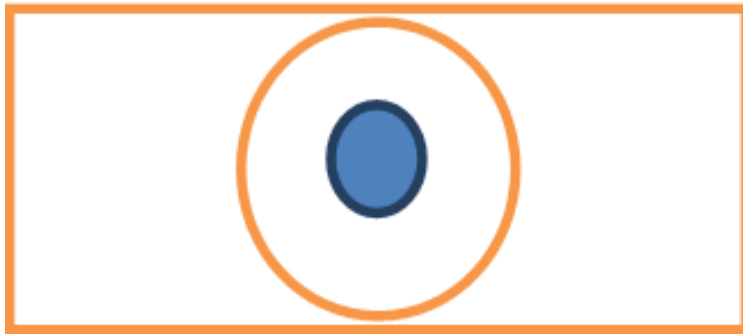
ويمكن للمعلم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة الدائرة:

\_ كيف تُعرف هذه الفكرة أو هذا الشيء؟

\_ ما هو إطارك المرجعي؟

\_ ما هو المحتوى؟

والشكل التالي يوضح خريطة الدائرة:



الشكل (1) خريطة الدائرة

**2- خريطة الشجرة (Tree Maps):** وتستخدم لتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية الداعمة لها، وتفاصيل هذه الأفكار، كما تستخدم أيضاً للتقسيم والتصنيف والتجميع على شكل فئات أو مجموعات، حيث تكتب الفكرة الرئيسية في أعلى الخط، وتكتب في الأسفل الأفكار الفرعية، وأسفل فروع التصنيف تُكتب التفاصيل المحددة لكل فرع، ويمكن إجراء تقريعات متعددة، وتستخدم **خريطة الشجرة في:**

\_ تنمية التفكير الهرمي المتسلسل للقراءة.

\_ مساعدة المتعلّم على استيعاب المحتوى وفهم بنيته التفكير من خلال التنظيم والتصنيف.

\_ تحديد الأفكار الرئيسية، الأفكار الداعمة، والتفاصيل.

\_ تنظيم المعلومات وتفصيلاتها الخاصة.

\_ تمكّن المتعلّمين من التصنيف الاستنباطي والاستقرائي.

\_ تكوين رؤية متكاملة للموضوعات المصنفة وإدراكها إدراكاً تاماً.

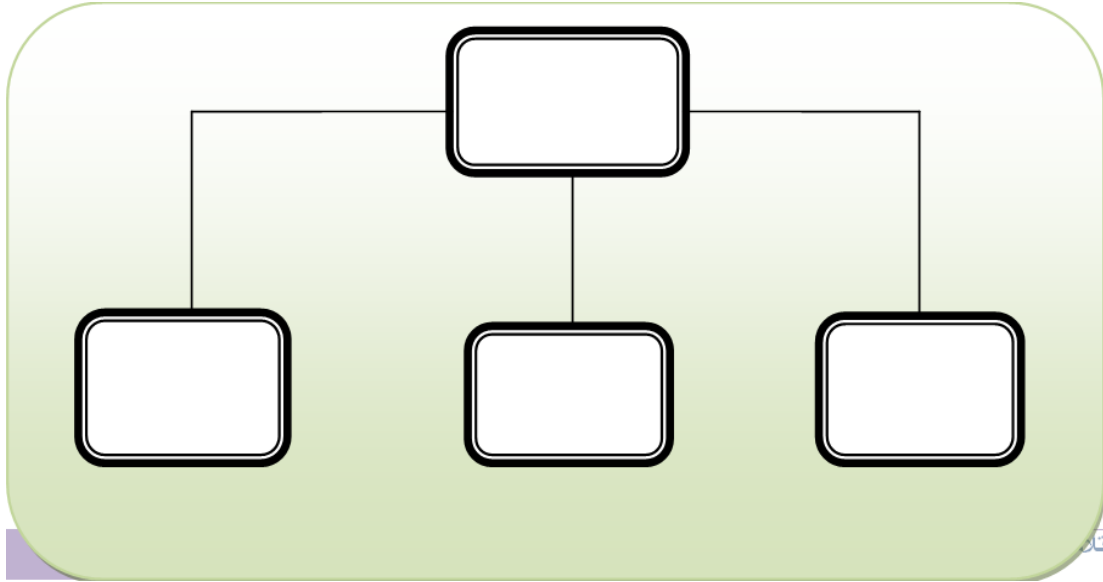
ويمكن للمعلّم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة الشجرة:

\_ ما الأفكار الرئيسية؟

\_ ما الأفكار الفرعية؟

\_ ما التفاصيل في هذه المعلومات؟

مثال: صنّف المثلثات تبعاً لأطوال الأضلاع و قياسات الزوايا.



الشكل (2) خريطة الشجرة

**3- خرائط الفقاعة (Bubble Maps):** هي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، وتتكون من دائرة مركزية وحولها عدد من الدوائر، حيث يُكتب في الدائرة المركزية (المفهوم، الكلمة، العنصر أو الشيء المراد تحديد خصائصه) وتكتب في الدوائر الفرعية (المحيطة بالدائرة المركزية) أهم الصفات والخصائص لهذا الشيء أو الكلمة، وتستخدم خريطة الفقاعة في:

\_ تنمية التفكير التقويمي.

\_ الإمداد بالتفاصيل الوصفية للأشياء .

\_ وصف الخصائص والمميزات بتعبير موجز وكلمات واضحة.

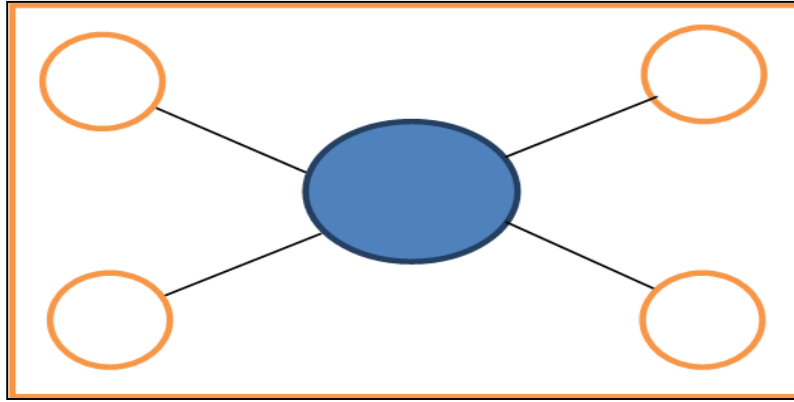
\_ تنمية قدرة المتعلم على تحديد الصفات والخصائص في كلمات أو رموز .

ويمكن للمعلم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة الفقاعة:

\_ كيف تصف الأشياء؟

\_ أي الخواص أو الصفات هي الأفضل لوصف الأشياء؟

والشكل التالي يوضح خريطة الفقاعة:



الشكل (3) خريطة الفقاعة

**4- خرائط الفقاعة المزدوجة (Double Bubble Maps):** وتستخدم للمقارنة بين شيئين، وهي امتداد لخريطة الفقاعة، وتتكون خريطة الفقاعة المزدوجة من دائرتين مركزيتين متجاورتين (يكتب في كل منهما طرفي المقارنة)، وبينهما عدد من الدوائر يُكتب فيها الخصائص المتشابهة بين المُقارن بينهما، وفي جانبي الدائرتين المركزيتين تُكتب الخصائص المختلفة بين المُقارن بينهما، ولا يوجد عدد محدود لكمية المعلومات التي يمكن كتابتها، وتستخدم خريطة الفقاعة المزدوجة في:

- تنمية التفكير التقويمي.

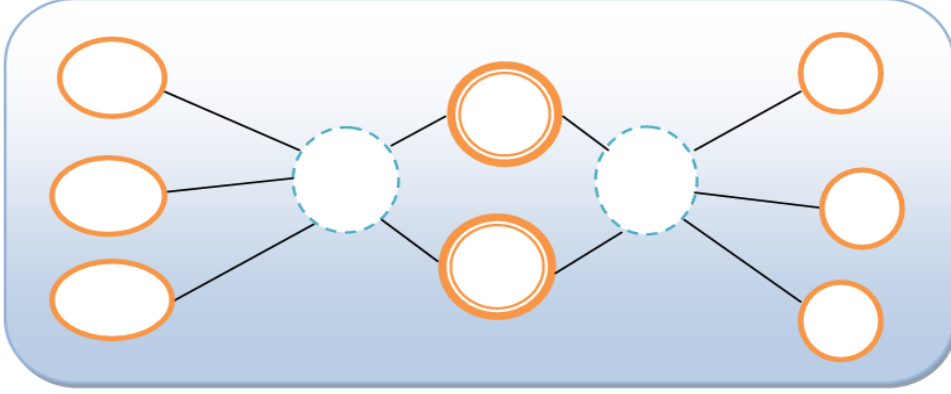
- مقارنة ومقابلة الخصائص.

- تحديد الخصائص الأساسية لعنصرين معينين.

- تنظيم عملية المقارنة بسهولة.

ويمكن للمعلم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة الفقاعة المزدوجة:

\_\_ ما هي أوجه الشبه والاختلاف لهذه الأشياء؟  
والشكل التالي يوضح خريطة الفقاعة المزدوجة:



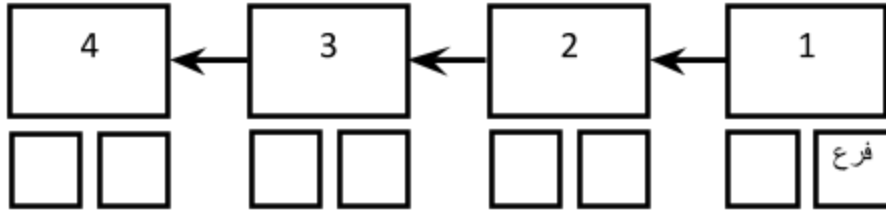
الشكل (3) : خريطة الفقاعات المزدوجة

5- **خرائط التدفق المتسلسلة (Flow Maps):** وهي عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتتالية، تتتابع خلف بعضها، يُكتب اسم الحدث أو الموضوع في المستطيل الأول، ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في باقي المستطيلات التالية، بحيث تُعبر جميعها عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة سلسلة، ويمكن أن ينساب من هذه المستطيلات مستطيلات فرعية أصغر منها، تُكتب فيها نتائج أو أرقام أو رموز، وتستخدم خريطة التدفق المتسلسلة في:

- \_\_ تنمية التفكير الديناميكي المُنظَّم.
- \_\_ تحليل و أسبقية الأحداث و الخطوات.
- \_\_ تتابع الأحداث و استدعائها من الذاكرة بشكل منظم.
- \_\_ تحديد العلاقات بين المراحل و المراحل الفرعية للأحداث.
- \_\_ تحقيق فهم أفضل للموضوعات المعقدة.
- \_\_ توضيح تتابع التواريخ والخطوط الزمنية.
- \_\_ تساعد في حل المشكلات الرياضية.
- ويمكن للمُعلِّم أن يسأل المتعلِّمين عند استخدام خريطة التدفق المتسلسلة:
- \_\_ ماذا حدث؟
- \_\_ ما الأحداث المتتالية؟

\_ ما هي المراحل الفرعية؟

والشكل التالي يوضح خريطة التدفق المتسلسلة:



الشكل (4) خريطة التدفق المتعددة

**6- خرائط التدفق المتعددة (Multi Flow Maps):** تتكون خريطة التدفق المتعدد من مستطيل رئيسي يوضع في الوسط، ويحاط بعدد من المستطيلات على اليمين واليسار، ويكتب في المستطيل الرئيسي (الحدث، أو الموضوع)، ويكتب في المستطيلات على الجانب الأيمن قائمة بأسباب الحدث، وفي المستطيلات على الجانب الأيسر تكتب نتائج هذا الحدث، وتستخدم خريطة التدفق المتعددة في:

\_ تنمية التفكير الديناميكي المنظم.

\_ توضيح الأسباب والنتائج والتأثيرات.

\_ تحليل المواقف بالنظر إلى الأسباب والنتائج الجيدة أو السيئة.

\_ التنبؤ بالنتائج في ضوء الأسباب أو الأحداث.

\_ توليد نوع من الكتابة القائمة على مبدأ "إذا ... فإن".

\_ العلاقة بين السبب والنتيجة تولد التغذية الراجعة.

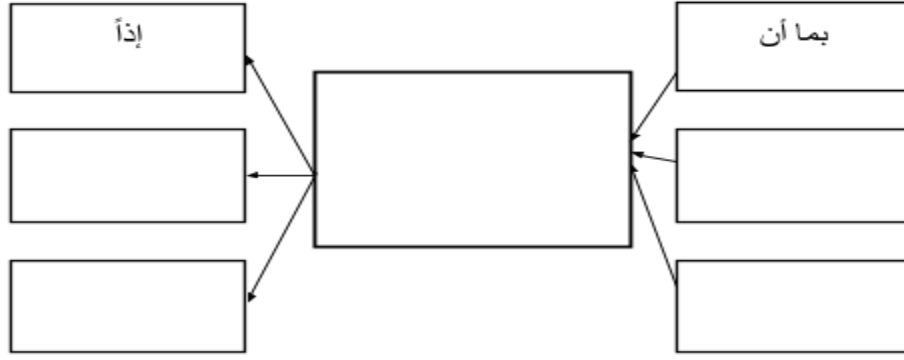
ويمكن للمعلم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة التدفق المتعددة.

\_ ما أسباب هذا الحدث؟

\_ ما نتائج/آثار هذا الحدث؟

\_ ماذا يمكن أن يحدث فيما بعد؟

والشكل التالي يوضح خريطة التدفق المتعددة:



الشكل (5) خريطة التدفق المتعددة

7- **خرائط المشبك (Brace Maps):** وهي خريطة تشبه قوس المحارب القديم الذي يُطلق سهامه نحو الأهداف المحددة، وتتكون من جزأين حيث يُكتب اسم الشيء أو الموضوع على اليمين، وعلى اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسية لهذا الشيء، ثم تُرسم على يسار الأجزاء الرئيسية مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسية، وهكذا حتى الانتهاء من تحليل الشيء. وتُعد هذه الخريطة بمثابة إجراء تشرّيح للأشياء على الورق، وتستخدم خريطة المشبك في:

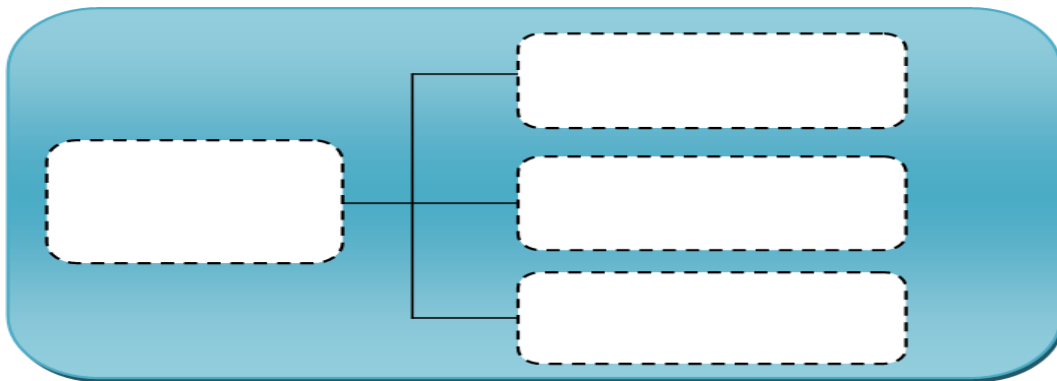
- تنمية التفكير الهرمي المتسلسل.
- فهم العلاقة بين الأشياء والأجزاء المكونة لها.
- تحليل الأهداف بعد قراءة موضوع معين.
- تنظيم التركيبات.

ويمكن للمعلّم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة المشبك:

\_\_ ما الأجزاء المكونة لهذا الشيء؟

\_\_ ما الأجزاء الفرعية لبنية هذا الموضوع؟

والشكل التالي يوضح خريطة المشبك:



### الشكل (7) خريطة المشبك

8- الخريطة الجسرية (Bridge Maps): تتكون الخريطة الجسرية من طرفين يفصل بينهما قنطرة، الطرف الأيمن منها توضع فيه الأشياء أو المعلومات الجديدة والمُراد تعلّمها، والطرف الأيسر منها توضع فيه الأشياء المشابهة لما في الطرف الأيمن، مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة نفس العلاقة. و يمكن استمرار الجسر و امتداده بعوامل أكثر علاقة، وتستخدم خريطة الجسر في:

\_ تنمية التفكير المجازي المعتمد على التخيل.

\_ فهم التناظرات والتشابهات والمجازيات.

\_ تطوير المفاهيم و الأفكار وتحويلها من تفكير لآخر.

\_ تعزيز فهم علاقة العوامل داخل التناظرات.

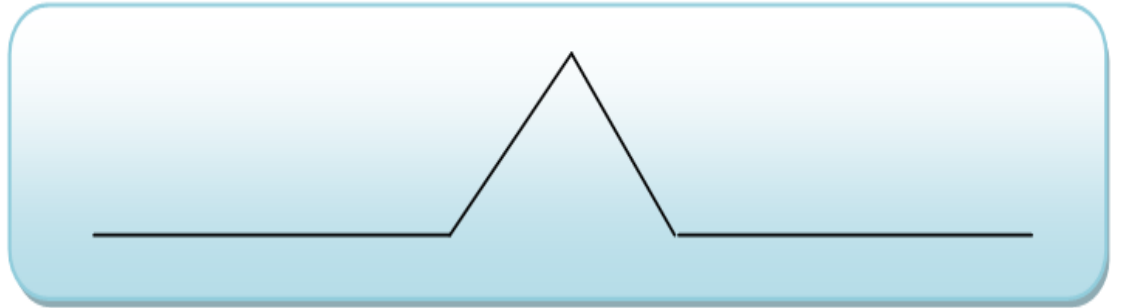
\_ توضيح العلاقة بين الواقع والمجرد.

ويمكن للمعلّم أن يسأل التلاميذ عند استخدام خريطة الجسر:

\_ ما الدليل المجازي؟

\_ ما أوجه التناظر بين شيئين؟

والشكل التالي يوضح خريطة الجسر أو القنطرة:



### الشكل (8) خريطة القنطرة أو الجسر

ويشير الباز (2007)، إلى أشكال خرائط التفكير تمثل الجيل الثالث من أدوات التعلم البصرية، والتي بدأت بمخططات العصف الذهني في حقبة السبعينيات ثم المنظمات البيانية خلال حقبة الثمانينيات ورغم أن خرائط التفكير امتداد للجيلين السابقين إلا أنها تختلف عن المنظمات البيانية في عدة أبعاد منها: -

1. تقوم خرائط التفكير على مهارات أساسية للتفكير في حين تقوم المنظمات البيانية على مهام منفصلة.
2. تنسق خرائط التفكير في لغة بيانية بين المدرسين في حين تختلف المنظمات من صف إلى آخر.

3. لخرائط التفكير أشكال متعددة ومرنة أما المنظمات البيانية فغالباً ما تكون ثابتة الأشكال.
4. خرائط التفكير سهلة التفكير والتعميم بين المواد أما المنظمات البيانية فصعبة التعميم.
5. عند استخدام خرائط التفكير يكون الطالب مركز التعلم في حين يكون التعلم متمركزاً حول الكتاب والمعلم عند استخدام المنظمات البيانية (الباز، 2008، ص7-8).

**ومما سبق ترى الباحثة:** أن سعي المعلم لاستخدام أشكال خرائط التفكير المختلفة في التعلم يعمل على إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، ويرفع من مستوى التذكر والتركيز والفهم لديهم، ويلخص محتوى المادة بشكل محبب لعرض المادة بطريقة منظمة ومشوقة وجذابة، فضلاً عن تشغيلها لأقسام الدماغ وتفعيلها، وتعطي صورة شمولية عن موضوع دروس القراءة؛ فتجعل المتعلم يدرك موقعه في التعلم من خلال تساؤلاته: أين وصلت؟ ماذا أريد؟ ومن أين سأبدأ؟

وخصوصاً أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي جمعت في هذه الدراسة، تؤكد أن استراتيجية خرائط التفكير من الاستراتيجيات المهمة التي يتبعها المعلمون بشكل عام ومعلو التربية الخاصة بشكل خاص في ترسيخ المفاهيم العلمية في أذهان المتعلمين، وتحسين فهمهم واتجاهاتهم نحو المواد الصعبة، ومن ثم زيادة تحصيلهم الأكاديمي، هذا بالإضافة إلى أنها أداة فعالة في مساعدة المتعلمين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم حتى يصلوا إلى أعلى مستوى يمكنهم الوصول إليه في التحصيل.

#### **رابعاً - خصائص خرائط التفكير:**

أشار بعض الباحثين (Hyerle,2000)، (نصار، 2015)، (مقبل وبن العزيمة، 2013) أن خرائط التفكير تتميز بمميزات المنظمات التخطيطية كالمرونة والتكاملية والاتساق والتطور والتأملية، وفيما يلي توضيح لتلك الخصائص.

- **المرونة:** تتصف خرائط التفكير بالمرونة، فهناك عدة طرق لنموها وتشكلها، يمكن أن تبدأ من البداية ثم تنمو وتتعد، كما أن هناك عدد لا محدود من الطرق التي يمكن أن يتم بها تكوين ورسم خرائط التفكير.
- **التكاملية:** هناك بعدان أساسيان للتكامل هما:

1. **عملية التفكير:** تتمثل في إمكانية استخدام الخرائط ودمجها معاً، فمثلاً إذا ما عرض على الطالب مفهوم علمي فإنه يستخدم خريطة الدائرة لتعريف هذا المفهوم، ويستخدم خريطة الشجرة لجمع المعلومات

والبيانات حول المفهوم، ويستخدم خريطة التدفق أو التدفق المتعدد لاستنتاج قانون علمي مرتبط بالمفهوم ويستخدم خريطة الجسر لتقريب المفاهيم الجديدة والسابقة.

2. **معرفة المحتوى:** فيمكن استخدام خرائط التفكير بعمق داخل وعبر مجالات المحتوى المعرفي.

- **التأملية:** فخرائط التفكير كلغة تكشف كيف يفكر الفرد في شكل نماذج أو أنماط، لأن المتعلم يستطيع أن ينظر إلى الورقة، ويرى كيف يفكر في نموذج المحتوى، والمعلمون يستطيعون أيضاً أن يتأملوا وقيموا تعلم المحتوى (Hyerle, 2000, 105).

- **الاتساق:** حسب هيرلي إن الرمز الذي تستند إليه كل خارطة له شكل مميز، فريد، وحيد، ولكن بشكل ثابت ومستمر، ويعكس بصرياً المهارة المعرفية التي يتم تعريفها كما وتتسق مع اللغة السائدة في المدارس والمناهج مما يسهل فهمها واستخدامها.

- **القابلية للنمو والتطور:** بسبب الرسوم البسيطة والثانية، والاستخدام السهل، فأى متعلم وفي أي عمر يمكنه البدء من صفحة فارغة، وبوسع الخريطة ليظهر تفكيره، والمتعلم ومحتوى التعلم يحدد تعقيد أو صعوبة الخريطة، وكل متعلم من الطفولة المبكرة وصاعداً يمكن أن يستخدم خارطة التدفق ليظهر ما يعرفه عن قصة ما، ويقدم ترتيباً مختلفاً للمحتوى (نصار، 2015، 16)، (مقبل وبن العزيمة، 2013، 71-72)

**ومما سبق ترى الباحثة:** أن تميز خرائط التفكير بخاصية المرونة والتكاملية والاتساق والقابلية للنمو والتطور والتأملية، يلعب دوراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير، وخاصة مهارة الفهم والتركيز، إذ يتفق التربويون على أن مهارات التفكير سواء كانت بصرية أو غيرها لا يمكن أن تحدث بمعزل عن محتوى أو مضمون معين ودون استراتيجيات تدريسية حديثة كخرائط التفكير التي تقوم على ترجمة قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة) واستخلاص المعلومات منه.

وترى الباحثة أن توفر التكامل، والتأمل، والاتساق، والنمائية، والمرونة ومواصفات لا بد من توافرها في أشكال خرائط التفكير، كما لا بد أن تتوفر لخرائط التفكير الألوان الجذابة، والشكل المميز، وطريقة العرض الجيدة والمناسبة، حتى يمكنها جذب انتباه المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتحقيق أهداف الدرس.

## خامساً- الخلفية المعرفية لاستراتيجية خرائط التفكير:

إن تطور التمثيلات الخارجية للمعرفة أو المنظمات البصرية بصورة عامة، وخرائط التفكير على وجه الخصوص لم يأت وليد الصدفة، بل نتاج بحوث علمية تراكمية في مجالات مختلفة منها: البيولوجية، واللسانيات، والعلوم النفسية والتربوية، ما أدى إلى بروز نظريات ومدارس جديدة في علم النفس شكلت دفعة قوية لهذه الاستراتيجية ومنها:

### 1. النظرية البنائية:

إن خرائط التفكير هي تقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطي، ويرى كثير من الباحثين أن هذه التقنية متسقة مع النظرية البنائية في التعليم، والتي تؤكد بأن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة، وبين الأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها، ويرى معظم منظري البنائية أن المتعلم يقوم بتصميم خريطة التفكير اعتماداً على معرفته وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية. ويشير هيكلي (Hickie, k., 2006, 48) إلى أن تحصيل المتعلمين الذين تعلموا باستخدام استراتيجية خرائط التفكير وبفروق ذات دلالة إحصائية أكثر من المتعلمين الذين تعلموا بطريقة تقليدية.

وهذا ما يؤكده غيبس (Gibbs, S., 2009, 49) أن استخدام خرائط التفكير يحسن من تحصيل المتعلمين في القراءة؛ فخريطة التفكير تعبر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها، والعلاقات بين هذه المكونات، وبما أنها تعتمد على البنائية، فإن ذلك يحقق مساعدة للمتعلمين لفهم كيف ولماذا يمكن أن تفسر بعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى (المعلومات السابقة)، وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين التي تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة، وبذلك فإن تعلم القراءة بهذه الطريقة يحقق إعادة ترتيب لبعض الأفكار، وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة، ووجهة النظر هذه تختلف مع أن المعلم هو المعطي للمعلومات، وتتفق مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعاً لهذه المعلومات (Diaz, A, 2010, 147) ويمكن للمعلم استخدام استراتيجية خرائط التفكير عن طريق تشجيع المتعلمين أن يشاركوا في الحصة الصفية بشكل فردي أو جماعي، ويتضمن ذلك قيام كل متعلم بتصميم خريطة تفكير لموضوع معين، وبالطبع سيكون تصميم كل خريطة خاصة بكل متعلم على حدا لاختلاف المعرفة من متعلم لآخر، ويمكن للمعلم أيضاً أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، حيث تقوم كل مجموعة بتصميم خريطة تفكير لموضوع معين من خلال المناقشات وتبادل المعارف؛ ومن ثم سنحصل على خرائط تفكير مميزة لخبرات وأفكار أكثر من متعلم.

وترى الباحثة مما سبق: أن فلسفة خرائط التفكير تأتي متماشية مع مبادئ النظرية البنائية في التعلم التي تؤكد على نشاط المتعلم، وتفعيل دوره في الموقف التعليمي، حيث تقوم على إعطاء فرصة للمتعلم لإعادة بناء أفكاره وتقييمها مراجعتها، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة، مما يساعد على تنمية قدرة المتعلم على التعلم وتذكر وفهم المعلومات.

2. نظرية أوزيل:

تعتمد استراتيجية خرائط التفكير على نظرية أوزيل التعليمية (التعلم ذو المعنى)، حيث يرى أوزيل أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية موضع القمة، ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة، وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً.

ويفترض أوزيل أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنتظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها، وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه. ويشجع كذلك المتعلم على تكوين سلسلة من المفاهيم عن طريق ربط المفاهيم المكتسبة لديه سابقاً والمفاهيم الجديدة، وبهذا يصبح من الصعب نسيان المعرفة المكتسبة بهذه الاستراتيجية. وتعمل الخرائط المعرفية بالطريقة نفسها حيث تحقق تعلماً ذا معنى، وذلك لأنها تزود المتعلم بصورة بصرية قوية تمثل العلاقات والمعلومات المعقدة، وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة، كما أنها تعتمد على نظرية أوزيل من ناحية أن المعرفة تنتظم في الخريطة المعرفية بنفس الطريقة التي تنتظم فيها في عقل المتعلم؛ وذلك من المفاهيم والأفكار الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة (Leary, J. 1999, 154).

وترى الباحثة أن استراتيجية الخرائط التفكير قائمة على النظرية البنائية ونظرية أوزيل للأسباب الآتي:

- يتم بناؤها من خلال وجود خبرة سابقة لدى المتعلم.
- يقوم المتعلم ببنائها ذاتياً حيث يقوم بتنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.
- يبني المتعلم معرفته من خلال التفاوض الاجتماعي والعمل في مجموعات.
- يتم بناء خرائط التفكير من خلال وجود بيئة تعليمية نشطة ومناخ مناسب للتعلم.

### 3. نظرية النمو الاجتماعي للمعرفة:

تشكل النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي مركزاً أساسياً للنمو المعرفي والتعلم، وبروز مفهوم "منطقة النمو الأقرب" والمفاهيم المرتبطة به، والذي سيشكل أساساً للأدوات المساندة، ولتحديد هذا المفهوم افترض فيجوتسكي بأن التلاميذ

لديهم مستويان تطويريان: مستوى التطور الفعلي، ومستوى التطور المحتمل. والمستوى الفعلي يمثل المهارات التي يمتلكها التلاميذ مسبقاً لحل مشكلة معينة، أما مهارات حل المشكلات التي يطورها التلاميذ بمساعدة البالغين تمثل تطوراً محتملاً، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي أو منطقة النمو الأقرب.

ويشير هذا الافتراض أيضاً إلى أن هذه المنطقة تعد مهمة لأنها تسمح للمربين بأن يقرروا مستقبل الطفل القريب، وهذه المنطقة تفترض أن هناك أوقاتاً مثالية للتعليم، إذا عرفنا كيف ستطور التلاميذ معرفياً فسنستطيع أن نطور برامج تساعد في توسيع هذه المنطقة في التعلم المدرسي والوصول إلى إمكاناتهم الأكاديمية (Ball, M. 1998,40). والشى البارز في نظرية فيجوتسكي المساعدة التي يقدمها الراشد للطفل، وقد سماها وورد وزمائه 1985(سقالات)، ويقترح هذا المفهوم بأن الأطفال يستعملون هذه المساعدة للتدعيم أثناء بنائهم لفهم أعمق والذي بدوره يؤدي في النهاية إلى حل المشكلات بأنفسهم. إن هذه المساعدات التي يقدمها الكبار للطفل بحسب فيجوتسكي أدوات مساعدة على تطوير قدرات الطفل، ويرى أن الوسائط الرمزية مفتاح بناء المعرفة، وهي آليات رمزية من ضمنها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية وتوصل داخل الفرد وخارجه والفرد بالجماعي. ويشير فيجوتسكي إلى أن الوسائط الرمزية تتجلى باللغة والكتابة والقطع الفنية والمخططات والخرائط وكل أنواع الإرشادات التقليدية A. (Sunseri.,2011,142).

مما سبق يمكن أن نستخلص من نظرية فيجوتسكي إن الطفل في مرحلة معينة من تطوره المعرفي بحاجة إلى مساعدة الكبار، وأن هذه المساعدة تتطلب أدوات مساعدة تعمل كسقالات لتجسير تعلم الطفل، وهذا يجعلنا نفترض أن فكرة استعمال خرائط التفكير تساعد التلاميذ في تحصيلهم الدراسي مستندة إلى نظرية منطقة النمو الأقرب لفيجوتسكي. كما ترى الباحثة أن استراتيجية خرائط التفكير تتميز بإمكانية دمجها مع العديد من الاستراتيجيات التعليمية الأخرى أثناء تنفيذ العملية التعليمية.

#### سادساً - خطوات بناء استراتيجية خرائط التفكير:

ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من البحوث والدراسات السابقة كدراسة كاسيرير Kasirer (2011) وسليمان (2012) وميتشل Mechell (2019). وجدت أن استخدام المعلمين لخرائط التفكير في التعليم يتطلب منهم القيام بالخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة والسلوكية لكل درس ينوي المعلم القيام بتدريسه.
- تحديد مهارات التي يجب تنميتها لدى التلاميذ في كل درس (التذكر، التمييز، التفسير، التطبيق، طرح المشكلات، الفهم، التأمل، المثابرة التحليل، التركيب، التقييم، المرونة، التصور، التصنيف. الخ).

- تحديد الوسائل التعليمي المناسبة والكافية في كل درس من دروس الوحدة.
- تحليل كل درس من دروس الوحدة إلى جمل وأفكار ومن ثم استخدام خريطة التفكير المناسبة لكل جمل وفكرة، وهناك ثمانية أنواع من خرائط التفكير وهي خريطة الدائرة، وخريطة الفقاعة، خريطة الفقاعات المزدوجة، وخريطة الشجرة، وخريطة التحليل (المشبك) وخريطة التدفق، وخريطة التدفق المتعمدة، وخريطة القنطرة.
- تحديد الفنيات والطرائق التدريسية المساعدة في كل درس كالمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، طرح الأسئلة، عرض الفيديو...الخ.

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث الأخرى كدراسة كاسيرر Kasirer (2011) وسليمان (2012)، وميتشل Mechell (2019) التي تناولت خرائط التفكير رأت أن هناك اتفاق بين هؤلاء الباحثين على الخطوات الآتية عند استخدام استراتيجية خرائط التفكير وهي:

#### - مرحلة التمهيد:

ويتم من خلالها جذب انتباه الطلاب وتشويقهم للموضوع العلمي المراد دراسته، وكذلك معرفة الخبرات السابقة والمعرفة التي يمتلكها الطلاب، وغالباً ما تستخدم في هذه المرحلة خريطة الدائرة.

#### - مرحلة عرض محتوى خرائط التفكير:

وفي هذه المرحلة يتم عرض المحتوى العلمي الذي يتضمنه الدرس من خلال التفاعل النشط بين الطلاب والمعلم، وباستخدام أساليب متعددة منها العصف الذهني والحوار والمناقشة وغيرها.

#### - مرحلة تمثيل خرائط التفكير:

وفي هذه المرحلة يتم إتاحة الفرصة الكافية للطلاب للتأمل والتبصر وإثارة الجدل الفكري والنقد والإبداع ليتم تصميم وبناء خرائط التفكير من خلال العمل في مجموعات، ومن ثم عرض أعمال الطلاب، وتلاقح الأفكار للوصول إلى أفضل خريطة نستطيع من خلالها تثبيت المعلومات في البنية المعرفية.

#### - مرحلة التقويم:

وفيها يتم قياس مدى قدرة خرائط التفكير على تحقيق الأهداف المرجوة مثل تنمية مهارة الفهم، أو مهارات التفكير المختلفة، أو رفع مستوى التحصيل وغيرها.

أما خطوات تنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في هذه الدراسة، فقد اشتقتها الباحثة من الخطوات السابقة، حيث قامت الباحثة بالحديث عنها مفصلاً في الفصل الرابع عند الحديث عن إجراءات إعداد البرنامج التدريبي وتنفيذه.

## سابعاً- استراتيجية خرائط التفكير والفهم القرائي:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين استعمال خرائط التفكير في التدريس وتطوير الفهم القرائي، فقد استهدفت دراسة (ball, 1999)، معرفة تأثير خرائط التفكير على درجة الفهم القرائي لطلاب الكلية التقليدية وغير التقليدية، وأظهرت النتائج وجود كسباً ذي دلالة في تحصيل الطلاب في الفهم القرائي. أما دراسة (hickie,2006)، فقد هدفت إلى معرفة اختبار أداء التلاميذ في الفهم القرائي بعد سنتين من تطبيق خرائط التفكير، وأظهرت النتائج تقدم تحصيل التلاميذ في الفهم القرائي.

وفي الحقيقة يوجد العديد من الدراسات التي تؤكد أثر استراتيجية خرائط التفكير في تنمية الفهم القرائي، على التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، كدراسة سليمان (2012)، وميتشل (2019) Kasirer (2011). إلا أن هناك قلة من الدراسات التي أجريت في ميدان صعوبات التعلم حول هذا الموضوع.

ويمكن تفسير كيفية تأثير خرائط التفكير على عملية الفهم في ضوء دراسة سليمان (2012). إلى أن خرائط التفكير قد صُممت في ضوء كيفية عمل العقل البشري أثناء استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها، فقد توصل العلماء إلى أن الدماغ يتكون من ملايين الخلايا العصبية التي تعمل على تخزين المعلومات والبيانات، وتمّ الكشف عن شكل هذه الخلايا، فهي تتكون من مركز رئيس تتشعب منه روابط فرعية على شكل انحناءات متدرجة الشدة، تتضاءل كلما ابتعدت عن المركز، كما أثبت العلم أنه كلما أراد الدماغ تخزين معلومة جديدة، فإن تلك الخلايا تنتج رابطاً جديداً، ويتم وصله مع الموضوع الأساسي الذي ترتبط معه تلك المعلومة، أو يتم ربط تلك المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة المخزنة مسبقاً في الدماغ.

وتبرز هنا نظرية التعلّم ذي المعنى لأوزبل، والتي نصت على أن كل متعلّم يمتلك تسلسلاً فريداً من خبرات العلم، يستقبل المعلومات والمعارف في المواقف التعليمية الجديدة، ويربطها مع ما يمتلكه من معرفة سابقة، ليكون تصور خاص ومعنى ذو دلالة، ويعتمد نجاح هذه العملية على الأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلّم تجاه المادة التعليمية، أو النص القرائي وكيفية تنظيمه للمادة على نحو يجعل منها ذات معنى وقابلة للفهم، وتقديم المادة بطريقة تساعده على استحضار التعلّم القبلي، وإدراك العلاقة بين هذا التعلّم والتعلّم الجديد (Ball, 1998, 47).

ويشير (Brown & Blackburn 2012) إلى أن استعمال خرائط التفكير يظهر مراحل النمو المعرفي أو المهاري أو الوجداني للمتعلم ليصبح قادراً على حل المشكلات التي تواجهه، فهي تجعل المتعلم مفكراً ومبدعاً لا مجرد ناقلاً للمعلومات والحقائق.

وبناءً على ما تقدّم ترى الباحثة أن خرائط التفكير تحول دون الحفظ الصم وتؤدي إلى التعلّم ذو المعنى، أي أنه إذا دوّن المتعلّم المعلومات باستخدام خرائط التفكير فإن ذلك يساعد على استرجاع المعلومات بطريقة سهلة ومختصرة، وفهم وإدراك الروابط والعلاقات فيما بينها، فضلاً عن إدخال البهجة والجمال عند تلخيص الموضوع؛ مما يساعد المتعلّم عند القراءة أن يضع كل ما يدور في ذهنه وأفكاره عن موضوع الدرس في ورقة واحدة مستخدماً الألوان التي تعمل على ترميز المعلومات في الذاكرة وسرعة استرجاعها، فضلاً عن السرعة في التعلّم.

### تعقيب:

يلاحظ مما سبق أن خرائط التفكير من الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في التدريس والتي تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة بناءً على أفكار هيرل (Hyerle, 2004)، حيث توصل علماء الأعصاب إلى أن الدماغ يعمل على تنظيم المعلومات التي يتلقاها على شكل شبكات وخرائط، وبالتالي فإن أفضل الطرائق لتعليم التلاميذ وتدريبهم هو استخدام نفس الأسلوب الذي يستخدمه الدماغ، وهو إيجاد خرائط بصرية مستوحاة من طريقة عمل الدماغ.

ويلاحظ مما سبق كذلك أن استراتيجية خرائط التفكير تُبنى في التدريس في إطار مجموعة من الخطوات الإجرائية المخططة والمناسبة، والتي تعطى وقتاً كافياً للتلاميذ للتأمل والتبصر في مضامين المحتوى، لإضافة الأفكار الجديدة، ومراجعة البدائل وتحليلها، وتحديد المتشابه والمختلف، ومعرفة المواقع المعقدة، والعمل على حل المشكلات من خلال أداء الخطوات الإجرائية. كما يلاحظ أن من أبرز السمات المميزة لخرائط التفكير قدرتها على احتواء أنماط عديدة من المعلومات وتقريعاتها؛ فهي أدوات بصرية تزخر بالمعلومات، مما يسهل العمل على المخ لمعالجة المعلومات بطريقة منظمة، واستيعاب المفاهيم الجديدة، وتحسين قدرات التفكير والفهم القرائي، وحل المشكلات. كما يلاحظ أن استخدام خرائط التفكير لا يقتصر على تنظيم المعلومات في البنية المعرفية للتلميذ بطريقة ذات معنى فقط، بل يمتد إلى تطوير وتعديل طريقة التفكير التي يفكر بها التلميذ، وتمكنه أيضاً من بناء نماذج تفاعلية نشطة، تمكن التلميذ من فهم المواد المعقدة، ولوصول إلى فهم أعمق للأدب النظري التي عرضته الباحثة في هذا الفصل قامت الباحثة بعرض مجموعة من الدراسات السابقة في الفصل اللاحق متعلقة بخرائط التفكير وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى عينات مختلفة.

## الفصل الثالث

### دراسات سابقة

- تمهيد:

- دراسات تناولت موضوع الفهم القرائي

1- الدراسات العربية.

2- الدراسات الأجنبية.

- دراسات تناولت موضوع خرائط التفكير

1- الدراسات العربية.

2- الدراسات الأجنبية.

- التعقيب على الدراسات السابقة

## الدراسات السابقة

### تمهيد:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة، والتي تم الحصول عليها من الكتب والدوريات وشبكة الإنترنت، وتم تصنيفها إلى ثلاث محاور أساسية؛ المحور الأول: يتعلق بالدراسات التي تناولت الفهم القرائي، والمحور الثاني: يتعلق بالدراسات التي تناولت خرائط التفكير، والمحور الثالث يتضمن دراسات تناولت كل من الفهم القرائي وخرائط التفكير وكل محور يتضمن مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية عرضت وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو التالي:

### أولاً: دراسات تناولت موضوع الفهم القرائي

#### 1-الدراسات العربية

##### دراسة الديسي (2019) الأردن

**عنوان الدراسة:** " فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة بغرفة المصادر "

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج محوسب في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر.

**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

**عينة الدراسة:** 7 طلاب تم تشخيصهم بشكل رسمي بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة وملتحقين بغرفة المصادر وجرى اختيار العينة بطريقة قصدية.

**أدوات الدراسة:** اختبار تشخيص مهارات القراءة وأسئلة استيعاب قراءة، تطبيق البرمجية التعليمية.

##### دراسة الحارثي(2019) السعودية

**عنوان الدراسة:** " فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة "

**هدف الدراسة:** هدف البحث إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي واتجاهات ذوي صعوبات التعلم نحو القراءة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج التجريبي

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من 30 تلميذ من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف السادس الابتدائي وتتراوح أعمارهم ما بين 11-12 سنة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منها 15 تلميذ

**أدوات الدراسة:** اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاهات نحو القراءة، اختبار رسم الرجل، البرنامج التدريبي القائم على الخرائط الذهنية

**نتائج الدراسة:** دلت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

### دراسة القحطاني (2018) السعودية

**عنوان الدراسة:** فاعلية برنامج في تنمية الفهم القرائي باستخدام النصوص المسرحية لتحفيز الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي في تحفيز الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

**منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي

**عينة الدراسة:** 20 تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية (10) تلاميذ و ضابطة (10) تلاميذ

**أدوات الدراسة:** اختبار الفهم القرائي، البرنامج المصمم

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي

### دراسة السعداوي (2016) مصر

**عنوان الدراسة:** فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات الخرائط العقلية

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام الخرائط العقلية

**منهج الدراسة:** المنهج التجريبي

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذاً و تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث

**أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور ( إعداد أحمد ذكي صالح 1978 )

مقياس المستوى الاجتماعي /الاقتصادي / الثقافي المطور للأسرة المصرية ، اختبار الفهم القرائي، مقياس تقييم صعوبات التعلم، مقياس تقدير سلوك التلميذ، برنامج الخرائط العقلية المستخدم( من إعداد الباحثة)

**نتائج الدراسة :** أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى العينة المستهدفة

## 2-الدراسات الاجنبية

دراسة التركي Al Turki (2017) الولايات المتحدة الامريكية

"the effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of student with learning disabilities"

**هدف الدراسة :** هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية استخدام استراتيجيات خرائط القصص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**منهج الدراسة:** المنهج التجريبي

**عينة الدراسة:** أربع تلاميذ من الصف السادس

**ادوات الدراسة:** اختبار مهارات الفهم القرائي، برنامج قائم على الاستراتيجية المقترحة

**نتائج الدراسة:** أثبتت الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات خرائط القصص في تنمية قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الاستيعاب القرائي

دراسة نيونيز (Nunez, 2016) الولايات المتحدة الأمريكية

"Reading comprehension and students with learning disabilities"

**عنوان الدراسة:** " الفهم القرائي والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام منظم الرسوم البيانية في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج التجريبي

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من ذوي صعوبات الفهم القرائي

**نتائج الدراسة:** أوضحت الدراسة فاعلية استخدام منظم الرسوم البيانية في تحسين الفهم القرائي لدى عينة الدراسة

**دراسة كلينجر وفون (Klingner & Vaughn, 2010)**

**“Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities”**

**عنوان الدراسة:** عنوان الدراسة: التدريس المتبادل لاستراتيجيات الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية التدريس التبادلي باستخدام استراتيجياتي التعليم التعاوني والتعليم عبر الأعمار المختلفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج التجريبي

**أدوات الدراسة:** اختبار الفهم القرائي، البرنامج التدريبي

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 26 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم انخرطوا جميعاً في برنامج تدريس تبادلي لمدة 15 يوماً ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تخضع لتدريس تبادلي مع تعليم تعاوني ومجموعة تخضع لتدريس تبادلي لتلاميذ من صفوف مختلفة (عابر للأعمار)

**نتائج الدراسة:** على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مقياسين للفهم ، فقد أحرز الطلاب في كلا المجموعتين تقدماً ملحوظاً في فهم القراءة. ركزت التحليلات على فهم أداء الطلاب الأكثر نجاحاً والأقل نجاحاً داخل المجموعات. كشفت النتائج أن القدرة الأولية على القراءة والكفاءة اللغوية الشفوية تبدو مرتبطة بمكاسب في الفهم ، وأن نطاقاً أكبر من الطلاب استفادوا من تعليمات الإستراتيجية أكثر مما كان متوقعاً على أساس البحث السابق ، وأن الطلاب في كلا المجموعتين استمروا في إظهار التحسن في الفهم عند تقديم الحد الأدنى من دعم الكبار.

## ثانياً: دراسات تناولت خرائط التفكير

### 1- الدراسات العربية

#### دراسة سليمان (2012) مصر

**عنوان الدراسة:** فاعلية التدريب على خرائط التفكير في تحسين الوعي ما وراء المعرفي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**هدف الدراسة :** هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديد مدى فاعلية التدريب على خرائط التفكير في تحسين الوعي ما وراء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحديد فاعلية التدريب على خرائط التفكير في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**منهج الدراسة:** المنهج شبه التجريبي

**عينة الدراسة:** 18 تلميذ وتلميذة من الصف الخامس والذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم

**أدوات الدراسة:** اختبار المصفوفات المتتابعة تقويم (أحمد عثمان صالح 1989)، اختبار الفهم القرائي (إعداد / خيرى المغازي عجاج 1998)، مقياس تقدير سلوك التلميذ ( لفرز حالات صعوبات التعلم ) إعداد مصطفى كامل، 1992)، مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ( إعداد الباحث )، استبيان خرائط التفكير ( إعداد الباحث)، برنامج تدريب خرائط التفكير ( إعداد الباحث)

**نتائج الدراسة:** دل تحليل النتائج على تحسن مهارات الوعي ما وراء المعرفي، ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي الصعوبات كما أظهرت النتائج فاعلية التدريب على خرائط التفكير في تحسين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة العامة

### 2- الدراسات الأجنبية

#### دراسة ميتشل (2018 Michell)

“the effectiveness of thinking maps to improve reading achievement in students with learning disabilities”

**عنوان الدراسة:** فاعلية خرائط التفكير في تحسين التحصيل في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

**هدف الدراسة :** معرفة مدى فاعلية خرائط التفكير في تحسين التحصيل في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

عينة الدراسة: 16 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم

أدوات الدراسة : اختبار الاستيعاب القرائي ،سجلات التلاميذ الخاصة بمادة القراءة، برنامج قائم على خرائط التفكير

منهج الدراسة: المنهج التجريبي

نتائج الدراسة: اثبتت نتائج الدراسة ان خرائط التفكير فعالة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ

دراسة كاسيرير (Kasirer,2011)

" "thinking maps enhance reading comprehension In children with learning disabilities"

عنوان الدراسة: خرائط التفكير تحسن الفهم القرائي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم

هدف الدراسة: فحص مدى فعالية خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

عينة الدراسة: 20 طفل من ذوي صعوبات التعلم

أدوات الدراسة: برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية كفاءة الاستعارات ، اختبار قراءة غير لفظي

منهج الدراسة : المنهج التجريبي

نتائج البحث : أثبتت الدراسة فاعلية خرائط التفكير في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

التعليق على الدراسات السابقة

قامت الباحثة بعرض لبعض الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت موضوعي الفهم القرائي خرائط التفكير ومن خلال قراءة وتحليل الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن عددا كبيرا من الدراسات إهتم بموضوعي تنمية الفهم القرائي و صعوبات التعلم و، بسبب الإنتشار الكبير لهذا النوع من الصعوبات ، وعددا أقل من الدراسات التي تناولت خرائط التفكير خاصة فيما يتعلق بدورها في تنمية مهارات الفهم القرائي و دورها في تحسين تحصيل ذوي صعوبات التعلم ، وفيما يلي استعراض لأهم ما تم استخلاصه من الدراسات السابقة وتوضيح لأوجه التقارب والتباعد بينها وبين الدراسة الحالية

أولاً: الدراسات التي تناولت الفهم القرائي

1 - من حيث الأهداف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة وركزت على نحو رئيس على الأهداف التالية:

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ والطلاب ذوي صعوبات التعلم
- التعرف على فاعلية استخدام العديد من الإستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام مثل استخدام النصوص المسرحية في دراسة القحطاني (2018) ، واستراتيجية الخرائط العقلية في دراسة السعداوي(2016) ، واستراتيجية الخرائط الذهنية في دراسة الحارثي(2019) واستراتيجية خرائط القصص في دراسة التركي(2017)، استراتيجية استخدام برنتامج محوسب في دراسة الديسي الصمادي(2019)، واستراتيجيات ماوراء المعرفة في دراسة سليمان(2001) واستراتيجية منظمات الرسوم البيانية في دراسة نونير(Nunez,2016).
- 2- من حيث العينة: أجريت الدراسات السابقة على أطفال من ذوي صعوبات التعلم و ذوي صعوبات تعلم القراءة ولكن اختلف في المرحلة التعليمية منها مراكز على المرحلة الابتدائية مثل دراسة السعداوي(2016) ودراسة القحطاني(2018) اللتين ركزتا على الصف الخامس و دراسة سليمان(2001) ودراسة التركي (Al, Turki 2017) ركزت على الصف الخامس . كما تباينت العينات من حيث الحجم فمن الدراسات ما استخدمت عينات كبيرة منها ما استخدمت العينات الصغيرة ومنها ما استخدمت عينات أكبر وتباينت الأعداد بين 3 أفراد في العينة إلى 52 فرد في العينة
- 3- من حيث الأدوات استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات والمقاييس لجمع البيانات ، وكانت بعض الأدوات من تصميم الباحث وبعضها كان أدوات معدة مسبقاً ومقننة على بيانات تلك الدراسة ومنها ما عتمد على السجلات المدرسية
- 4- من حيث النتائج توصلت الدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج التدريبية والعلاجية والإستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

### ثانياً: الدراسات التي تناولت خرائط التفكير

- 1- من حيث الأهداف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث الأهداف منها ما ركز على دور خرائط التفكير في تحسين التحصيل في مادة القراءة مثل جراسة متشل Mechell(2018) ومنها ما ركز على الفهم القرائي بشكل خاص مثل دراسة كاسيرير Kasirer(2011) ومنها هدف إلى معرفة تأثير الخرائط على الوعي المعرفي والفهم القرائي مثل دراسة سليمان(2012).

- 2- من حيث العينة تنوعت الدراسات السابقة من حيث العينة المستخدمة من حيث الصفوف الدراسية منها ما استخدم عينة من الصف الخامس مثل دراسة سليمان، ومنها ما استخدم عينة من الصف الثالث مثل دراسة ميتشل ولكن كل الدراسات استخدمت عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. من حيث حجم العينة استخدمت جميع الدراسات عينات صغيرة تروحت أحجامها بين 16 و 20 تلميذ
- 3- من حيث الأدوات تنوعت أيضا الأدوات المستخدمة فمنها ما كان من إعداد الباحثين وومنها ما كانت أدوات معدة مسبقاً وجرى تقنينها على أفراد هذه العينة
- 4- من حيث النتائج توصلت الدراسات السابقة إلى فاعلية خرائط التفكير في تحسين التحصيل الدراسي في مادة القراءة وكذلك تحسين الفهم القرائي لدى العينات التي تم دراستها

#### أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- 1- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي في المتغير التابع وهوتنمية مهارات الفهم القرائي
- 2- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي استخدمت اختبار الفهم القرائي
- 3- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي في إستهداف الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة
- 4- إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المتعلقة بخرائط التفكير في دراسة أثرها على تنمية مهارات الفهم القرائي
- 5- إتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في إستهدافها للتلاميذ من مرحلة التعليم الأساسي

#### أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- 1- إختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية الفهم القرائي في الاستراتيجية المستخدمة حيث تستخدم الدراسة الحالية استراتيجية خرائط التفكير
- 2- إختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت كل من خرائط التفكير الفهم القرائي في الفئة المستهدفة حيث تناولت الدراسات السابقة أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام في حين تتعامل الدراسة الحالية مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

3- إختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تناولت موضع الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الدراسي المستهدف.

4- وجه الاختلاف الرئيسي بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن أياً من الدراسات السابقة لم تتناول الفهم القرائي وخرائط التفكير وصعوبات تعلم القراءة مجتمعة في دراسة واحدة

#### أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

- تنظيم الإطار النظري للدراسة الحالية
- المساعدة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة
- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي
- بناء اختبار للفهم القرائي
- تصميم البرنامج التدريبي
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة
- التعرف على المراجع التي تفيد الدراسة
- تفسير النتائج وتحليلها

## الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها

- 4-1- منهج الدراسة.
- 4-2- متغيرات الدراسة.
- 4-3- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها.
- 4-4- أدوات الدراسة:
- 4-5- إجراءات تنفيذ البرنامج.
1. الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج.
2. تطبيق القياس القبلي.
3. تنفيذ البرنامج التدريبي.
4. تطبيق القياس البعدي.
5. تطبيق القياس المؤجل.
- 4-6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

### تمهيد:

يتناول الفصل الرابع وصفًا لمنهج الدراسة ومتغيراتها وعينتها وكيفية اختيارها، ووصفًا لأدوات الدراسة من حيث الهدف، والإعداد، ومؤشرات الصدق والثبات، وطرق التصحيح، ووضع الدرجات، ثم وصف الإجراءات التي أثبتت في تنفيذ البرنامج التدريبي، وفي تنفيذ القياس القبلي والبعدي والمؤجل، وتحديد كل الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل نتائجها.

### 4-1- منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدام المنهج التجريبي وخاصةً أنه يستند أساسًا إلى "مقدرة المجرب في التحكم بالظروف المحيطة بالظاهرة بطريقة مخططة مسبقًا، وينطلق من مبدأ أن التأثير الذي تحدثه متحولة في متحولة أخرى قابلة للنقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما" (حمصي، 1991، ص159).

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها نموذج التصميم باستخدام المجموعات المتكافئة، الذي يعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام، إذ تم تطبيق أداة القياس قبليًا (اختبار الفهم القرائي) وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقه مباشرة، طبقت أداة القياس بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

### 4-2- متغيرات الدراسة:

وتصنف المتغيرات إلى الآتي:

1. **المتغيرات المستقلة:** وهي المتغيرات التي يبحث عن أثرها في المتغيرات التابعة، ويتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بالبرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير.
2. **المتغيرات التابعة:** وهي المتغيرات التي تتغير بتغير المتغيرات المستقلة، وتشمل المتغيرات التابعة في التغير الحاصل في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية.
3. **المتغيرات التصنيفية:** وهي متغيرات لا تخضع للحكم التجريبي من قبل الباحث، ويمكن تناولها بالدراسة بشكل غير مباشر بالانتقاء والتصنيف ويتمثل المتغير التصنيفي في الدراسة الحالية بمتغير الجنس

#### 4-3- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها:

4-3-1- تعريف عينة الدراسة: وهي العينة التي حددت مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين تضمنتهم، وبذلك لا يكون الهدف في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما الهدف يكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، 1986، ص72).

#### 4-3-2- خطوات تشخيص عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (9 ولغاية 9.11) عاماً يقابلون الصف الرابع من التعليم الأساسي، موزعين بالتساوي إلى (10) تلامذة للعينة التجريبية، و(10) تلامذة للعينة الضابطة، تم تشخيصهم وفق الأسس والمعايير والواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (DSM- TR) IV- حيث اختيروا من مدرستي عدنان المالكي وحي الزهور في مدينة الحسكة والجدول الآتي يبين الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول(1) خصائص عينة الدراسة

| المجموعة           | المدرسة       | الجنس  |        | العدد الكلي |
|--------------------|---------------|--------|--------|-------------|
|                    |               | الذكور | الإناث |             |
| المجموعة التجريبية | عدنان المالكي | 7      | 3      | 10          |
| المجموعة الضابطة   | حي الزهور     | 8      | 2      | 10          |

وتم تشخيص تلامذة المجموعتين التجريبية، والضابطة في الفترة الزمنية الواقعة بين (2017/11/5) حتى (2017/12/5) باتباع الإجراءات التشخيصية التالية:

أ- حصر أعداد تلامذة الصف الرابع (الذكور والإناث) في الفصل الأول من العام الدراسي (2017-2018)، وبلغ عددهم الإجمالي (278) تلميذاً وتلميذة، موزعين ضمن (7) شعب دراسية (4 شعب في مدرسة عدنان المالكي، و3 شعب في مدرسة حي الزهور).

ب- العودة إلى سجلات المحصلات الدراسية لمادة اللغة العربية لجميع تلامذة الصف الرابع المدونة في المدرسة (من الصف الثاني الفصل الثاني للعام الدراسي 2015-2016 حتى الصف الثالث الفصل الثاني للعام الدراسي 2016-2017) لدراسة التاريخ التحصيلي في اللغة العربية لكل تلميذ، وفرز التلاميذ الذين استمرّ ضعف تحصيل القراءة لديهم

من سنة لأخرى وفق المحصلات الدراسية، حيث أختير التلامذة الذين تراوح متوسط درجاتهم (من صفر إلى 4 درجات) وبلغ عددهم الإجمالي (93) تلميذاً (73 ذكور، 20 إناث).

ث -تطبيق (محكّ الاستبعاد) لأي إعاقة حسية، أو تخلف عقلي، أو إعاقة حركية وذلك بالعودة إلى السجلات الصحية للتلاميذ ومن خلال تدقيق السجلات الموجودة للتلاميذ وملاحظة الأطفال الذين يعانون من مشكلات جسدية- حركية، وبعد التصفية تم استبعاد (7) تلاميذ يعانون من إعاقة حركية، وما تبقى هو (86) تلميذاً (67 ذكور، 19 إناث).

ج - تطبيق اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) على ما تبقى من هؤلاء التلاميذ فقط وفق (محكّ التباعد) لتحديد التباعد بين الذكاء والتحصيل في الفهم القرائي وفق معادلة عدد السنوات في المدرسة التالية: مستوى الصف المتوقع = عدد السنوات في المدرسة × نسبة الذكاء + 1

حيث تم استبعاد (21) تلاميذ لم يحققوا محكّ التباعد، وما تبقى من العينة هو (65) تلميذاً من الذكور والإناث حققوا محكّ التباعد (من 1 إلى 3 انحراف معياري دون المتوسط على اختبار مهارات الفهم القرائي) مقابل (من 1 إلى 3 انحراف معياري فوق المتوسط على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن) (ملحق، 7).

ح - تطبيق محكّ صعوبات العمليات النمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الإدراك السمعي أو الإدراك البصري، باستخدام اختبارات (اختبار التمييز السمعي واختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات، واختبار التداعي البصري الحركي، واختبار التكامل البصري الحركي) (ملحق 3)، حيث تم استبعاد (30) تلميذ وتلميذة لا يعانون من أي صعوبات في العمليات النمائية للإدراك السمعي أو الإدراك البصري في أي من الاختبارات الأربعة، حيث حصلوا على علامات مرتفعة في كل اختبار، وتراوحت درجاتهم المعيارية من (1 إلى 2 انحراف معياري فوق المتوسط على كل اختبار)، وما تبقى من العينة هو (35) تلميذاً من الذكور والإناث كانت درجاتهم المعيارية (من 1 إلى 2 انحراف معياري دون المتوسط على كل اختبار) (ملحق ، 7).

خ - تطبيق اختبار الفهم القرائي على ما تبقى من هؤلاء التلاميذ فقط، حيث تم استبعاد (10) تلاميذ ثبت من خلال التطبيق أنهم من ذوي التحصيل المرتفع على هذه الاختبار، حيث حصلوا على علامات تراوحت بين (50 إلى 80) درجة وبمعدل من (2 إلى 3 انحراف معياري فوق المتوسط)، وما تبقى من التلاميذ وبلغ عددهم (25) تراوحت درجاتهم بين (10 إلى 40) درجة وبمعدل من (1 إلى 3 انحراف معياري دون المتوسط) (ملحق، 7).

ح - في المحصلة النهائية تكونت العينة من (20) تلميذاً وتلميذة، حيث تم استبعاد تلميذ نتيجة تغيبه أثناء تطبيق البرنامج المقترح، كذلك تم استبعاد أربعة تلاميذ للدراسة الاستطلاعية للبرنامج المقترح، ونتيجة لذلك قسمت العينة

بالتساوي إلى (10) تلاميذ للعينه التجريبية من مدرسة عدنان المالكي، و10 تلاميذ للعينه الضابطة من مدرسة حي الزهور) كما تم توضيحها في الجدول (1) السابق.

### 3- تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):

لضبط متغيرات الدراسة الحالية تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، الجنس، درجة مهارات الفهم القرائي) باستخدام معادلة مان ويتني (ManWhitney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين مدى التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريبي كما يُظهر الجدول (2):

الجدول (2) يبين نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني

(Man Whitney) في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، الجنس، درجة مهارات الفهم القرائي)

| متغير العمر                                                      |                  |             |             |             |         |         |
|------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|---------|---------|
| العينه                                                           | العدد (ن)        | متوسط الرتب | مجموع الرتب | (U)         | الدلالة |         |
| العينه التجريبية                                                 | 10               | 11.65       | 116.5       | 38.50       | 0.379   |         |
|                                                                  | 10               | 9.35        | 93.50       |             |         |         |
| متغير درجة الذكاء                                                |                  |             |             |             |         |         |
| العينه                                                           | العدد (ن)        | متوسط الرتب | مجموع الرتب | (U)         | الدلالة |         |
| العينه التجريبية                                                 | 10               | 10.90       | 109.00      | 46.00       | 0.796   |         |
|                                                                  | 10               | 10.10       | 101.00      |             |         |         |
| مهارات الفهم القرائي                                             |                  |             |             |             |         |         |
| مهارات الفهم القرائي                                             | الدرجة الكلية    | العدد (ن)   | متوسط الرتب | مجموع الرتب | (U)     | الدلالة |
| الحرفي                                                           | العينه التجريبية | 10          | 8.90        | 89.00       | 34.00   | 0.213   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 12.10       | 121.00      |         |         |
| الاستنتاجي                                                       | العينه التجريبية | 10          | 10.15       | 101.50      | 46.50   | 0.786   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 10.85       | 108.50      |         |         |
| النقدي                                                           | العينه التجريبية | 10          | 10.70       | 107.00      | 48.00   | 0.874   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 10.30       | 103.00      |         |         |
| التذوقي                                                          | العينه التجريبية | 10          | 11.40       | 114.00      | 41.00   | 0.450   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 9.60        | 96.00       |         |         |
| الإبداعي                                                         | العينه التجريبية | 10          | 9.50        | 95.00       | 40.00   | 0.383   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 11.50       | 115.00      |         |         |
| الدرجة الكلية                                                    | العينه التجريبية | 10          | 9.80        | 98.00       | 43.00   | 0.594   |
|                                                                  | العينه الضابطة   | 10          | 11.20       | 112.00      |         |         |
| درجات تلامذة المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) |                  |             |             |             |         |         |
| الدرجة الكلية                                                    | ذكور             | 7           | 5.71        | 40.00       | 9.00    | 0.833   |
|                                                                  | إناث             | 3           | 5.00        | 15.00       |         |         |

يُلاحظ من الجدول (30) أن جميع قيم مان ويتني (U) كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغيرات (العمر، درجة الذكاء، الجنس، درجة مهارات الفهم القرائي) إذ كان مستوى الدلالة لها جميعاً أكبر من (0,05)، كما يُلاحظ أن متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية مساوية تقريباً لمتوسطات رتب المجموعة الضابطة بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة، وجميع تلك القيم تشير إلى أنه لم تلاحظ فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، مما يجعلنا نقبل القول بأن العينتين (التجريبية، والضابطة) متجانستان قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

#### 4-4- أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام نوعين من الأدوات على النحو الآتي:

أولاً- أدوات فرز وتشخيص التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (رحمة، 2004).

2- مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية (الوقفي، 1998).

3- السجلات المدرسية.

ثانياً- أدوات قياس وتنمية الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي:

1- اختبار مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

2- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية خرائط التفكير (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

أولاً- أدوات فرز وتشخيص التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي

1- اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن (الملحق " 2").

أ. وصف الاختبار:

أعد اختبار المصفوفات المتتابعة من قبل جون رافن (1939) ويُعد هذا الاختبار بنظر علماء النفس من أفضل الأدوات المتوفرة حتى الآن لقياس الذكاء وأسهلها. ويتألف اختبار المصفوفات المتتابعة من مجموعة من الأشكال المتعاقبة ترتبط كل منها بعلاقة ما تقدم مع خلية واحدة فارغة، ويتعين على المفحوص أن يختار من بين البدائل المعطاة له، ذلك البديل أو الشكل الذي يتسق مع الأشكال الأخرى بعد اكتشاف العلاقات القائمة بينها لتعبئة الخلية الفارغة. ويمكن تطبيق هذا الاختبار بصورة فردية كما يمكن تطبيقه بصورة جماعية، ولا يتطلب تطبيقه سوى بعض التعليمات الشفهية البسيطة. يتألف الاختبار من (60) بندٍ وزعت إلى خمس مجموعات فرعية تتضمن كل منها (12)

بنداً مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة، ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالأحرف ( أ- ب - ج - د - هـ).

وقد عُدل هذا الاختبار عدة مرات كان آخرها عام (1998) والذي قنن على البيئة السورية من قبل الدكتورة عزيزة رحمة (2004) على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين (7-18) عاماً، وفي عام (2016) قنن كذلك من قبل الباحث ياسر رجو على عينة من التلاميذ الجامعيين تراوحت أعمارهم بين (18-24).

ونظراً لأن الدراسة الحالية تتناول فئة التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين (9-9.11) عاماً، فقد تم اعتماد المعايير التي توصلت إليها دراسة رحمة (2004)، لمناسبتها لأعمار عينة الدراسة الحالية.

#### ب. الخصائص السيكومترية للاختبار (دلالات الصدق والثبات):

قامت الباحثة عزيزة رحمة (2004) بتعبير الاختبار على البيئة السورية على عينة قوامها (289) طفلاً وطفلة من عمر بين (7-18) سنة. حيث تم حساب الصدق التمييزي لمعامل السهولة والصعوبة حيث تراوحت معاملات سهولة البنود بين (0.901-1.00) وهذا الأمر ينطبق على جميع الأعمار، كما كانت البنود الأولى أسهل من البنود الأخيرة في كل مجموعة، وقد حسب صدق (الفرق المتقابلة) لعينة من الصف الرابع والخامس وأظهرت فروق دالة بين المجموعتين، كما حسب الصدق المحكي بدلالة التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للاختبار للأعمار من (7-17) سنة، ف لوحظ وجود علاقة إيجابية عند مدى بين (0.20-0.60). كما حسب الصدق المحكي للاختبار حيث بلغ معامل الارتباط مع اختبار (مل هل) (0.375) ومع اختبار كاتل (0.448) وكانت جميع دلالات الصدق السابقة دالة عند مستوى دلالة (0.01-0.05) كما حسب صدق التحليل العاملي بين المدى العمري (7-17) وأظهر وجود عاملين الأول عامل القدرة العامة، والثاني عامل القدرة المكانية. كما حسب الصدق البنائي بارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار وبينت النتائج أن (49) بنداً من أصل (60) بند ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية. كما حسب ثبات التجزئة النصفية حيث تراوحت النتائج بين (0.514) لعمر (11) سنة و (0.880) لعمر (18) سنة، كما حسب ثبات الإعادة وبلغت للأعمار مجتمعة (0.699).

#### ج- تصحيح الاختبار:

يمكن تصحيح الاختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات على الاختبار حيث تعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة (صفر) ثم مقابلة الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بالمعايير المئينية المستخدمة في هذا الاختبار لتحديد المستوى العقلي الذي يقع فيه المفحوص. وتتجلى هذه المستويات بما يلي:

**المستوى الأول:** ويمثل المستوى الممتاز أو المتفوق عقلياً ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (95) أو أكثر.

**المستوى الثاني :** مستوى فوق المتوسط في المهارة العقلية ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (75) فما فوق ولا تصل إلى المئين (90).

**المستوى الثالث:** مستوى المتوسط في المهارة العقلية ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي تقع درجته بين المئين (75-25).

**المستوى الرابع:** ويعبر عن مستوى الأدنى من المتوسط في المهارة العقلية ويشير هذا المستوى إلى الشخص الذي تقع درجته المئينية تحت المئين (25) ولا تصل إلى المئين الخامس.

**المستوى الخامس:** ويشير إلى مستوى الشخص المتخلف عقلياً. ويصل إليه الشخص حين تقع درجته عند المئين الخامس أو أدنى منه (رحمة، 2004، ص 79-96).

وما يمكن استنتاجه من دراسة رحمة (2004) أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن يتصف بمعاملات صدق وثبات مناسبين، وأنه صالح للاستخدام في قياس ذكاء التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (7- 18) عاماً في البيئة السورية.

## 2- مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية<sup>(2)</sup>: (الملحق "3")

قام الوقفي (1998)، بتصميم مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية وتطويرها وتقنينها على البيئة الأردنية، والتي تهدف إلى تحديد مجالات الاضطراب في جوانب الصعوبات النمائية (صعوبات الإدراك السمعي والبصري)، وتُعدّ هذه الاختبارات أداة تقييم وتشخيص سهلة التطبيق، وتُطبّق فردياً على التلاميذ من عمر (7-16) سنة، أما مدة تطبيق كل اختبار فهي تختلف من اختبار لآخر، ولكنها عموماً تتراوح بين (3) دقائق إلى (45) دقيقة، كما أن طريقة التطبيق تختلف هي الأخرى من اختبار لآخر، والتي سيتم شرحها لاحقاً في عرض كل اختبار على حدة، وقد ورد في دليل الاختبار عدة معايير للصدق والثبات<sup>(3)</sup>، وطريقة حساب الدرجات الخام وتحويلها إلى درجات معيارية وتقدير وصفي للأداء.

<sup>2</sup> - جميع المعلومات المعروضة في هذا الفصل عن الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية (وصف الاختبارات وإجراءات التصحيح والتطبيق ودلالات الصدق والثبات) أخذت من دليل مجموعة الاختبارات الإدراكية للدكتور راضي الوقفي (1998) الموثق في مراجع الدراسة.

<sup>3</sup> - يصعب ذكر جميع الخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات لذا ستكتفي الباحثة بمقارنتها مع النتائج السيكومترية للدراسة الحالية. ويمكن الاطلاع على الخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات في الدراسة الأصلية في دليل مجموعة الاختبارات الإدراكية للدكتور راضي الوقفي (1998) الموثق في مراجع الدراسة.

وفي هذه الدراسة تم استخدام أربعة اختبارات بعدما عرضت على مجموعة من السادة المحكمين (الملحق، 1) في الفترة الموافقة بين (2017/8/1 ولغاية 2017/9/1) بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى وضوح فقرات هذه الاختبارات، ومدى ملائمتها لأفرد عينة الدراسة، ونتيجة لذلك أجمع المحكمون على أن هذه الاختبارات مُقنَّنة ولا تحتاج إلى تعديل في فقراتها أو في إجراءات تطبيقها وتصحيحها، وإنها تحتاج فقط إلى دراسة خصائصها السيكمترية<sup>(4)</sup>.

وفيما يلي عرض مفصل لكل اختبار:

### 1- اختبارات الإدراك السمعي:

حيث تم اعتماد اختبارين وهما اختبار التمييز السمعي، واختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات، بهدف تقييم مستوى الإدراك السمعي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتجلى هذه الاختبارات بما يلي:

#### أ- اختبار التمييز السمعي (النموذج أ):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة التلميذ على التمييز السمعي، أي قياس قدرة التلميذ على التفريق الدقيق بين أصوات الكلام من خلال المقارنة والموازنة بين خصائصها الصوتية المميزة لها.

ويتألف الاختبار من 40 زوجاً (فقرة) من الكلمات، ويتألف كل زوج في 30 من هذه الأزواج من كلمتين مختلفتين (في التشكيل الصوتي)، أما في الأزواج العشرة الباقية فيتألف كل زوج من كلمتين متماثلتين (في التشكيل الصوتي، أي الكلمة نفسها مكررة). كما رتبت فقرات الاختبار حسب قيم الصعوبة المتحققة في التجريب الأولي للاختبار، بحيث يبدأ الفاحص بالفقرات السهلة فالأكثر صعوبة بشكل متدرج. أما الفقرات العشرة المؤلف كل زوج منها من كلمتين متماثلتين فلا تدخل الاستجابة لها في حساب العلامة الكلية للمفحوص، ذلك إن الغرض من إيرادها هو التحقق من صدق استجابة التلميذ (في أن لا يعطي استجابة عشوائية) ومن ناحية أخرى للتأكيد أن ليس كل ما يسمعه التلميذ مؤلفاً من أصوات مختلفة.

**إجراءات التطبيق** يطبق الاختبار فردياً ويُطلب إلى المفحوص (التلميذ) أن يجلس ويعطي ظهره للفاحص، بحيث لا يرى وجه الفاحص المتكلم وبخاصة فمه. إذ يعرض الفاحص على مسامع التلميذ أزواج من الكلمات، ويطلب منه أن يذكر ما إذا كانت كلمتا كل زوج مختلفتين أم متماثلتين.

<sup>4</sup> - تم التحقق من الخصائص السيكمترية لمجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية في الفترة الزمنية الموافقة بين (2017/10/1 ولغاية 2017/11/1).

**إجراءات التصحيح:** يوجد أمام كل زوج من الكلمات مربعان أحدهما مظلّل والآخر غير مظلّل، وتكون استجابة التلميذ إما مختلف (ف) أو متماثل (ل)، فإذا كانت استجابة التلميذ مختلف فترسم دائرة حول الحرف (ف) وإذا كانت استجابة التلميذ متماثل فترسم دائرة حول الحرف (ل)، والخطوة الأولى في عملية التصحيح جمع الدوائر حول الحرف (ف) في المربعات غير المظللة، والعلامة القصوى هنا هي (30) درجة. والخطوة الثانية هي عد الدوائر حول استجابات الحرف (ل) في المربعات غير المظللة والعلامة القصوى هنا هي (10) درجات، وتسجل نتيجة العد في خلاصة التصحيح في القسم الخاص بصدق الاستجابة في المكان المقابل لعدد استجابات "متماثل" في المربعات غير المظللة، أما الخطوة الثالثة بعد حساب هذه القيم هو التأكد من صدق استجابات التلميذ فإذا كان عدد الدوائر حول الاستجابات الصحيحة في المربعات غير المظللة في عمود "مختلف" 9 أو أقل من ذلك يعد الاختبار غير صادق، وإذا كان عدد الاستجابات الصحيحة في المربعات غير المظللة في عمود "متماثل" 6 أو أقل من ذلك يعد الاختبار غير صادق كذلك. وهناك أسباب متعددة يمكن أن تؤدي إلى ذلك مثل: مرض التلميذ أو الخطأ في التطبيق أو ظروف التطبيق السيئة إضافة إلى احتمالات التخمين، وهنا على الفاحص إعادة الاختبار في ظروف أخرى في حال التوصل إلى هذه النتيجة. وتتكون العلامة الكلية للاختبار من مجموع النقاط المتحصلة عن الإجابات الصحيحة (العلامة الدنيا = صفر، والعلامة القصوى = 30)، إضافة إلى ذلك يمكن استخراج نوعين آخرين من العلامات منظاراً للعلامة الكلية وهما: تقدير مستوى الأداء، والدرجة التائية المعيارية.

وفي هذه الدراسة يُشخص التلميذ بأنه يعاني من صعوبة في التمييز السمعي إذا حصل على درجة خام في الاختبار تتراوح بين (1-24) درجة خام (ملحق 7).

#### **إجراءات التحقق من الصدق والثبات في الدراسة الحالية:**

لدراسة صدق وثبات هذه الاختبارات تم سحب عينة استطلاعية بشكل عرضي من مدرسة (عبدالعزیز الرنتيسي) في مدينة الحسكة، حيث اختيرت شعبة لتلامذة الصف الرابع إذ بلغ عدد التلاميذ في هذه الشعبة (34) تلميذاً بعد ذلك طبقت عليهم هذه الاختبارات وجرى حساب الخصائص السيكومترية على النحو الآتي:

- **الصدق المحكي:** حسب الصدق المحكي لاختبار التمييز السمعي بدلالة العلاقة الارتباطية مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على اختباري سعة الذاكرة السمعية للكلمات والأرقام. ويظهر الجدول (3) معاملات الصدق المحكي لاختبار التمييز السمعي.

**الجدول (3) الصدق المحكي لاختبار التمييز السمعي**

| اختبار التمييز السمعي | المحك         | سعة الذاكرة السمعية للتابعية للكلمات | سعة الذاكرة السمعية للتابعية للأرقام |
|-----------------------|---------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
|                       | ارتباط بيرسون | 0.653**                              | 0.543**                              |
|                       | مستوى الدلالة | 0.000                                | 0.000                                |
|                       | العدد         | 34                                   | 34                                   |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول (3) أن الصدق المحكي بدلالة درجات التلاميذ على اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات بلغ (0.653\*\*) وبدلالة درجات التلاميذ على اختبار سعة الذاكرة السمعية للأرقام بلغ (0.543\*\*) وهما دالان عند مستوى (0,01)، وهي قريبة من النتائج التي تم التوصل إليها في الصورة الأصلية مع التحفظ على صغر حجم عينة الصدق في الدراسة الحالية، وهذا ما يؤكد الصدق المحكي لاختبار التمييز السمعي.

كما حسب ثبات اختبار التمييز السمعي بعدة طرائق، منها طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لبنود الاختبار وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان-بروان، وبمعادلة جوتمان، كما تم حساب الثبات أيضاً بطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها بعد أسبوعين من تطبيقه أول مرة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (4) معاملات ثبات نتائج اختبار التمييز السمعي بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة**

| الثبات بالإعادة | ثبات التجزئة النصفية |                       | طريقة ألفا كرونباخ | عدد الفقرات | اختبار التمييز السمعي |
|-----------------|----------------------|-----------------------|--------------------|-------------|-----------------------|
|                 | بمعادلة جوتمان       | بمعادلة سبيرمان-بروان |                    |             |                       |
| **0.822         | 0.801                | 0.852                 | 0.824              | 40          |                       |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ أن نتائج معاملات ثبات اختبار التمييز السمعي في هذه الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية قريب جداً من معامل الثبات الوارد في دليل الاختبار الأساسي، وهذا يؤكد أن درجات اختبار التمييز السمعي متنسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها في مدة زمنية أخرى.

**ب- اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة التلميذ على تذكر سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول، أي في عدد الكلمات التي تتألف منها السلسلة الواحدة، ويساعد ذلك في التعرف إلى ما إذا كان ثمة قصور في جانب أساسي من معالجة المعلومات في مجال الذاكرة السمعية الأنية.

ويُعدّ هذا الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبق فردياً بمدة تتراوح بين (12-15) دقيقة، ويتكون من نموذج واحد ذي خمسة مستويات موزعة ضمن (15) سلسلة، وكل مستوى مكون من ثلاث سلاسل متدرجة الطول تقيس قدرة التلميذ على تذكر كلمات تتألف كل منها من مقطع صوتي واحد:

- المستوى الأول يتكون من ثلاث سلاسل، تتألف كل سلسلة من كلمتين.
- المستوى الثاني يتكون من ثلاث سلاسل، تتألف كل سلسلة من ثلاث كلمات.
- المستوى الثالث يتكون من ثلاث سلاسل، تتألف كل سلسلة من أربع كلمات.
- المستوى الرابع يتكون من ثلاث سلاسل، تتألف كل سلسلة من خمس كلمات.
- المستوى الخامس يتكون من ثلاث سلاسل، تتألف كل سلسلة من ست كلمات.

**إجراءات التطبيق والتصحيح :** يُطلب إلى المفحوص أن يجلس ويعطي ظهره للفاحص، بحيث لا يرى وجه الفاحص وبخاصة فمه عندما يلقي سلاسل الكلمات شفهيّاً عليه، وبعد ذلك تُلقى سلاسل الكلمات على المفحوص ويُطلب منه إعادة نفس الكلمات التي سمعها شفهيّاً (بأي ترتيب)، وتزداد صعوبة الفقرة بزيادة عدد كلمات السلسلة كلما انتقلنا من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى، وتوضع دائرة حول العلامة التي تقابل الفقرة في حالة الإجابة عنها بشكل صحيح، ولا توضع أي إشارة عندما تكون الإجابة خاطئة، ويُلاحظ أن عدد النقاط المُخصّص لكل سلسلة يساوي عدد كلمات السلسلة في ذلك المستوى، وتتكون العلامة الكلية للاختبار من مجموع النقاط المتحصلة عن الإجابات الصحيحة (العلامة الدنيا = صفر، والعلامة القصوى = 60)، إضافة إلى ذلك يمكن استخراج نوعين آخرين من العلامات مناظرة للعلامة الكلية وهما: تقدير مستوى الأداء، والدرجة التائية المعيارية.

وفي هذه الدراسة يُشخص التلميذ بأنه يعاني من صعوبة في سعة الذاكرة السمعية للكلمات إذا حصل على درجة خام في الاختبار تتراوح بين (1-20) درجة خام (ملحق 7).

**إجراءات التحقق من الصدق والثبات في الدراسة الحالية:**

- الصدق المحكي:

حسب الصدق المحكي اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات بدلالة العلاقة الارتباطية مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية السابقة على اختبار التمييز السمعي واختبار سعة الذاكرة السمعية للأرقام ويظهر الجدول (5) معاملات الصدق المحكي اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات.

الجدول (5) يبين الصدق المحكي اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات

| المحك         | اختبار التمييز السمعي | سعة الذاكرة السمعية للتابعية للأرقام |
|---------------|-----------------------|--------------------------------------|
| ارتباط بيرسون | 0.653**               | 0.622**                              |
| مستوى الدلالة | 0.000                 | 0.000                                |
| العدد         | 34                    | 34                                   |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول (5) أن الصدق المحكي بدلالة درجات التلاميذ على اختبار التمييز السمعي بلغ (0.653\*\*) وبدلالة درجات التلاميذ على اختبار سعة الذاكرة السمعية للأرقام بلغ (0.622\*\*) وهما دالان عند مستوى (0,01)، ويلاحظ أن هذه النتائج قريبة من النتائج التي تم التوصل إليها في الصورة الأصلية مع التحفظ على صغر حجم عينة الصدق والثبات في الدراسة الحالية، وهذا ما يؤكد الصدق المحكي اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات.

كما حسب ثبات اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات بعدة طرائق، منها طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لبنود الاختبار وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون، وبمعادلة جوتمان، كما تم حساب الثبات أيضاً بطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها بعد أسبوعين من تطبيقه أول مرة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) معاملات ثبات نتائج اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة

| الثبات بالإعادة | ثبات التجزئة النصفية |                       | طريقة ألفا كرونباخ | عدد الفقرات | اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات |
|-----------------|----------------------|-----------------------|--------------------|-------------|------------------------------------|
|                 | بمعادلة جوتمان       | بمعادلة سبيرمان-براون |                    |             |                                    |
| **0.724         | 0.763                | 0.785                 | 0.810              | 15          |                                    |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ أن نتائج معاملات ثبات اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات في هذه الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية قريبة من معاملات الثبات الواردة في دليل الاختبار الأساسي، وأن معامل ثبات الإعادة ذو درجة مناسبة، وهذا يؤكد أن درجات اختبار سعة الذاكرة السمعية للكلمات متسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى. من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها في مدة زمنية أخرى.

## 2- اختبارات الإدراك البصري:

تم اعتماد اختبارين فقط وهما (اختبار التداعي البصري الحركي، اختبار التكامل البصري الحركي)، بهدف تقييم مستوى الإدراك البصري عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض مفصل عنها:

### أ. اختبار التداعي البصري الحركي:

هو اختبار غير لفظي للقدرة على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة المدى، ويهدف إلى استدعاء رموز بصرية من الذاكرة وقياس القدرة على التتابع البصري، ومهارات التداعي البصري، والقدرة البصرية الحركية، والقدرة على التكامل، والمهارات المتعلقة بالتكامل الرمزي. ويعدّ هذا الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبّق فردياً وجماعياً بمدة (3) دقائق، ويتكون من نموذج واحد يقع في صفحة واحدة، يتوزع فيها ثلاثة صفوف من الفقرات في كل منها (20) فقرة، وتتكون كل فقرة من حرف هجائي عربي يقابله في الأسفل حقل فارغ يُطلب إلى المفحوص ملؤه بما يقابله من رمز، وبذلك يصبح مجموع الفقرات (60) فقرة، بالإضافة إلى البنود التجريبية، وتم إعداد فقرات الاختبار باختيار (10) حروف هجائية عربية منفصلة روعي ألا يكون بينها تشابه في الشكل، وتم تصميم (10) رموز مقابلة لها ليقترن الواحد منها بحرف واحد، وروعي في تصميم الرموز بساطتها وسهولة رسمها من قبل المفحوص، وإذا استطاع المفحوص كتابة الرموز الصحيحة لجميع الفقرات الستين في مدة تقل عن ثلاث دقائق يُعطى نقاط إضافية يعتمد عددها على الزمن الذي أنهى فيه الإجابة، وتُستخدم تلك الدرجة الكلية الخام في تقدير مستوى الأداء، والدرجة التائية المعيارية.

**إجراءات التصحيح:** تعطى درجة واحدة لكل فقرة قام المفحوص بوضع الرمز الصحيح لها. العلامة القصوى للاختبار بدون احتساب النقاط الإضافية (60) نقطة. وتقدر النقاط الإضافية للمفحوص الذي حصل على العلامة 60 وفقاً لعدد الثواني التي استغرقها لإكمال الاختبار. يمكن معرفة العلامة المستحقة للاختبار بوضع مفتاح التصحيح على استجابة المفحوص وعد الفقرات التي وضع لها الرموز بشكل دقيق، وتعد الفقرة صحيحة إذا كانت الإشارة التي وضعها المفحوص للحرف مطابقة للحرف الموجود في المفتاح حتى لو لم يرسم الرمز بشكل دقيق، وكذلك تعطى النقاط المستحقة للفقرة إذا حاول المفحوص تصحيح الخطأ برسم الرمز المناسب إلى جانب أو أعلى الرمز الخطأ، والجدول التالي يبين العلامة الكاملة في ضوء زمن الانتهاء من الاختبار.

جدول (7) العلامة الكلية للاختبار في ضوء زمن الانتهاء من الاختبار

| العلامة | الزمن بالثواني |
|---------|----------------|
| 60      | 180-170        |
| 61      | 169-159        |
| 62      | 158-148        |

|    |         |
|----|---------|
| 63 | 147-137 |
| 64 | 136-126 |
| 65 | 125-115 |
| 66 | 114-109 |
| 67 | 108-98  |
| 68 | 97-87   |
| 69 | 86-76   |
| 70 | 75--1   |

وفي هذه الدراسة يُشخص التلميذ بأنه يعاني من صعوبة في التداعي البصري الحركي إذا حصل على درجة خام في الاختبار تتراوح بين (1-28) درجة خام (ملحق 7).

#### إجراءات التحقق من الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

##### - الصدق المحكي:

حسب الصدق المحكي لاختبار التداعي البصري الحركي بدلالة العلاقة الارتباطية مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية السابقة على اختبار التكامل البصري الحركي واختبار التحليل البصري ويُظهر الجدول (8) معاملات الصدق المحكي لاختبار التداعي البصري الحركي.

الجدول (8) يبين الصدق المحكي لاختبار التداعي البصري الحركي

| المحك         | التكامل البصري الحركي | مهارات التحليل البصري |
|---------------|-----------------------|-----------------------|
| ارتباط بيرسون | 0.896**               | 0.689**               |
| مستوى الدلالة | 0.000                 | 0.000                 |
| العدد         | 60                    | 60                    |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول (8) أن الصدق المحكي لاختبار التداعي البصري الحركي بدلالة العلاقة الارتباطية مع درجات التلاميذ على اختبار التكامل البصري الحركي بلغ (0.896\*\*) وبدلالة درجات التلاميذ على اختبار التحليل البصري بلغ (0.689\*\*) وهما دالان عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا ما يؤكد الصدق المحكي لاختبار التداعي البصري الحركي.

كما حُسب ثبات اختبار التداعي البصري الحركي بعدة طرائق، منها طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لبنود الاختبار وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان-بروان، وبمعادلة جوتمان، كما تم حساب

الثبات أيضاً بطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها بعد أسبوعين من تطبيقه أول مرة ، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (9) معاملات ثبات نتائج اختبار التداعي البصري الحركي للأرقام بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة**

| الثبات بالإعادة | ثبات التجزئة النصفية |                        | طريقة ألفا كرونباخ | عدد الفقرات | اختبار التداعي البصري الحركي |
|-----------------|----------------------|------------------------|--------------------|-------------|------------------------------|
|                 | بمعادلة جوتمان       | بمعادلة سيبرمان- براون |                    |             |                              |
| **0.798         | 0.841                | 0.825                  | 0.862              | 60          |                              |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ أن نتائج معاملات ثبات اختبار التداعي البصري الحركي في هذه الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ قريبة من معاملات الثبات الواردة في دليل الاختبار الأساسي، وأن معاملات ثبات التجزئة النصفية وثبات الإعادة تعد مناسبة ، وهذا يؤكد على أن درجات اختبار التداعي البصري الحركي متسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها.

#### ب. اختبار التكامل البصري الحركي:

يهدف الاختبار إلى تقييم قدرة التلميذ على التكامل البصري الحركي بدلالة أدائه في رسم أشكال هندسية متدرجة في التركيب والصعوبة. يُعدّ الاختبار أداة تقييم وتشخيص، ويُطبّق فردياً وجماعياً ويتكون من نموذج واحد يقع ضمن ثلاث صفحات تتضمن (8) صفوف من الفقرات، في كل صف (3) فقرات، وتتكون كل فقرة من شكل هندسي يقابله من الأسفل حقل فارغ يُطلب من المفحوص ملؤه برسم ذلك الشكل في أعلى الفقرة كما يفعل الفاحص في الفقرات التجريبية، وبذلك يصبح مجموع الفقرات (24) فقرة، وبما أن المهارات المتضمنة في التكامل البصري الحركي لها صفة تطويرية فإن الأشكال الهندسية متدرجة التركيب والصعوبة، بحيث تبدأ بأشكال بسيطة من نوع (خط رأسي، أو خط أفقي، أو مائل، أو منحني) يستطيع رسمها صغار التلاميذ، حتى تصبح الأشكال أكثر تعقيداً وتركيباً مع تدرّج العمر، وتُعدّ إجابة المفحوص صحيحة إذا استطاع رسم الشكل رسماً صحيحاً حسب معايير التصحيح الواردة في الدليل، وتُحسب الإجابة خطأ إذا لم ينطبق عليها أي من معايير التصحيح.

تعطى نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (1-9).

تعطى نقطتان لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (10-16).

تعطى ثلاث نقاط لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (17-21).

تعطى أربع نقاط لكل إجابة صحيحة عن الفقرات (22-24).

تتكون العلامة الكلية من مجموع النقاط المتحققة على الفقرات (العلامة الدنيا تساوي صفراً، العلامة القصوى تساوي 50)، ويُلاحظ أن عدد النقاط يزداد بشكل متدرّج بحسب صعوبة الفقرة ودرجة تركيبها وتقدير المكافئ العمري المناظر للاستجابة الصحيحة، ويجب على المُصحّح أن يُلاحظ أن الاستجابة للفقرة إما أن تأخذ النقاط المُخصّصة للفقرة كاملة، أو تأخذ صفراً (إذا لم ينطبق على الاستجابة أي من معايير التصحيح)، ولا يجوز أن تُعطى الاستجابة جزءاً من النقاط المُخصّصة للفقرة، وقد تضمنت معايير التصحيح في دليل الاختبار أمثلة عن الاستجابات الصحيحة وأخرى عن الاستجابات الخاطئة، ويمكن تحويل الدرجات الخام لحساب ثلاثة أنواع من التقييمات هي: الدرجة التائية المعيارية، والرتب المئوية، والتقدير الوصفي للأداء.

وفي هذه الدراسة يُشخص التلميذ بأنه يعاني من صعوبة في التكامل البصري الحركي إذا حصل على درجة خام في الاختبار تتراوح بين (1-22) درجة خام (ملحق 7).

#### إجراءات التحقق من الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

##### - الصدق المحكي:

حسب الصدق المحكي لاختبار التكامل البصري الحركي بدلالة العلاقة الارتباطية مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية السابقة على اختبار التحليل البصري واختبار التحليل السمعي (وهما من الاختبارات التي تنتمي لنفس مجموعة الاختبارات)، ويُظهر الجدول (10) معاملات الصدق المحكي لاختبار التكامل البصري الحركي.

الجدول (10) يبين الصدق المحكي لاختبار التكامل البصري الحركي

| المحك         | اختبار التحليل البصري | اختبار التحليل السمعي |
|---------------|-----------------------|-----------------------|
| ارتباط بيرسون | 0.756**               | 0.741**               |
| مستوى الدلالة | 0.000                 | 0.000                 |
| العدد         | 60                    | 60                    |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول (10) أن الصدق المحكي لاختبار التكامل البصري الحركي بدلالة درجات التلاميذ على اختبار التحليل البصري بلغ (0.756\*\*) وبدلالة درجات التلاميذ على اختبار التحليل السمعي بلغ (0.741\*\*) وهما دالّان

عند مستوى (0,01)، وهي أعلى من النتائج التي تم التوصل إليها في دليل الاختبار الأساسي، وهذا ما يؤكد الصدق المحكي لاختبار التكامل البصري الحركي.

كما حسب ثبات اختبار التكامل البصري الحركي بعدة طرائق، منها طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لبنود الاختبار وتم التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون، وبمعادلة جوتمان، كما تم حساب الثبات أيضاً بطريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين من تطبيقه أول مرة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (11) معاملات ثبات اختبار التكامل البصري الحركي بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة

| الثبات بالإعادة | ثبات التجزئة النصفية |                        | طريقة ألفا كرونباخ | عدد الفقرات |
|-----------------|----------------------|------------------------|--------------------|-------------|
|                 | بمعادلة جوتمان       | بمعادلة سبيرمان- براون |                    |             |
| **0.902         | 0.811                | 0.821                  | 0.804              | 24          |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يلاحظ أن نتائج معاملات ثبات اختبار التكامل البصري الحركي في هذه الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية متوافقة من معامل الثبات الوارد في دليل الاختبار الأساسي، وهذا يؤكد أن درجات اختبار التكامل البصري الحركي متسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها في مدة زمنية أخرى.

كما يلاحظ أن جميع الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية تتميز بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام في هذه الدراسة لأغراض التشخيص.

### 3- السجلات المدرسية.

تهدف السجلات المدرسية إلى حفظ المعلومات والبيانات المتعلقة بالتلاميذ والمعلمين والإداريين في المدرسة، وتيسير الحصول عليها، وهي السجلات التي يرى مدير المدرسة أو مساعديه أو المشرف التربوي أنها ضرورية لتنظيم العمل التربوي والتعليمي في المدرسة وتسهيله. وتنقسم السجلات المتعلقة بالتلاميذ إلى قسمين اثنين:

أ- **السجلات الرسمية:** وتتضمن سجل قيد التلاميذ، وسجلات حضور وغياب وتأخر التلاميذ، وسجل خروج التلميذ من المدرسة، وسجل تسليم الشهادات، وسجل نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية، وسجل أعمال السنة.

## ب- السجلات التنظيمية:

وتتضمن سجل تسليم ملفات التلاميذ، وسجل تلخيص التعاميم الهامة، وسجل مخالفات التلاميذ، وسجل زيارات أولياء الأمور أو استدعائهم. وسجل التعاميم الداخلية، وسجل خروج التلميذ من المدرسة للحالات الطارئة، وسجل ملحوظات مدير المدرسة على دفاتر إعداد الدروس، وسجل متابعة مدير المدرسة للأعمال التحريرية والواجبات، وسجل متابعة مدير المدرسة لتنفيذ توصيات المشرفين، وسجل ملحوظات مدير المدرسة العامة على العاملين (وزارة التربية، 2017، ص8).

**وفي الدراسة الحالية** تم الاستعانة بسجل نتائج الاختبارات الفصلية للتلاميذ للحصول على نتائجهم في مادة اللغة العربية في الفصل الثاني من العام (2016-2017)، والاطلاع على نتائجهم في السنوات السابقة، وقد تم الحصول على بيانات التلاميذ من خلال التنسيق مع مدراء المدارس، والمرشدين، ومدرسي مادة اللغة العربية، وتم اختيار التلاميذ الذين كانت تقدير درجاتهم في اللغة العربية متدنية للعام الدراسية إي تقدير الضعيف ويكون بي (0-4) درجات (ملحق 7،

**ثانياً- أدوات قياس وتنمية الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي:**

أ- اختبار مهارات الفهم القرائي (ملحق 4).

ب- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات خرائط التفكير (ملحق 6).

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

### 1. اختبار مهارات الفهم القرائي:

تم تصميم قائمة مهارات الفهم القرائي بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة وبعض الاختبارات الخاصة بقياس الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الأساسية، حيث تكونت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية من خمسة مستويات للفهم القرائي وهي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدقيقي، الإبداعي) وكل مستوى من هذه المستويات يندرج تحته عدداً من المهارات الفرعية، وتم بناء اختبار لمهارات الفهم القرائي على أساس هذه القائمة تضمن الاختبار نصين قرائيين، وكل نص تضمن أربعين سؤالاً من اختيار من متعدد تتوزع على كافة المهارات الفرعية للمستويات الخمسة للفهم القرائي، والجدول الآتي يبين هذه المستويات ومهاراتها الفرعية.

**جدول (12) مستويات قائمة الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية في صورتها الأولية**

| م | مستوى الفهم | المهارات الفرعية                                                                                                                                                                                                                                                                            | عدد الأسئلة |             | مجموع أسئلة القائمة |
|---|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
|   |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                             | النص الأول  | النص الثاني |                     |
| 1 | الحرفي      | يذكر مفرد الجموع الواردة في النص<br>يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص<br>يحدد الأعداد الواردة في النص<br>يحدد الأماكن الواردة في النص<br>يتعرف الشخصيات الواردة في النص<br>يذكر الحقائق المحددة الواردة في النص<br>معرفة التسلسل والتتابع<br>التمييز بين الأفعال ( الماضي والمضارع والأمر ) | 16          | 17          | 33                  |
| 2 | الاستنتاجي  | يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق<br>يستنتج الغرض الرئيس من النص (الموضوع)<br>يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص<br>يستنتج علاقات السبب بالنتيجة<br>يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة<br>يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص                         | 12          | 11          | 23                  |
| 3 | النقدي      | يفرق بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النص<br>يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص<br>يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به<br>يبيدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص                                                                                                  | 7           | 7           | 14                  |
| 4 | التدوقي     | يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص<br>يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص                                                                                                                                                                                                    | 2           | 2           | 4                   |
| 5 | الإبداعي    | يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث القصة<br>يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه<br>يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة                                                                                                                                                                                | 3           | 3           | 6                   |
|   |             | المجموع                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 40          | 40          | 80                  |

**تصحيح الاختبار**

يأخذ كل سؤال الدرجة (1) إذا كانت الإجابة صحيحة، ويأخذ الدرجة (0) إذا كانت الإجابة خاطئة، وبالتالي تكون أعلى درجة في الاختبار على النص القرائي الأول (40) درجة وأدنى درجة (0)، وكذلك الأمر على النص القرائي الثاني، كما أن مجموع الدرجات الكلية على كامل أسئلة الاختبار في النصين القرائيين الذين يتضمنهما الاختبار هي (80) درجة، وأدنى درجة هي الصفر ويطبق الاختبار بشكل (فردى وجماعى)، ومدة تطبيق كامل أسئلة الاختبار وما تتضمنه من تعليمات التطبيق على تلامذة الصف الرابع مدة لا تتجاوز (45 دقيقة).

**مؤشرات الصدق والثبات:**

# 1. عرض اختبار مهارات الفهم القرائي على عدد من السادة المحكمين (صدق المحتوى):

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار (Content validity) بعرضه على عدد من السادة المحكمين (الملحق رقم 1) وكان الهدف من تحكيم الاختبار بيان ملاحظاتهم لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للقائمة، ومدى قياسها لما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة. وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض الأسئلة والعبارات من حيث المعنى واللغة، إذ بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية عبارات القائمة وأسئلتها (80%) فما فوق، وبعد ذلك قامت الباحثة بتعديل جميع العبارات التي طلب السادة المحكمون إعادة صياغتها، والجدول الآتي يبين البنود والعبارات التي تم إجراء التعديلات عليها في قائمة مهارات الفهم القرائي وفقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (13) العبارات والأسئلة التي تم إجراء التعديلات عليها في اختبار مهارات الفهم القرائي وفقاً لآراء السادة المحكمين.

| العبارات التي تحتاج إلى تعديل                                                                                                                                                                            | العبارات بعد التعديل                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ماهي مضادة لكلمة (ذهب) :<br>أقبل ب- مشى ج- بعد<br>6- ما مضاد (جاعوا):<br>أ-العطش ب- الأكل ج - الشبع                                                                                                      | في النص كلمة مضادة ل( ذهب) ما هي :<br>أقبل ب- انصرف ج- أصاب<br>6- مضاد كلمة (جاعوا) هو :<br>أ-عطشوا ب- أكلوا ج - شبعوا                                                                         |
| 11- لماذا ذبح حاتم الطائي فرسه<br>أ – لأنه كره الفرس ب- ليطعم أبناء أسماء واهل<br>الحي ج- لان فرسه كانت عدوانية                                                                                          | 11- لماذا ذبح حاتم الطائي فرسه<br>أ – لأنه لم يعد يريد لها ب- ليطعم أبناء أسماء واهل<br>الحي ج- لان فرسه كانت مريضة                                                                            |
| 12- لماذا كان أبناء حاتم يبيكون<br>أ – من شدة الجوع ب- من شدة الألم<br>ج – لان حاتم لم يسمح لهم باللعب في ساحة القرية                                                                                    | 12- لماذا بكى أبناء حاتم<br>أ – من شدة الجوع ب- من شدة البرد<br>ج – لان حاتم لم يسمح لهم باللعب في الطقس البارد                                                                                |
| 13- " المقصود بكلمة (سخياً) هو:<br>أ-طماعاً ب- كريماً ج-مضيفاً                                                                                                                                           | 16- "كان سخياً فضرب فيه المثل" المقصود بكلمة (سخياً) هو:<br>أ-بخيلاً ب- كريماً ج-مشهوراً                                                                                                       |
| 14- المقصود بكلمة (قحط )<br>أ-صحراء ب- جفاف ج- سيول                                                                                                                                                      | 17- معنى كلمة (قحط )<br>أ-حرب ب- جفاف ج- فيضان                                                                                                                                                 |
| 15- معنى يشعلوا .<br>أ-يوقدوا ب-يذبحوا ج- يناموا                                                                                                                                                         | 18- في النص كلمة بمعنى يشعلوا .<br>أ-يوقدوا ب-يشبعوا ج- ينصرفوا                                                                                                                                |
| النص الثاني:<br>13- (يربط ) تحول إلى الماضي من خلال ؟<br>أربط ب -أربط ج -رباط<br>14- ( نهق ) تحول عند المضارع إلى :<br>أ-انهق ب-نهيق ج- ينهق<br>15- (سارَ) تحوا عند الأمر إلى:<br>أ-يسير ب- سير ج- يُسير | النص الثاني:<br>13- ما ماض كلمة (يربط ) ؟<br>أربط ب -أربط ج -رباط<br>14- كلمة ( نهق ) المضارع منها هو :<br>أ-انهق ب-نهيق ج- ينهق<br>15- فعل الأمر من كلمة (سارَ) هو:<br>أ-يسير ب- سير ج- يُسير |

بعد الانتهاء من التحكيم قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة استطلاعية مكونة من (34) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (9-9.11) سنة يقابلون الصف الرابع من التعليم الأساسي، وهي نفس العينة الاستطلاعية السابقة اختيرت من مدرسة (عبدالعزیز الرنتيسي) في مدينة الحسكة.

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة الاختبار للتطبيق ووضوح النصوص القرائية والعبارات بالنسبة للتلاميذ، والعمل على استكمال دراسة صدق وثبات الاختبار إحصائياً، حيث طُلب من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود الاختبار أن يضعوا إشارة إلى جانب كل سؤال أو عبارة يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عنه. ونتيجة لذلك لم تعدل أي عبارة في الاختبار، إذ كانت جميع عبارات الاختبار واضحة للتلاميذ، وبعد حصول الباحثة على البيانات الخام الخاصة بالاختبار نتيجة إجابات التلاميذ عليها قامت بدراسة صدق الاختبار وثباته إحصائياً على النحو الآتي:

#### - الصدق التمييزي:

حُسب معامل التمييز لكل سؤال في الاختبار بهدف معرفة قدرة كل سؤال في الاختبار على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا. وأتُبعت الخطوات التالية لحساب معامل التمييز:

- تصحيح الاختبار لجميع أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (34) تلميذاً.
- ترتيب درجات التلاميذ تنازلياً بدءاً من العلامة العليا وانتهاء بالعلامة الدنيا.
- تحديد المجموعتين العليا والدنيا، حيث بلغت المجموعة العليا بـ(9) تلاميذ بنسبة (25%) من أفراد العينة الاستطلاعية، وبلغت المجموعة الدنيا بـ(9) تلاميذ بنسبة (25%) أيضاً، أما المجموعة المتوسطة بلغ عددها (16) مدراء بنسبة (47%) تقريباً من أفراد العينة الاستطلاعية.

$$\bullet \text{ استخدمت المعادلة الآتية: معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع (ع ص)} - \text{مجموع (د ص)}}{n}$$

ترمز [مجموع (ع ص)] إلى عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

بينما ترمز [مجموع (د ص)] إلى عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

أما [ن] فترمز إلى نصف عدد التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال في المجموعتين، وهم 9 تلاميذ (122 Anastasi، 1997)، وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات اختبار الفهم القرائي بين (0,25 ولغاية 0,75) وهي

معاملات تمييز ملائمة (ملحق "5")، إذ أشار مخائيل (2008) إلى أنه حتى يُعد السؤال مقبولاً يجب أن تتراوح معاملات التمييز بين (20-80%) ويجب تعديله إذا قلَّ أو زاد عن ذلك (مخائيل، 2008:ص:99-100).

#### - الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي بعد تطبيقه على تلامذة الصف الرابع أفراد العينة الاستطلاعية من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أ. إيجاد معاملات الارتباط بين مجالات الاختبار ببعضها البعض وكذلك بين مجالات الاختبار والدرجة الكلية لها. والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (14) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات اختبار الفهم القرائي مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للقائمة.

| الدرجة الكلية | الإبداعي | التذوقي | النقدي  | الاستنتاجي | الحرفي | مجالات القائمة        |
|---------------|----------|---------|---------|------------|--------|-----------------------|
| **0.737       | **0.789  | **0.801 | **0.745 | **0.648    | 1      | الحرفي                |
| **0.799       | **0.711  | **0.721 | **0.653 | 1          |        | الاستنتاجي            |
| **0.832       | **0.685  | **0.668 | 1       |            |        | النقدي                |
| **0.783       | **0.720  | 1       |         |            |        | التذوقي               |
| **0.863       | 1        |         |         |            |        | الإبداعي              |
| 1             |          |         |         |            |        | الدرجة الكلية للقائمة |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0,01 .

يلاحظ من الجدول (14) أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات اختبار الفهم القرائي مع بعضها بعضاً وبين المجالات والدرجة الكلية للقائمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله وهذا يؤكد الصدق البنوي لهذه المجالات والاختبار ككل.

ب. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية لمستوى الفهم القرائي الذي ينتمي إليه البند نفسه، حيث تضمن المستوى الحرفي البنود من (1-33) بنداً، والمستوى الاستنتاجي من (34-56) بنداً، والمستوى النقدي من البند (57-70) بنداً، والمستوى التذوقي من البند (71-74) بنداً، والمستوى الإبداعي من البند (75-80) بنداً، والجدول (15) يبين نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

جدول (15) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية لمستوى الفهم القرائي الذي ينتمي إليه كل بند

| البند | معامل ارتباط | القرار | البند | معامل ارتباط | القرار | البند | معامل ارتباط | القرار |
|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|
| 1     | 0.474**      | دال    | 29    | 0.627**      | دال    | 54    | 0.468**      | دال    |
| 2     | 0.513**      | دال    | 30    | 0.468**      | دال    | 55    | 0.644**      | دال    |
| 3     | 0.521**      | دال    | 31    | 0.734**      | دال    | 56    | 0.548**      | دال    |
| 4     | 0.692**      | دال    | 32    | 0.675**      | دال    | 57    | 0.632**      | دال    |
| 5     | 0.525**      | دال    | 33    | 0.553**      | دال    | 58    | 0.881**      | دال    |
| 6     | 0.584**      | دال    | 34    | 0.578**      | دال    | 59    | 0.635**      | دال    |
| 7     | 0.527**      | دال    | 35    | 0.635**      | دال    | 60    | 0.854**      | دال    |
| 8     | 0.474**      | دال    | 36    | 0.748**      | دال    | 61    | 0.621**      | دال    |
| 9     | 0.662**      | دال    | 37    | 0.692**      | دال    | 62    | 0.653**      | دال    |
| 10    | 0.542**      | دال    | 38    | 0.653**      | دال    | 63    | 0.699**      | دال    |
| 11    | 0.605**      | دال    | 39    | 0.584**      | دال    | 64    | 0.633**      | دال    |
| 12    | 0.530**      | دال    | 40    | 0.741**      | دال    | 65    | 0.685**      | دال    |
| 13    | 0.513**      | دال    | 41    | 0.685**      | دال    | 66    | 0.662**      | دال    |
| 14    | 0.521**      | دال    | 42    | 0.662**      | دال    | 67    | 0.647**      | دال    |
| 15    | 0.692**      | دال    | 43    | 0.474**      | دال    | 68    | 0.475**      | دال    |
| 16    | 0.525**      | دال    | 44    | 0.662**      | دال    | 69    | 0.530**      | دال    |
| 17    | 0.728**      | دال    | 45    | 0.530**      | دال    | 70    | 0.487**      | دال    |
| 18    | 0.669**      | دال    | 46    | 0.487**      | دال    | 71    | 0.867**      | دال    |
| 19    | 0.691**      | دال    | 47    | 0.867**      | دال    | 72    | 0.762**      | دال    |
| 20    | 0.584**      | دال    | 48    | 0.574**      | دال    | 73    | 0.521**      | دال    |
| 21    | 0.605**      | دال    | 49    | 0.756**      | دال    | 74    | 0.692**      | دال    |
| 22    | 0.530**      | دال    | 50    | 0.728**      | دال    | 75    | 0.525**      | دال    |
| 23    | 0.474**      | دال    | 51    | 0.711**      | دال    | 76    | 0.521**      | دال    |
| 24    | 0.513**      | دال    | 49    | 0.756**      | دال    | 77    | 0.692**      | دال    |
| 25    | 0.756**      | دال    | 50    | 0.636**      | دال    | 78    | 0.525**      | دال    |
| 26    | 0.728**      | دال    | 51    | 0.689**      | دال    | 79    | 0.771**      | دال    |
| 27    | 0.669**      | دال    | 52    | 0.632**      | دال    | 80    | 0.648**      | دال    |
| 28    | 0.691**      | دال    | 53    | 0.587**      | دال    |       |              |        |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول (15) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند ومستوى الفهم القرائي الذي ينتمي إليه هذا البند دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبند الاختبار، وأن البنود تقيس لما وضعت لقياسه.

ج. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية للقائمة كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية.

| البند | معامل ارتباط | القرار | البند | معامل ارتباط | القرار | البند | معامل ارتباط | القرار |
|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|-------|--------------|--------|
| 1     | 0.568**      | دال    | 29    | 0.578**      | دال    | 54    | 0.653**      | دال    |
| 2     | 0.696**      | دال    | 30    | 0.689**      | دال    | 55    | 0.775**      | دال    |
| 3     | 0.342**      | دال    | 31    | 0.734**      | دال    | 56    | 0.525**      | دال    |

|    |         |     |    |         |     |    |         |     |
|----|---------|-----|----|---------|-----|----|---------|-----|
| 4  | 0.587** | دال | 32 | 0.675** | دال | 57 | 0.584** | دال |
| 5  | 0.548** | دال | 33 | 0.475** | دال | 58 | 0.527** | دال |
| 6  | 0.632** | دال | 34 | 0.578** | دال | 59 | 0.474** | دال |
| 7  | 0.881** | دال | 35 | 0.635** | دال | 60 | 0.662** | دال |
| 8  | 0.635** | دال | 36 | 0.748** | دال | 61 | 0.621** | دال |
| 9  | 0.854** | دال | 37 | 0.714** | دال | 62 | 0.653** | دال |
| 10 | 0.742** | دال | 38 | 0.653** | دال | 63 | 0.542** | دال |
| 11 | 0.653** | دال | 39 | 0.653** | دال | 64 | 0.605** | دال |
| 12 | 0.802** | دال | 40 | 0.633** | دال | 65 | 0.530** | دال |
| 13 | 0.734** | دال | 41 | 0.583** | دال | 66 | 0.513** | دال |
| 14 | 0.675** | دال | 42 | 0.662** | دال | 67 | 0.521** | دال |
| 15 | 0.653** | دال | 43 | 0.647** | دال | 68 | 0.692** | دال |
| 16 | 0.578** | دال | 44 | 0.856** | دال | 69 | 0.525** | دال |
| 17 | 0.635** | دال | 45 | 0.530** | دال | 70 | 0.728** | دال |
| 18 | 0.748** | دال | 46 | 0.487** | دال | 71 | 0.669** | دال |
| 19 | 0.714** | دال | 47 | 0.692** | دال | 72 | 0.691** | دال |
| 20 | 0.653** | دال | 48 | 0.725** | دال | 73 | 0.584** | دال |
| 21 | 0.635** | دال | 49 | 0.771** | دال | 74 | 0.605** | دال |
| 22 | 0.627** | دال | 50 | 0.648** | دال | 75 | 0.530** | دال |
| 23 | 0.468** | دال | 51 | 0.867** | دال | 76 | 0.474** | دال |
| 24 | 0.698** | دال | 49 | 0.748** | دال | 77 | 0.513** | دال |
| 25 | 0.675** | دال | 50 | 0.875** | دال | 78 | 0.756** | دال |
| 26 | 0.553** | دال | 51 | 0.692** | دال | 79 | 0.728** | دال |
| 27 | 0.865** | دال | 52 | 0.653** | دال | 80 | 0.669** | دال |
| 28 | 0.711** | دال | 53 | 0.574** | دال | -  | -       | -   |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (16) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع درجته الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود اختبار الفهم القرائي تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أنها تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله.

#### 1-4- ثبات اختبار الفهم القرائي:

حسب ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقتين اثنتين على النحو الآتي:

- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (17) نتائج معاملات الثبات.

جدول (17) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار

| ألفا كرونباخ | مستويات قائمة الفهم القرائي |
|--------------|-----------------------------|
| 0.685        | الحرفي                      |
| 0.754        | الاستنتاجي                  |

|       |                       |
|-------|-----------------------|
| 0.698 | النقدي                |
| 0.674 | التنوقي               |
| 0.741 | الإبداعي              |
| 0.901 | الدرجة الكلية للقائمة |

يتضح من الجدول (17) أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بلغ (0.901) أما مستويات الاختبار فتراوحت معاملات الثبات فيها بين (0.674-0.754) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

- **الثبات بالإعادة:** قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لاختبار الفهم القرائي على العينة نفسها، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات لمستويات الاختبار ودرجتها الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (18).

**جدول (18) الثبات بطريقة الثبات بالإعادة لمستويات اختبار الفهم القرائي ودرجتها الكلية.**

| مستويات قائمة الفهم القرائي | الثبات بالإعادة |
|-----------------------------|-----------------|
| الحرفي                      | 0.661**         |
| الاستنتاجي                  | 0.765**         |
| النقدي                      | 0.889**         |
| التنوقي                     | 0.753**         |
| الإبداعي                    | 0.762**         |
| الدرجة الكلية للقائمة       | 0.915**         |

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (18) يلاحظ أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بلغ (0.915) أما معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس فتراوحت بين (0.661-0.889)، وهذه المعاملات تعد مناسبة لأغراض الدراسة.

يتضح ما سبق أن اختبار الفهم القرائي يتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

## 1-5- إخراج اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية وكيفية تصحيح درجاته (الملحق رقم 4).

تكون اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية من خمسة مستويات للفهم القرائي وهي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدقيقي، الإبداعي) وكل مستوى من هذه المستويات يندرج تحته عدداً من المهارات الفرعية، كما تضمن الاختبار نصين قرائيين، وكل نص تضمن أربعين سؤالاً من اختيار من متعدد تتوزع على كافة المهارات الفرعية للمستويات الخمسة، والجدول الآتي يبين هذه المستويات ومهاراتها الفرعية.

**جدول (19) مستويات اختبار الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية**

| م | مستوى ومهارات الفهم القرائي | المهارات الفرعية للفهم القرائي                                                                                                                                                                                                                                                              | عدد الأسئلة |             | مجموع أسئلة القائمة | أدنى علامة على كل مستوى | أعلى علامة على كل مستوى |
|---|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|
|   |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                             | النص الأول  | النص الثاني |                     |                         |                         |
| 1 | الحرفي                      | يذكر مفرد الجموع الواردة في النص<br>يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص<br>يحدد الأعداد الواردة في النص<br>يحدد الأماكن الواردة في النص<br>يتعرف الشخصيات الواردة في النص<br>يذكر الحقائق المحددة الواردة في النص<br>معرفة التسلسل والتتابع<br>التمييز بين الأفعال ( الماضي والمضارع والأمر ) | 17          | 17          | 34                  | 0                       | 34                      |
| 2 | الاستنتاجي                  | يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق<br>يستنتج الغرض الرئيس من النص (الموضوع)<br>يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص<br>يستنتج علاقات السبب بالنتيجة<br>يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة<br>يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص                         | 11          | 11          | 22                  | 0                       | 22                      |
| 3 | النقدي                      | يفرق بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النص<br>يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص<br>يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به<br>يبدى رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص                                                                                                   | 7           | 7           | 14                  | 0                       | 14                      |

|   |          |                                                                                                              |    |    |    |   |    |
|---|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|---|----|
| 4 | التدوقي  | يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص<br>يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص                     | 2  | 2  | 4  | 0 | 4  |
| 5 | الإبداعي | يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث القصة<br>يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه<br>يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة | 3  | 3  | 6  | 0 | 6  |
|   | المجموع  |                                                                                                              | 40 | 40 | 80 | 0 | 80 |

يتم جمع الأسئلة في كل النصين القرائين ويأخذ كل سؤال الدرجة (1) إذا كانت الإجابة صحيحة، ويأخذ الدرجة (0) إذا كانت الإجابة خاطئة، وبالتالي تكون أعلى درجة في الاختبار على النص القرائي الأول (40) درجة وأدنى درجة (0)، وكذلك الأمر على النص القرائي الثاني، كما أن مجموع الدرجات الكلية على كامل أسئلة الاختبار في النصين القرائين التي يتضمنها الاختبار هي (80) درجة، وأدنى درجة هي الصفر ويطبق الاختبار بشكل (فردى وجماعى)، ومدة تطبيق كامل أسئلة الاختبار وما يتضمنه من تعليمات التطبيق على تلامذة الصف الرابع مدة لا تتجاوز (45 دقيقة).

#### 4-2-4- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية خرائط التفكير (ملحق 6).

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بعدة مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريبية، وتتجلى هذه المراحل بالآتي:

#### 1-2- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

- **الهدف العام للبرنامج:** تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلامذة الصف الرابع الأساسى، ويتفرع عن الهدف العام للبرنامج الأهداف الفرعية الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة.
- يذكر معنى الكلمات الجديدة في الدرس.
- يحدد الشخصيات الواردة في القصة.
- يذكر الأماكن الواردة في الدرس.
- يطابق بين الكلمة ومرادفها.
- يطابق بين الكلمة وضدها.
- يميز بين أفعال الماضي والمضارع والأمر في النص القرائى.
- يميز بين المفرد والمثنى والجمع في النص القرائى.

- يرتب الأحداث حسب ورودها في الدرس.
- يستنتج الأسباب الصحيحة للأحداث في القصة
- يستنتج العلاقة بين السبب والنتيجة في النص القرائي.
- يستنتج السمات المميزة للشخصيات الواردة في القصة
- يستخلص العبرة من القصة .
- يعيد صياغة جملة محددة.
- يميز بين الأفكار التي وردت في الدرس والأفكار التي لم ترد فيها.
- يضع عنوان جديد للدرس.
- يصنف الأفكار التي وردت في الدرس إلى أفكار رئيسية وأفكار فرعية.
- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- يصنف الكلمات في تجمعات متشابهة المعنى.
- يستنتج العاطفة المسيطرة في النص القرائي.

## 2-2- بناء محتوى البرنامج التدريبي بصورته الأولية من خلال إتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات العلمية العربية والأجنبية، المتعلقة بجوانب الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي.
- تحليل مضمون الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ونتائجها الميدانية والتجريبية وما تتضمنه من برامج تدريبية لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استشارة عدد من المختصين التربويين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس (الملحق رقم "1").
- تحديد لمهارات الفهم القرائي من مستوى الصف الرابع الأساسي.
- التعريف الإجرائي الواضح والمحدد لجوانب ومهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- اختيار استراتيجيات خرائط التفكير وتعريفها بدقة وتحديد كيفية توظيفها في أنشطة البرنامج، وهي: (خريطة الدائرة ، خريطة الجسر ، خريطة الفقاعة ، خريطة الفقاعة المزدوجة ، خريطة الشجرة- خريطة التحليل- خريطة التدفق- خريطة التدفق المتعمد).
- العمل على اختيار الفنيات والتعزيزات والطرائق التدريبية المناسبة وتعريفها بدقة، وتوظيفها وفق إجراءات محدّدة، وباستخدام وسائل تعليمية وتدريبية لتحقيق الأهداف العامة والأهداف الفرعية والسلوكية للبرنامج.

- تحديد النصوص القرائي التي يجب أن تتضمنها الجلسات التدريبية، وذلك من خلال الاطلاع على بعض النصوص القرائية من مستوى الصف الرابع في بعض البلدان العربية كالأردن والعراق واختيار بعض منها.
- ونتيجة لذلك تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ليضم (20) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع للتعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، وصياغته من حيث الأهداف، والسلوك المستهدف، وإجراءات التطبيق، واستراتيجيات التدريب، والوسائل التعليمية، والتقويم وتحديد المكان والزمان المناسبين لتطبيق لكل جلسة.

### 3-2- عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة محكمين:

- تم التحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على عدد من المحكمين من أساتذة ومدرسين جامعيين ومختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في الفترة الواقعة بين (2017/6/1 و لغاية 2017/7/1)، (الملحق "1") بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها، وما تتضمنه من محتوى، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التدريب، وصحة توظيف استراتيجيات خرائط التفكير في جلسات البرنامج، ومدى ملاءمة طرائق تنفيذ البرنامج، وكفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج. وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يلي:
- تبسيط بعض الأنشطة لجعلها قابلة للتطبيق على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
  - حذف بعض الأنشطة لصعوبة تطبيقها على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
  - زيادة عدد الوسائل التعليمية وتنويعها.
  - حذف بعض العبارات والمعاني المتكررة والتي تخدم الهدف نفسه.
  - جعل التقويم النهائي والمرحلي مرتبط بأحد نماذج استراتيجية خرائط التفكير.

### 4-2- البرنامج التدريبي المقترح بعد تعديل المحكمين:

- أصبح البرنامج المقترح بعد تعديل المحكمين يتضمن (20) جلسة تدريبية، تحتوي على (10) نصوص قرائية مختلفة، بحيث يدرس النص القرائي في جلستين تدريبيتين، كما تضمن البرنامج جميع نماذج استراتيجية خرائط التفكير وهي (خريطة الدائرة ، خريطة الجسر ، خريطة الفقاعة ، خريطة الفقاعة المزدوجة ، خريطة الشجرة- خريطة التحليل- خريطة التدفق- خريطة التدفق المتعمد). إضافة إلى الوسائل التعليمية الآتية:

- حاسوب وبرنامج العرض (Power point).
- أقلام ملونة، طباشير.
- أوراق عمل، أقلام رصاص، دفاقر.
- صور ملونة عن موضوع كل درس مطروح.
- السبورة.

## 5-2- التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح:

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وإجراء التعديلات الملائمة للبرنامج، قامت الباحثة بالتجريب الاستطلاعي للبرنامج على عينة مكونة من (4) تلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث اختير هؤلاء التلاميذ من مدرسة عدنان المالكي في الحسكة خلال الفترة الواقعة بين (2017/12/11) ولغاية (2017/12/25) وكان من أبرز أهداف التجربة الاستطلاعية للبرنامج.

- التأكد من صحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج المقترح.
- تعرف مدى ملاءمة مضمون البرنامج والاستراتيجية المستخدمة للفئة المستهدفة بالتجريب (عينة الدراسة).
- التأكد من ملاءمة الزمن من حيث مدة الجلسة، والزمن الملائم لكل إجراء من إجراءات التدريب في الجلسة وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها.
- تعرف الصعاب التي يمكن أن تواجهها الباحثة عند تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية والعمل على استدراكها.
- معرفة أكثر الأوضاع ملاءمة في تطبيق البرنامج من حيث الزمان والمكان.
- التغذية الراجعة للباحثة للتأكد من مهاراتها في إدارة الجلسات، وتنفيذ الإجراءات، وكذلك التدريب على تطبيق البرنامج.

نفذت الباحثة جلسات البرنامج المقترح استطلاعيًا في مدرسة عدنان المالكي في مدينة الحسكة حيث تم تأمين قاعة صفية ملائمة بالاتفاق مع إدارة المدرسة بحيث تكون ملائمة وبعيدة عن مصدر الأصوات والضجيج ومناسبة، ومن ثم قامت الباحثة في الفترة ما بين (2017/12/25-11) بتطبيق (10) جلسات تدريبية من البرنامج المقترح بواقع جلسة في اليوم الواحد ولمدة أسبوعين وحرصت الباحثة على استدراك النقاط السلبية التي تمت ملاحظتها في أثناء التجريبي الاستطلاعي للبرنامج مثل:

- تحديد زمن الجلسة التدريبية بساعة واحدة فقط.

- تعديل بعض الإجراءات التطبيقية في بعض الجلسات وتبسيطها.
- تجهيز حاسوب مناسبة لعرض لبعض الأنشطة عن طريقه.
- استدراك جميع الوسائل التعليمية التي لم تكن موجودة في المدرسة لتنفيذ أهداف البرنامج.
- تحديد الوقت المناسبة لتطبيق هذه الجلسة بين الساعة (9-10) صباحاً.

#### 4-5- إجراءات تنفيذ البرنامج المقترح:

##### 5-1- الإجراءات التمهيدية لتنفيذ البرنامج المقترح:

تطلب التمهيد لتطبيق البرنامج المقترح القيام بالإجراءات الآتية:

1. التقت الباحثة بمديري مدرستي عدنان المالكي وحي الزهور وأوضحت لهما الهدف من الدراسة الحالية، وأخذت منهم التزاماً بتقديم الدعم الكافي لها، والمساعدة قدر الإمكان في تحقيق هدف الدراسة الحالية وهو تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج المقترح المعد لأجل ذلك.
2. تم اختيار (10) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن شخّصوا في مدرسة عدنان المالكي كمجموعة تجريبية ، واختيار (10) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن شخّصوا في مدرسة حي الزهور كمجموعة ضابطة، وبعد ذلك قامت الباحثة بالتنسيق مع إدارتي المدرستين بتحديد مواعيد تنفيذ جلسات البرنامج ومواعيد تنفيذ القياسات القبليّة، والبعديّة، والمؤجلة.
3. التقت الباحثة بمعلمي المجموعة الضابطة في مدرسة حي الزهور، وشرحت لهم الهدف من الدراسة التجريبية، وقامت بتسليمهم الأهداف السلوكية لكل جلسة من جلسات البرنامج، واتفقت معهم أن يقوموا بتدريس مهارات الفهم القرائي للمجموعة الضابطة بالطريقة التي يجدونها مناسبة، والتقيد كذلك بمواعيد تنفيذ البرنامج التدريبي نفسها للمجموعة التجريبية في مدرسة عدنان المالكي.
4. تم تخصيص قاعة صفية في مدرسة عدنان المالكي وتجهيزها بسبورة وعدد مناسب من الكراسي والمقاعد، إضافة إلى توفير البيئة الفيزيائية المناسبة قدر الإمكان للتطبيق.
5. اجتمعت الباحثة مع أطفال المجموعة التجريبية في مدرسة عدنان المالكي وتعرفت عليهم، وقدمت لهم بعض التعليمات والتوجيهات وضرورة الالتزام بحضور دروس البرنامج، وذلك بهدف وضعهم في جو نفسي مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعالة في تنفيذ جلسات البرنامج.

## 5-2- تطبيق القياس القبلي:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة، وبعد التأكد من حسن اختيار عينة البحث التجريبية، قامت الباحثة في يومي (22-2018/1/23) بتطبيق القياس القبلي من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف التأكد من تجانس وتكافؤ درجات الأطفال في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغيرات (الذكاء، العمر، ودرجة مهارات الفهم القرائي) وأنهم ينطلقون من مستوى واحد في هذه المتغيرات، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Man Whitney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريبي، وهذا ما تم الحديث عنه سابقاً في تجانس العينة.

## 5-3- تنفيذ البرنامج المقترح:

تم تطبيق البرنامج في الفترة الواقعة بين (2018/1/29) ولغاية (2018/3/13) بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، والجدول الآتي يوضح التاريخ الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

الجدول (20) التاريخ الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي

| رقم الجلسة          | تاريخ التطبيق |
|---------------------|---------------|
| الجلسة الأولى       | 29-1-2018     |
| الجلسة الثانية      | 30-1-2018     |
| الجلسة الثالثة      | 31-1-2018     |
| الجلسة الرابعة      | 5-2-2018      |
| الجلسة الخامسة      | 6-2-2018      |
| الجلسة السادسة      | 7-2-2018      |
| الجلسة السابعة      | 12-2-2018     |
| الجلسة الثامنة      | 13-2-2018     |
| الجلسة التاسعة      | 14-2-2018     |
| الجلسة العاشرة      | 19-2-2018     |
| الجلسة الحادية عشرة | 20-2-2018     |
| الجلسة الثانية عشرة | 21-2-2018     |
| الجلسة الثالثة عشرة | 26-2-2018     |
| الجلسة الرابعة عشرة | 27-2-2018     |
| الجلسة الخامسة عشرة | 28-2-2018     |
| الجلسة السادسة عشرة | 5-3-2018      |
| الجلسة السابعة عشرة | 6-3-2018      |

|           |                     |
|-----------|---------------------|
| 7-3-2018  | الجلسة الثامنة عشرة |
| 12-3-2018 | الجلسة التاسعة عشرة |
| 13-3-2018 | الجلسة العشرون      |

#### 5-4- تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح لأفراد المجموعة التجريبية من الباحثة، والانتهاء من تعليم أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل معلمهم. قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي على تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في (2018/3/19) حيث طلبت الباحثة من تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة قراءة محتوى اختبار مهارات الفهم القرائي من تعليمات وبنود وبدائل إجابة بشكل جيد والإجابة عنها بدقة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

5-5- **تطبيق القياس المؤجل:** بعد شهر تقريباً من الانتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي على أطفال المجموعة التجريبية فقط، وذلك في الفترة الواقعة بـ (2018/4/18) حيث طلبت الباحثة من معلمات أفراد المجموعة التجريبية قراءة محتوى اختبار الفهم القرائي من تعليمات وبنود وبدائل إجابة بشكل جيد والإجابة عنها بدقة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

6-5- **التحليل الإحصائي للنتائج:** قامت الباحثة بإجراء المقارنات القبلية، والبعدية، والمؤجلة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التحليلات الإحصائية، والتوصل إلى نتائج الدراسة وعرضها.

7-5- **مناقشة وتفسير النتائج:** قامت الباحثة بمناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات البرنامج المقترح، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من المقترحات.

#### سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)،

حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بطريقة الإعادة.
- معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

كما تم استخدام المعالجات التالية للوصول إلى النتائج:

- الإحصاء الوصفي من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من تلامذة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- اختبار مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
- اختبار ويلكسون (Wilcoxon Teat) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المترابطة.
- حساب حجم الأثر عن طريق مربع ايتا.
- كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

## الفصل الخامس

### نتائج الدراسة ومناقشتها

5-1- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

1-1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

1-2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

1-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

1-4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

5-2- توصيات الدراسة.

5-3- بحوث مقترحة.

## الفصل الخامس

### نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول الفصل الخامس لهذه الدراسة المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة من التوصيات، وتضمن مجموعة من البحوث المقترحة التي يمكن أن تغني البحث في مجال تطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض موجز لنقاط هذا الفصل.

#### 5-1- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

##### 5-1-1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية إلى أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي".

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معادلة مان ويتني (Man-Whitney Test) لدراسة العينات المستقلة صغيرة الحجم، إذ تم من خلال هذه المعادلة حساب دلالة الفروق بين أداء تلامذة المجموعة التجريبية، وأداء تلامذة المجموعة الضابطة على اختبار الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج المقترح، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (21) نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية

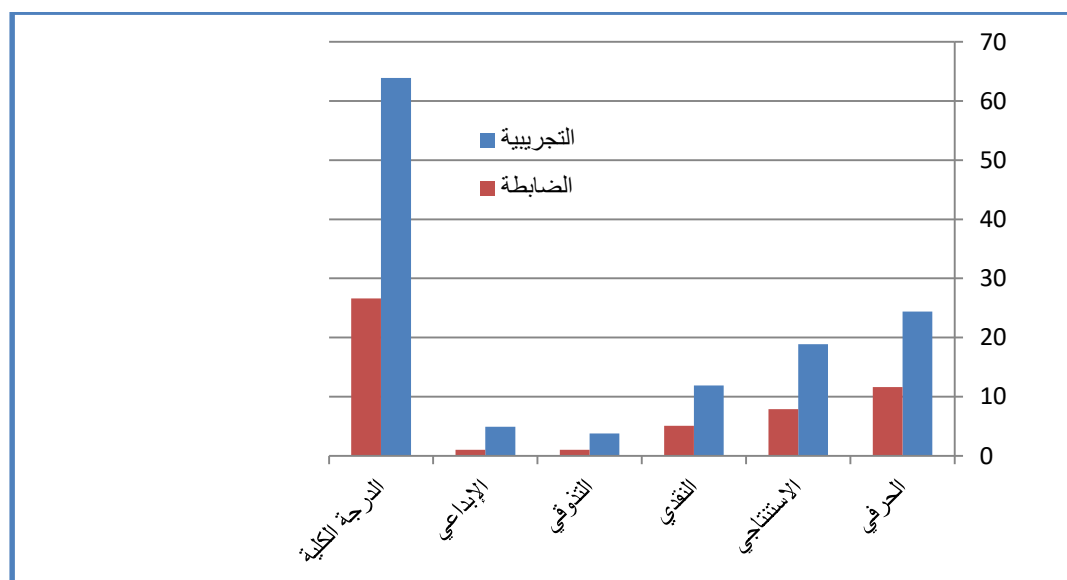
| المهارات   | المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | (U)  | z    | الدلالة | القرار              |
|------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|------|------|---------|---------------------|
| الحرفي     | التجريبية | 10    | 24.40           | 2.633             | 14.85       | 148.50      | 6.50 | 3.41 | 0.001   | دال لصالح التجريبية |
|            | الضابطة   | 10    | 11.60           | 4.719             | 6.15        | 61.50       |      |      |         |                     |
| الاستنتاجي | التجريبية | 10    | 18.90           | 1.969             | 15.50       | 155.00      | 0.00 | 3.88 | 0.000   | دال لصالح التجريبية |
|            | الضابطة   | 10    | 7.90            | 1.524             | 5.50        | 55.00       |      |      |         |                     |
| النقدي     | التجريبية | 10    | 11.90           | 1.449             | 15.50       | 155.00      | 0.00 | 3.87 | 0.000   | دال لصالح التجريبية |
|            | الضابطة   | 10    | 5.10            | 1.524             | 5.50        | 55.00       |      |      |         |                     |
| التدوقي    | التجريبية | 10    | 3.80            | .632              | 15.50       | 155.00      | 0.00 | 4.10 | 0.000   | دال لصالح التجريبية |
|            | الضابطة   | 10    | 1.00            | .000              | 5.50        | 55.00       |      |      |         |                     |
| الإبداعي   | التجريبية | 10    | 4.90            | .738              | 15.50       | 155.00      | 0.00 | 4.08 | 0.000   | دال لصالح التجريبية |
|            | الضابطة   | 10    | 1.00            | .000              | 5.50        | 55.00       |      |      |         |                     |
|            | التجريبية | 10    | 63.90           | 2.470             | 15.50       | 155.00      | 0.00 | 3.79 | 0.000   |                     |

|               |         |    |       |       |      |       |                     |
|---------------|---------|----|-------|-------|------|-------|---------------------|
| الدرجة الكلية | الضابطة | 10 | 26.60 | 5.661 | 5.50 | 55.00 | دال لصالح التجريبية |
|---------------|---------|----|-------|-------|------|-------|---------------------|

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي لصالح تلامذة المجموعة التجريبية.

حيث بلغت القيم الاحتمالية لاختبار الفهم القرائي بين (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي.

وبالنظر إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (21) يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح تلامذة المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ أن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على قائمة الفهم القرائي ومجالاته الفرعية أكبر من متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى أن مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المجموعة التجريبية أكبر من مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل(1) التمثيل البياني للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة على قائمة الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج المقترح

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (21) والشكل(1) أن هناك تفوق واضح لتلامذة المجموعة التجريبية في مستوى الفهم القرائي على تلامذة المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج المقترح وفق استراتيجية خرائط التفكير، أسهم بشكل مباشر في تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك لاشتمال البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية خرائط التفكير التي تم من خلالها تحويل المعارف والمهارات المتضمنة في النصوص القرائية من الشكل النصي إلى لغة بصرية تحدد العلاقات، والتصورات الذهنية بين المفاهيم والمعارف مما ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم على التفكير في المحتوى والربط بين عناصره كما وفرت لهم خبرات أكثر تنوعاً وغنى وأتاحت لهم فرص التفاعل مع المادة العلمية بشكل محبب ومشوق. كما إن تقديم المعرفة والمعلومات المتضمنة في النصوص القرائية في صورة خرائط لأفراد المجموعة التجريبية ساهم في توضيح العلاقات المختلفة بين أجزاء المعرفة بشكل ساعدهم على الفهم والاستيعاب، وممارسة مستويات عليا من التفكير. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سليمان (2012) من أن استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات القراءة يؤدي إلى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ صعوبات التعلم

كما ترى الباحثة أن الترتيب الزمني المنظم بدقة للبرنامج المقترح سهل لتلامذة المجموعة التجريبية فهم المادة العلمية واستيعابها والاستفادة منها في مواقف مختلفة. كما إن اشتمال البرنامج المقترح على أساليب تقويم مرحلية من خلال قيام الباحثة بتوجيه مجموعة من الأسئلة الشفهية والكتابية لتلامذة المجموعة التجريبية أثناء عرض النص القرائي وعدم الانتقال إلى الخطوة التالية حتى التأكد من إتقان الخطوة السابقة، وختام الجلسة بتقويم نهائي للتأكد من اكتساب واستيعاب التلامذة للمعلومات المراد تعليمها. بالإضافة إلى اشتمال البرنامج المقترح على أساليب تعزيز مادية ومعنوية وتغذية راجعة مستمرة وعلى العديد من الوسائل التعليمية والفنيات المساعدة ساهم في بشكل مباشر في استثارة دافعيتهم للعمل والاجتهاد، كل هذه الأسباب وغيرها جعلت تلامذة المجموعة التجريبية يتفوقون على تلامذة المجموعة الضابطة في نتائجهم على اختبارالفهم القرائي وهذا يتفق مع توجهات كل من . من ميتشل Mechell (2019) و كاسيرر Kasirer (2011).

## 5-1-2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (22) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في

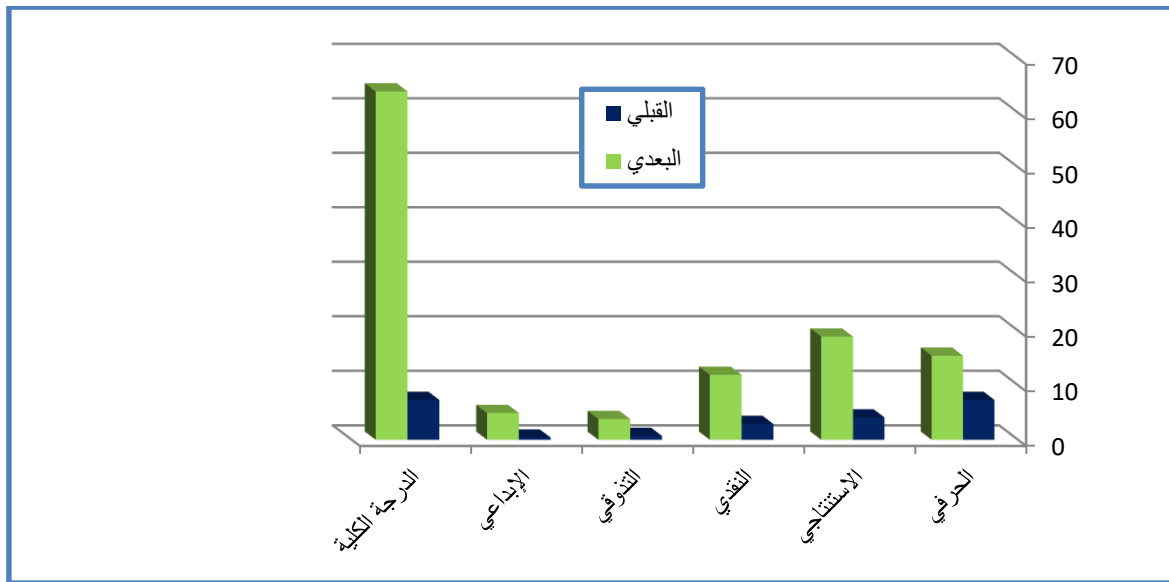
القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية

| المقياس       | القياس القبلي والبعدي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z    | القيمة الاحتمالية | القرار           | حجم الأثر | دلالة حجم الأثر* |
|---------------|-----------------------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|------|-------------------|------------------|-----------|------------------|
| الحرفي        | القياس القبلي         | 10    | 7.30            | 1.889             | 0.00        | 0.00        | 2.81 | 0.005             | دال لصالح البعدي | 0.47      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 15.40           | 2.989             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |
| الاستنتاجي    | القياس القبلي         | 10    | 4.10            | 2.132             | 0.00        | 0.00        | 2.80 | 0.005             | دال لصالح البعدي | 0.46      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 18.90           | 1.969             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |
| النقدي        | القياس القبلي         | 10    | 2.90            | 0.876             | 0.00        | 0.00        | 2.82 | 0.005             | دال لصالح البعدي | 0.47      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 11.90           | 1.449             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |
| التدوقي       | القياس القبلي         | 10    | 0.70            | 0.675             | 0.00        | 0.00        | 2.83 | 0.005             | دال لصالح البعدي | 0.47      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 3.80            | 0.632             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |
| الإبداعي      | القياس القبلي         | 10    | 0.40            | 0.516             | 0.00        | 0.00        | 2.84 | 0.004             | دال لصالح البعدي | 0.48      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 4.90            | 0.738             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |
| الدرجة الكلية | القياس القبلي         | 10    | 7.30            | 1.889             | 0.00        | 0.00        | 2.81 | 0.005             | دال لصالح البعدي | 0.47      | مرتفع            |
|               | القياس البعدي         |       | 63.90           | 2.470             | 5.50        | 55.00       |      |                   |                  |           |                  |

\*مستويات كوهين لحجم الأثر = 0.01 ضعيف / 0.06 متوسط / 0.14 مرتفع

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha (0.05 \geq)$ ، بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية، إذ تراوحت القيم الاحتمالية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بين (0.004-0.005)

وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية ، وهذه الفروق كان باتجاه القياس ذو المتوسط الحسابي الأعلى على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية كما يبين الجدول (22)، فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية في القياس البعدى أكبر منها في القياس القبلي. وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدى ". والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل (2) التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية في القياس البعدى

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (22) والشكل (2) إلى أن هناك أثر واضح لتحسن تلامذة المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في التطبيق البعدى، وللتأكد من مستوى هذا الأثر الذي أحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا<sup>(5)</sup>، لاختبار الفهم القرائي، حيث تراوحت قيمة حجم الأثر على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

<sup>5</sup> - تم استخدام قانون مربع إيتا لعينتين مترابطتين 
$$\frac{2Z}{1 - \eta + \frac{2}{Z}}$$
 (أبو علام، 2006، ص 82-83).

وفي مجالاته الفرعية بين (0.46-0.048) وهي تشير إلى أثر مرتفع وكبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إذ أن قيمة حجم الأثر أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين بـ(0.14)، وتعزو الباحثة تحسن مهارات الفهم القرائي لتلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر إلى التوقيت الزمني المضبوط والمكثف لتنفيذ البرنامج المقترح، وكذلك إلى رغبة ودافعية التلامذة في المجموعة التجريبية في تعلم مهارات الفهم القرائي التي كانت تزيد يوماً بعد يوم بسبب ما كان يقدم لهم من نشاطات وتعزيز مناسب لم يعهده هؤلاء التلامذة من قبل، وهذا ما حسن مهارات الفهم القرائي لديهم بشكل ملحوظ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوجهات سليمان(2012)

### 5-1-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار الفهم القرائي".

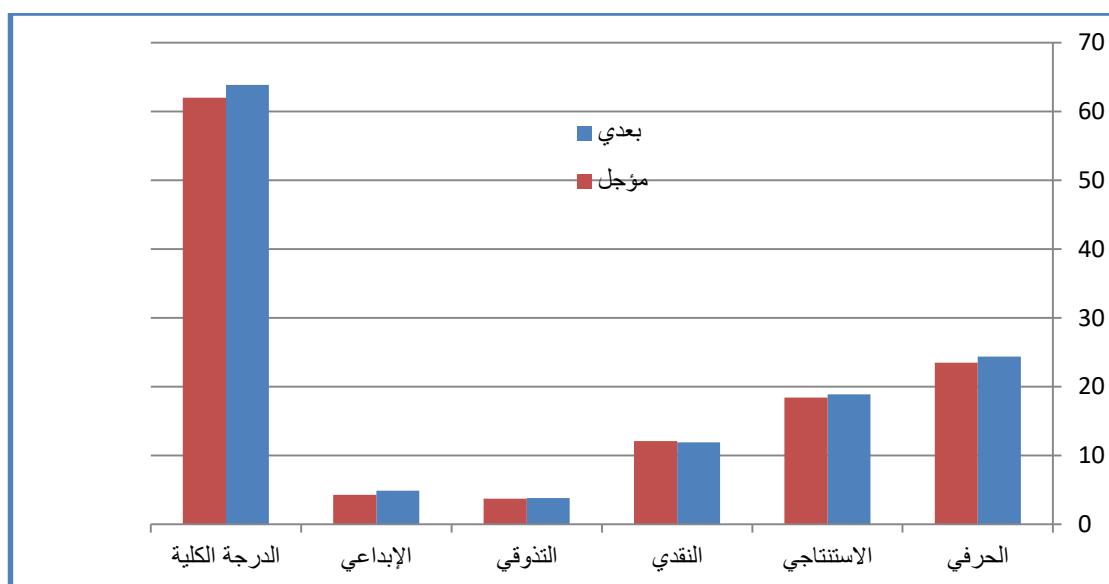
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (23) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في

#### القياسين البعدي والمؤجل على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية

| المقياس       | القياس البعدي والمؤجل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z    | القيمة الاحتمالية | القرار  |
|---------------|-----------------------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|------|-------------------|---------|
| الحرفي        | القياس البعدي         | 10    | 24.40           | 2.633             | 2.00        | 6.00        | 1.60 | 0.109             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 23.50           | 3.136             | .00         | .00         |      |                   |         |
| الاستنتاجي    | القياس البعدي         | 10    | 18.90           | 1.969             | 1.00        | 1.00        | 1.00 | 0.317             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 18.40           | 2.011             | .00         | .00         |      |                   |         |
| النقدي        | القياس البعدي         | 10    | 11.90           | 1.449             | .00         | .00         | 1.00 | 0.317             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 12.10           | 1.287             | 1.00        | 1.00        |      |                   |         |
| التدقيقي      | القياس البعدي         | 10    | 3.80            | .632              | 1.00        | 1.00        | 1.00 | 0.317             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 3.70            | .675              | .00         | .00         |      |                   |         |
| الإبداعي      | القياس البعدي         | 10    | 4.90            | .738              | 1.50        | 3.00        | 1.14 | 0.157             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 4.30            | 1.160             | .00         | .00         |      |                   |         |
| الدرجة الكلية | القياس البعدي         | 10    | 63.90           | 2.470             | 4.33        | 26.00       | 2.03 | 0.082             | غير دال |
|               | القياس المؤجل         |       | 62.00           | 2.309             | 2.00        | 2.00        |      |                   |         |

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha (0.05 \geq)$ ، بين متوسطي رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية، إذ تراوحت القيم الاحتمالية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بين (0.082-0.317) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية ، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية .والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل (3) التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية في القياسين البعدي والمؤجل

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (23) والشكل (3) إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على اختبار الفهم القرائي ومجالاتها الفرعية. وتفسر الباحثة استمرار أثر البرنامج المقترح في نتائج تلامذة المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في التطبيق المؤجل إلى طبيعة استراتيجية خرائط التفكير وما تتضمنه من مخططات بصرية عملت على تحفيز عمليات التفكير العلمي لدى التلاميذ، الأمر الذي ساعد تلامذة المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بأغلبية معلوماتهم التي اكتسبوها أثناء تطبيق البرنامج المقترح وهذا يتفق مع توجهات كل من كاسيرر (Kasirer 2011) و ميتشل (Mechell 2019)

#### 5-1-4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغير الجنس".

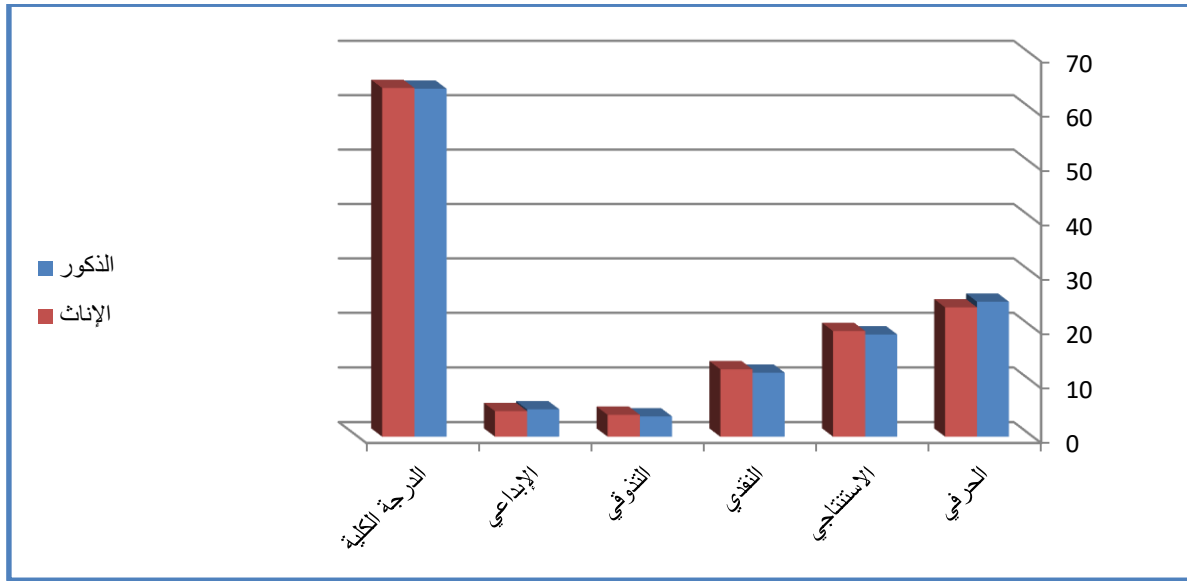
ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معادلة مان ويتني (Man-Whitney Test) لدراسة العينات المستقلة صغيرة الحجم، إذ تم من خلال هذه المعادلة حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج المقترح وفقاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (24) نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدي

| المهارات      | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | (U)   | القيمة الاحتمالية | القرار  |
|---------------|-------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|-------|-------------------|---------|
| الحرفي        | ذكور  | 7     | 24.71           | 3.039             | 5.93        | 41.50       | 7.50  | 0.517             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 23.67           | 1.528             | 4.50        | 13.50       |       |                   |         |
| الاستنتاجي    | ذكور  | 7     | 18.71           | 2.360             | 5.50        | 38.50       | 10.50 | 0.986             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 19.33           | .577              | 5.50        | 16.50       |       |                   |         |
| النقدي        | ذكور  | 7     | 11.71           | 1.704             | 5.00        | 35.00       | 7.000 | 0.517             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 12.33           | .577              | 6.67        | 20.00       |       |                   |         |
| التدوقي       | ذكور  | 7     | 3.71            | .488              | 5.21        | 36.50       | 8.50  | 0.667             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 4.00            | 1.000             | 6.17        | 18.50       |       |                   |         |
| الإبداعي      | ذكور  | 7     | 5.00            | .816              | 5.86        | 41.00       | 8.00  | 0.667             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 4.67            | .577              | 4.67        | 14.00       |       |                   |         |
| الدرجة الكلية | ذكور  | 7     | 63.86           | 2.610             | 5.50        | 38.50       | 10.50 | 0.996             | غير دال |
|               | إناث  | 3     | 64.00           | 2.646             | 5.50        | 16.50       |       |                   |         |

يلاحظ من الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلامذة المجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية، حيث كانت القيمة الاحتمالية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بين (0.517-0.996) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس على اختبار الفهم القرائي

ومجالاته الفرعية. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لدرجات التلامذة من الجنسين على اختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية في القياس البعدي.



شكل (4) التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج المقترح

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (24) والشكل (4) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ومجالاته الفرعية بعد تطبيق البرنامج المقترح ويرجع سبب ذلك إلى الطريقة الموحدة التي اتبعتها الباحثة في تقديم المعلومات لكل التلامذة، إذ كانت الباحثة تقوم بتعليم التلامذة الذكور والإناث بنفس الطريقة والأسلوب، وب نفس الاستراتيجيات والوسائل والفنيات السلوكية، كما كانت تقوم بتقويم تعلمهم بشكل مرحلي ونهائي دون أن يكون هناك أي تحيز لجنس معين، كما حرصت الباحثة قبل تنفيذ إجراءات البرنامج المقترح أن ينطلق جميع التلامذة ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث من مستوى أهداف مقاربة، ودرجة ذكاء وعمر متكافئ، ومستوى فهم قرائي متشابهة، وحرصت أن يكون هناك ضبط جيد لكل المتغيرات التي قد تظهر أثناء تطبيق البرنامج المقترح، كل ذلك ساهم في عدم ظهور فروق دالة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث في مستوى مهاراتهم الفهم القرائي لديهم في التطبيق البعدي، وهذا يتوافق مع نتائج وتوجهات العديد من الباحثين ولعل أهمهم نيونيز Nunez (2016) و التركي Al Tyrkey (2017) كما ترى الباحثة أنها نتيجة متوقعة إذ إن هؤلاء التلامذة لم تكن لديهم فروقات قبل بدء البرنامج التدريبي، وفي أثناء تطبيق البرنامج المقترح لاحظت

الباحثة تفاعلاً من تلامذة الجنسين، كما حرصت الباحثة على أن ينفذ البرنامج المقترح لدى جميع التلامذة دون تفضيل طرف على آخر باختلاف نوعهم الاجتماعي، وهذا الأمر جعل الفروقات بينهم غير دالة إحصائياً.

## 5-2- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية يمكن تحديد التوصيات الآتية:

1. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تنظيم برامج تدريبية مستمرة قائمة على استراتيجية خرائط التفكير لدى فئات عديدة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفي أعمار مختلفة.
2. وضع دليل في كيفية الاستخدام الصحيح لاستراتيجية خرائط التفكير ونماذجها المختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في سورية.
3. تدريب معلمي واختصاصي ذوي صعوبات التعلم على توظيف استراتيجيات خرائط التفكير في برامجهم التعليمية والتربوية.
4. تسليط الضوء على حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن جنسهم، والعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير.

## 5-3- بحوث مقترحة:

كما تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

1. دراسة فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى فئات مختلفة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي أعمار مختلفة.
2. دراسة فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة..
3. دراسة انتشار صعوبات تعلم الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الأساسية في الجمهورية العربية السورية في ضوء متغيرات الجنس والعمر.
4. دراسة العلاقة بين الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات القراءة ببعض المتغيرات النفسية كالخوفز أو الحالة الاجتماعية أو طرائق التعلم.

مراجع الدراسة  
مراجع الدراسة باللغة العربية  
مراجع الدراسة باللغة الأجنبية

## المراجع باللغة العربية

- إبراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف (2010) : المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة
- أبو فخر، غسان (2005): **التربية الخاصة بالطفل**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أبو فخر، غسان (2007): **صعوبات التعلم وعلاجها**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أحمد، عبدالله أحمد. محمد، مصطفى فهيم .(2000): **الطفل ومشكلات القراءة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية , ط4.
- بابطين، هدى بنت محمد حسين. (2012); **فاعلية خرائط العقل في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (4). العدد (1).
- الباري ، ماهر شعبان(2012)
- البتال، زيد بن محمد (2006): **صعوبات التعلم: هل هي حقاً إعاقة أم فقط صعوبة**، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البصيص ،حاتم حسين. (2011): **تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم "** . سورية . دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .
- البطاينة، أسامة محمد والراشدان، مالك أحمد والسبائلة، عبید والخطاطبة، عبد المجيد، (2005): **صعوبات التعلم "النظرية والممارسة "** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بني فارس، محمود جمعة.(2013); **أثر استخدام استراتيجيات خرائط العقل في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (21). العدد (4) . ص (59- 94).
- الجعفري ،مهند بن عبد اللطيف بن حمد (2013): **فاعلية دمج بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

- الحارثي، صبحي سعيد(2019): فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية . المجلد10. العدد(2). ص(13-57)
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن.
- الحديدي ، منى (2006): التعليم المستند إلى الدراسة العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم ،الرياض
- الحيلة ،محمد محمود. (2002): *الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجياً وتعليمياً*. الأردن . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحيلواني، ياسر. (2003): *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- خاطر صبحي ناصر، أيمن(2007); *تأثير استخدام خرائط التفكير المحوسبة وغير المحوسبة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية وفي اتجاهاتهم وفي تنمية مهارات التفكير العليا لديهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- خصاونة، خلود (2004): اختبار القراءة الصفّي ودوره في قياس وتشخيص صعوبات التعلم، مجلة صعوبات التعلم، العدد (3) ، ص 47.
- الخطيب، جمال(2001): *الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل*. المكتب التنفيذي، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب.
- خليل، نوال عبدالفتاح.(2008). *أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم*. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع.
- دحلان، عمر علي. (2010): *زاد المعلم في التعليم والتعلم*. فلسطين . غزة: مكتبة آفاق.
- الديسي، ربي محمد.(2019). *فاعلية برنامج محوسب في تعلم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من ذوي صعوبات القراءة في غرفة المصادر مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*. مج 90، ع3، فلسطين. غزة

- الزراد، فيصل محمد خير (1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلامذة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية نفسية تربوية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، عدد (38)، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية المتحدة.
- الزراد، فيصل محمد خير (1999): دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الزهيمي، كاذية بنت سلمان. (2010): أثر استخدام خرائط التفكير والمواد التعليمية اللامسية في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى الطلبة المكفوفين بالصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الزياد، فتحي مصطفى. (2015): *صعوبات التعلم "التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج"*. مصر، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- الزياد، فتحي مصطفى (2008): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر.
- سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد (2006): *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السبيلة، عبيد (2003): المحكان التشخيصية لصعوبات التعلم، *مجلة صعوبات التعلم*، العدد (1) ، ص 33.
- السبيلة، عبيد (2004): استراتيجيات تدريس القراءة، *مجلة صعوبات التعلم*، العدد (4) ، ص 37- 40.
- السرطاوي، زيدان أحمد (2006): *تقيم صعوبات التعلم في القراءة*، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السعداوي، عزة كامل ابراهيم(2016). فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام الخرائط العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- سعد، علي (1997): *تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام*، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.
- سعد، مراد علي عيسى (2005): *الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية - البحوث - التدريبات - الاختبارات)*، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

- السعيد، حمزة خالد (2002): صعوبات تعلم القراءة " مظاهرها، أسبابها، طرق تشخيصها وعلاجها، *مجلة التربية القبطية*، العدد (140)، ص 179 .
- السعيد، حمزة خالد (2005): تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السليمان، مها عبد الله (2006): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سيد أحمد، السيد علي (2010): *صعوبات القراءة*، مكتبة دار الزهراء، الرياض.
- السيد، محمود مصطفى محمود (2012). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- الشافعي، سنية محمد. (2006); *خرائط التفكير وأثرها على تحصيل المفاهيم وتعزيز استخدام استراتيجية تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية*. المؤتمر العلمي العاشر. التربية العلمية تحديات الحاضر - ورؤى المستقبل من 7/30 إلى 1/8 الجمعية المصرية للتربية العلمية. الكلية التربية. جامعة عين شمس.
- شعبان، حسام (2006): تأثير تقنية فلاتر كروما جين على المصابين بالديسلكسيا، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شعشاعة، رهن صالح (2011): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- شملوه ، حميدة ابراهيم (2004) : فعالية برنامج تدريبي علاجي باستخدام الخريطة المعرفية فب تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين ،جامعة الخليج العربي ، البحرين
- صادق، منير موسى .(2008); *التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي*. مجلة التربية العلمية ، مصر: المجلد 11، العدد2.
- الصاوي، إسماعيل (2009): *صعوبات الفهم القرائي المعرفية*، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- صياح ،منصور عبد الله (2006) : الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية – جامعة دمشق.
- عاشور راتب، والمقدادي محمد. (2005): *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجيتها* . الأردن. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عافية، عزة عبد الرحمن مصطفى. فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي. مصر، مجلة كلية التربية جامعة الازهر، العدد169.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2010): *فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 145، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد الباري، ماهر شعبان : استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقها العملية دار المسيرة ،عمان-الأردن
- عبد الحافظ ، فؤاد عبدالله . (2007): *فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية* ، مصر، مجلة كلية التربية بالفيوم ، العدد 7.
- عبد الحميد ،أماني حلمي(2002) : برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة ،ع(169 ،ص 79-124
- عبد الخالق، تمارا ميثم، .(2011); *أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة بغداد. العراق.
- عبد الرحمن، سناء عبد العظيم .(2009): *فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- عبد الرحمن، سناء عبد العظيم .(2009); *فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة الزقازيق.

- عبد اللاه, مختار عبد الخالق. (2008): *تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة* , مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع .,
- عبد الوهاب ,سمير الكردي ,و أحمد, علي , و سليمان ,محمود جلال الدين. (2004): *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية "رؤية تربوية"*. مصر :الدقهلية للطباعة والنشر , ط2.
- عبد الوهاب, فاطمة محمد .(2007): *فاعلية استخدام خرائط التفكير في تحصيل الكيمياء وتنمية بعض مهارات التفكير وعادات العقل لدى الطالبات للصف الحادي عشر*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس . مجلد (1). العدد (2). سلطنة عمان.
- العتوم ,عدنان يوسف .(2012): *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* . الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع, ط3 .
- العتيبي، وضى بنت حباب بنت عبد الله .(2003); *فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية*. "دراسة منشورة بمجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المملكة العربية السعودية.
- العتيبي، وضى بنت حيان بن عبد الله (2013): *فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية* ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (5) ، العدد (1)، 2013
- عجاج, خيرى المغازي بدير (1998): *اختبار الفهم القرائي للأطفال* , مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .
- العذيفي ، ياسين بن محمد (2009)، *فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي* ، جامعة أم القرى
- عريفيج، سامي (2003): *تشخيص صعوبات تعلم القراءة والعمل على تداركها، مجلة صعوبات التعلم*
- عصفور، إيمان حسنين .(2011); *فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق*. مجلة أفاق تربوية، مجلة نصف سنوية تصدر عن وزارة التعليم في دولة قطر. العدد(16). ص ص 50-71.

- عطية ،جمال (2006) : فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ،جامعة بنها ،كلية التربية ، المجلد (16) ن العدد (67) ص 142-182
- علي، صلاح عميرة (2005): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة "التشخيص والعلاج "** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، علياء علي والخميسي، نها عبد السلام (2007). **فعالية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. المؤتمر العلمي التاسع عشر. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، جامعة عين شمس، القاهرة: المجلد 3 ، العدد 1098-1136.
- عماد، حسن أديب (2008): أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فرج ، عبد اللطيف بن حسين .(2005)**بطرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين** .مصر: دار المسيرة ودار الدعوة للطباعة والنشر.
- القاسم، جمال مثقال مصطفى (2000): **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القحطاني، مبارم بن هادي.(2018) **فعالية برنامج قائم على استخدام النصوص المسرحية لتحفيز الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الشرق العربي، قسم التربية الخاصة.
- كامحي، ألان وكاتس، هيو (1998): **صعوبات القراءة "منظور لغوي تطوري"**، ترجمة: حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
- كامل , محمد علي .( 2005): **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم** . مصر . القاهرة : مكتبة ابن سينا للطبع والنشر.
- كوافحة، تيسير مفلح (1990): **صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة في علاجها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

- كيرك، وكالفانت (1988): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد، عادل عبد الله (2008): **فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي**، الندوة العلمية تحت عنوان علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، بتاريخ 15 - 17/4/2008، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمود ، عبد الرزاق مختار (2012) : **فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات** ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ،العدد (31) ،
- مصطفى، نمر مصطفى.(2011): **استراتيجيات تعليم التفكير**، ط1. دار البداية. عمان. الأردن.
- مفلح غازي (2005) :**فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي** ، مجلة جامعة دمشق، العدد (41)،العدد الثاني .
- مقبل، سعيد عبدو أحمد. العزيمة، علال .(2013):**أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس مادة الاقتصاد على تنمية الفهم والاتجاه لدى طالبات الصف الثانوي الأدبي بمحافظة** . دراسة تربوية منشورة بالمجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد الرابع. العدد 7 . عدن: الجمهورية اليمنية.
- ملحم، سامي محمد (2002): **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- المهنا ،عادل بن سليمان محمد(2012) : **أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط** ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد الأول
- الناقة، محمود كامل، وحافظ ،وحيد السيد.(2002):**تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته**، القاهرة، ج1.
- نصار، احمد عبد الهادي.(2015). **أثر استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم بالعلوم لدى طلاب الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- نهاية ،احمد صالح. (2013):**أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط** . العراق . جامعة بابل. مجلة كلية التربية الاساسية، العدد 14 .

- هالهان، دانيال ولويد، جون وكوفمان، جيمس وويس، ماركريت (2005): **صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها علاجها**، ترجمة عادل عبد الله محمد 2007، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس (2006): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، ترجمة عادل عبد الله محمد 2008، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون ويس، مارجريت (2007): **صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي**، ط2- ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (2003- أ): **صعوبات التعلم "النظري والتطبيقي"** ، منشورات كلية الأميرة ثروت عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (2003- ب): **الصعوبات القرائية " الديسلكسيا "** *مجلة صعوبات التعلم، عمان، عدد (1)، ص (57).*
- يحيى، خولة أحمد (2006): **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011): **نوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**. الأردن . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

### (References) المراجع الأجنبية

- Anderson, H. (1993). *Study Strategies And Adjunct Aids* .In Rand J. S. Bertran C. B. And William F.B (Eds.), Theoretical Issues In Reading Comprehension. USA: Hillsdale, N.J. Erlbaum, Pp.310-342.
- Antoniou, Fay; Suovignier,Elmar(2007). *strategy instruction in reading cpmphension: An intervention study for student with learning disabilities.* Acontemporary Journal,V 51, N50
- Ball, M.(1998):*The effcts of Thinking Maps on reading scores of traditional and nontraditional college students. Doctoral dissertation* ,submitted to the Graduate school of university of southern missippi. [www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx](http://www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx)
- Brehant, U. Hamff, T. (1999). *In Structionnal Strategies For Content-Are Reading Instruction In Intervention School And Clinicici* , Vol. 34, P. P(293-302).
- Brown .L. & Blackburn,E .(2012) . *Creative thinking for teachers and use the maps to think in the educational process –Learning Approach* ,Journal of Chemical Education ,Vol.76 No.8.
- Burden ,B . & Silver ,J . (2006). "*Thinking Maps in action "Teaching Thinking & Creativity, (available online)*". Retrieved july 2009 from [http:// www Thinking foundation.org](http://www.Thinkingfoundation.org).
- Diaz,A (2010). :*The Relationship Between Thinking Maps® And Florida Comprehensive Assessment Test Reading And Mathematics Scores In Two Urban Middle Schools.* doctoral dissertation submitted to the college of education at the university of central flrida orlando, flrida. [www.ju.edu.jo/ar/arabic/home.aspx](http://www.ju.edu.jo/ar/arabic/home.aspx).
- *DSM-IV-TR* .American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorder- Fourth Edition- Text Revision (DSM-IV-TR).* Washington, Dc, Usa.
- Gibbs,S.(2009). A *Study Of The Effectiveness Of Thinking Maps On The Reading Achievement Of Third And Fourth Grade Students As Related To Length Of Program Implementation.* Doctoral Dissertation Submitted to the Faculty of Trevecca Nazarene University. [www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx](http://www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (2007). *Decoding, Reading, And Reading Disability.* Remedial And Special Education, 7(1).

- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). **Learning Disabilities: Historical Perspectives**. Paper Presented At The Learning Disabilities Summit: Building A Foundation For The Future. Special Education Programs, Washington, DC.
  - Harris, A.J & Sipay, E. R (1985). **How To Increase Reading Disability: Aquid Developmental And Remedial Method** .New York. Longman 8<sup>th</sup>Ed .U.S.A.
  - Hickie, k. (2006.) **An Examination of Student Performance in Reading/ Language and Mathematics after Two Years of Thinking Maps Implementation in Three Tennessee Schools**. Doctoral dissertation Submitted to the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University. [www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx](http://www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home.aspx).
  - Hickie, Katharine (2006): **An examination of student performance in Reading/language and mathematics after two years of thinking maps implementation in three Tennessee schools**. Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University.
  - Holzman, Stefanie (2004). **Thinking Maps: Strategy-Based Learning for English Language learners and Others. Paper Presented at 13th Annual Administrator Conference**: "Closing the Achievement Gap for Education learner Students", Sonoma County Office of Education, California Department of Education. (1-8).  
[Http://Www. Floridatechnet.Org /Bridges/Factsaandstats.Pdf](http://www.floridatechnet.org/Bridges/Factsaandstats.pdf)
  - Hyerle, David (2004): Thinking Maps as a Transformational Language for Learning, Hyerle .axd , page 2.
  - Hyerle, David (2000): **Thinking Maps: seeing Is Understanding Education Leadership** , V.53, N.4, PP 85-89.
  - Hyerle, David. (2004). ***Student Saccesses With Thinking Mups : Seeing Is Understanding***. Educational Leadership, (4) 85-98.
- kalingner, Tanett & Vaughn, Sharon (1996). ***Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities***. university of Chicago press Journals
- Kasirer, Anat. (2011). **thinking maps enhance reading comperhention In children with learning disabilities**: Elsevier. V.19, N.3, PP 25-32.

Keller, C. E., & Hallahan, D. P (1987). **Learning Disabilities: Issues And Instructional Intervention: What Research Says To The Teacher**. National Education Association, Washington, DC, USA.

- Kenyon, R., (2003). **Florida's Focus On Adults With Learning Disabilities And Literacy**. A Project Of Florida A Human Resources Development, Ins, Office Of Workforce Education, Florida, USA. [Http://Www. Floridatechnet.Org /Bridges/Factsaandstats.Pdf](http://www.floridatechnet.org/Bridges/Factsaandstats.Pdf).
- Leary,J.(1999). **the effct of thinking maps instruction on the achievement of fourth-grade students**. Doctoral Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctoral Education. [www.ju.edu.jo/ar/ Arabic/home](http://www.ju.edu.jo/ar/Arabic/home).
- Lerner, J. (1993). **Learning Disabilities, Theories Diagnosis, And Teaching Strategies**, Houghton Mifflin Company, Toronto, Boston, USA.
- Lerner, J. W. (2003). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies** (Ninth Edition). New York: Houghton Mifflin Company, USA.
- Long, Daniel & Carlson ,David (2011) :**How Thinking Maps Effect Students Achievement**, Networks-an online journal ,V(13),Issue(2).
- Lovett, M. (1987). **A Developmental Approach To Reading Disability: Accuracy And Speed Criteria Of Normal And Deficient Reading Skill**. Childe Development.
- Michelle, Ana(2018). **the effectiveness of thinking maps to improve reading achievement in students with learning disabilities**. IJIPCT, V 5, I 6
- Mercer, C. D. (1983). **Students With Learning Disabilities**, 2nd. Ed. Columbus, A Bell & Howell Company, USA.
- Mercer, Cecil. D (1997). **Students With Learning Disabilities**. New York. Publishing Company.
- Nation, K & Angell, P. (2006). **Learning To Read And Learning To Comprehend.**, London Review Of Education. Vol. 4, No. 1, March, Pp77–87.
- Nunez, L (2017) .**Reading comperhention and students with learning disabilities**. Journal of special education Technology, Vo 130, NOV 2017.
- Neo, K& Said, N.(2018). **the effectiveness of thinkning maps to improve reading comprehension**. IJIPCT, V 4, I 6
- Pierangelo, R & Giulian ,G.(2008).**Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators**, Library of Congress,Corwin Press, United States of America.

- Poblano, A., Borja, S., Elias, Y., Pedroza, F. G., & Arias, M. L. (2002). **Characteristics Of Specific Reading Disability In Children From A Neuropsychological Clinic In Mexico City**. Salud Publica De Mexico, 44(4), Pp. 323-327. Instituto Nacional De Salud Publica, Cuernavaca, Mexico.
- Pysh, M. V. D., & Chalfant, J. C. (1978). **The Learning Disabilities Manual: Recommended Procedures And Practices**. Illinois State Office Of Education, Springfield, USA
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White, S. & Frith, U (2003). **Theories Of Developmental Dyslexia: Insights From A Multiple Case Study Of Dyslexic Adults**. Brain, 126(4), 841–865.
- Russel, L(2010). **the impact of thinking maps on reading comprehension of elementary school student**, A partial fulfillment of the requirements for the degree doctoral of Education. faculty of the graduate school of Texas A&M University.
- Shovman, M. M., & Ahissar, M. (2006). **Isolating The Impact Of Visual Perception On Dyslexics' Reading Ability. Vision Research**. Elsevier, Ltd, Vol. 46.
- Siegle, E., & Gold, R. (1982). **Educating The Learning Disabled**. Macmillan Publishing Company, Inc., New York, USA.
- Smith, D. & Sesnabaugh, K(1992). **Helping Children Overcome Reading Difficulties**. Eric Digest/Ed-344190.
- Snow, C & Burnus, M & Griffin, P. (1998). **Preventing Reading Difficulties In Young Children**, National Academies Press, Washington, USA.
- Steenken, E. M. (2000). **Having A Learning Disability: Its Effect On The Academic Decisions Of College Students**. Virginia Polytechnic Institute State University, Blacksburg, Virginia.
- Sunseri, A.(2011). **the impact of thinking maps on elementary students' expository texts**. Doctoral dissertation submitted to the faculty of San Francisco State University. [www.ju.edu.jo/ar/Arabic/hom](http://www.ju.edu.jo/ar/Arabic/hom).
- Sylvia, P.( 2014). **Thinking Maps The most commonly used of the teachers about teaching social materials**, International Conference ,Thinking Maps,13-14 July, Incorporated Bateman, B. D., & Chard, D. J. (1995). **Identifying Students Who Have Learning Disabilities**. The Oregon Conference Monograph, Vol. 7. U.S. Department Of Education, USA.

- Thorpe, H. W., & Borden, K. S. (2008). **The Effect Of A Multisensory Instruction Upon The On-Task Behaviors And Word Reading Accuracy Of Learning Disabled Children**. Journal Of Learning Disabilities, 18(5), Pp.279-286.
- Trscy and Others (2005)": **Effects of computer-Based cognitive mapping comprehension for students with emotional "**, Journal of special education Technology, Vo 120, NOV 2005.
- Visser, R. (2000). **Definitions Of Learning Disabilities**. Texas Center For The Advancement Of Literacy & Learning, Texas, USA.
- Williams, (2000). strategies processing of text: improving reading comprehension of students with learning disabilities. Elementary school Journal, V101, PP3-22
- Wilson S L(1992) :**The Effect of Cooperative Learning on Reading Comprehension**, D . A. I, Marsh
- Woodford , K(2015): **the effect of thinking maps on the reading achievementsof middle school students; An ex post fact causal comparative study**. partial fulfilment of the requirements for the degree doctorsl of education, Liberty university.
- Wong, B. (1991). **The Abcs Of Learning Disabilities**. Academic Press, San Diego, USA.
- Yau & Jemns ,H,(2003) : **Festering the literacy Strength Of struggling Asian American reader** ,retrieved 15 April , form : [http:Qproquest\\_12 k](http://Qproquest_12.k)

## ملحق الدراسة

- ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- ملحق (2) اختبار مصفوفات رافن للذكاء
- ملحق (3) مجموعة الاختبارات الادراكية.
- ملحق (4) قائمة الفهم القرائي في صورتها النهائية.
- ملحق (5) معاملات الصدق التمييزي لقائمة الفهم القرائي
- ملحق (6) جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية خرائط التفكير.
- ملحق (7) الدرجات الخام في اختبارات التشخيص واختبار الفهم القرائي لأفراد عينة البحث

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين ملحق رقم (1)

جدول بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

| م | الاسم              | المرتبة العلمية | الاختصاص                      | القسم                          |
|---|--------------------|-----------------|-------------------------------|--------------------------------|
| 1 | أ.د. فرح المطلق    | استاذ دكتور     | طرق تدريس اللغة العربية       | اصول التدريس والمناهج التربوية |
| 2 | د. حسن عماد        | استاذ مساعد     | علم نفس تربوي                 | علم النفس                      |
| 3 | د. دانية القدسي    | استاذ مساعد     | الإعاقة البصرية               | التربية الخاصة                 |
| 4 | د. آزار عبد اللطيف | استاذ مساعد     | علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة | التربية الخاصة                 |
| 6 | د. رنا قوشحة       | مدرسة           | قياس القدرات العقلية          | القياس والتقويم                |
| 7 | د. هند طه          | مدرسة           | طرائق تدريس العلوم الطبيعية   | المناهج وطرائق التدريس         |
| 8 | د. انتصار مقلد     | قائم بالاعمال   | صعوبات تعلم                   | التربية الخاصة                 |

|    |                  |         |                           |                                              |
|----|------------------|---------|---------------------------|----------------------------------------------|
|    |                  |         |                           |                                              |
| 9  | د. غانا حسن      | مدرسة   | توحد                      | التربية الخاصة                               |
| 10 | د. عفراء خليل    | مدرسة   | اضطرابات النطق والكلام    | التربية الخاصة                               |
| 11 | د. معتز العلواني | دكتور   | لغة عربية                 | مركز القياس والتقييم في وزارة التعليم العالي |
| 12 | طاهر حبة         | ماجستير | طرائق تدريس اللغة العربية | المعهد العالي للغات                          |

- رتبت الأسماء حسب المرتبة العلمية

\*- أسماء محكمي البرنامج التدريبي فقط.

\*\* - أسماء محكمي الاختبارات والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

ملحق (2) اختبار المصفوفات المتتابة المعيارية لجون رافن (تقنين رحمة 2004).

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS  
تعريب وتفتين عزيزة رحمة (2004).

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

# RAVEN, S PROGRESSIVE MATRICES SPM Plus SETS A - E

Parallel and New Items developed by  
Irene Styles and Michael Raven  
From the originals prepared by  
J C Raven

(كراسة الإجابة)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: /.../... 200  
المدرسة: تاريخ الاختبار: /.../... 200

العمـر:

| المجموعة C |         |
|------------|---------|
|            | C – 1   |
|            | C – 2   |
|            | C – 3   |
|            | C – 4   |
|            | C – 5   |
|            | C – 6   |
|            | C – 7   |
|            | C – 8   |
|            | C – 9   |
|            | C – 10  |
|            | C – 11  |
|            | C – 12  |
|            | المجموع |

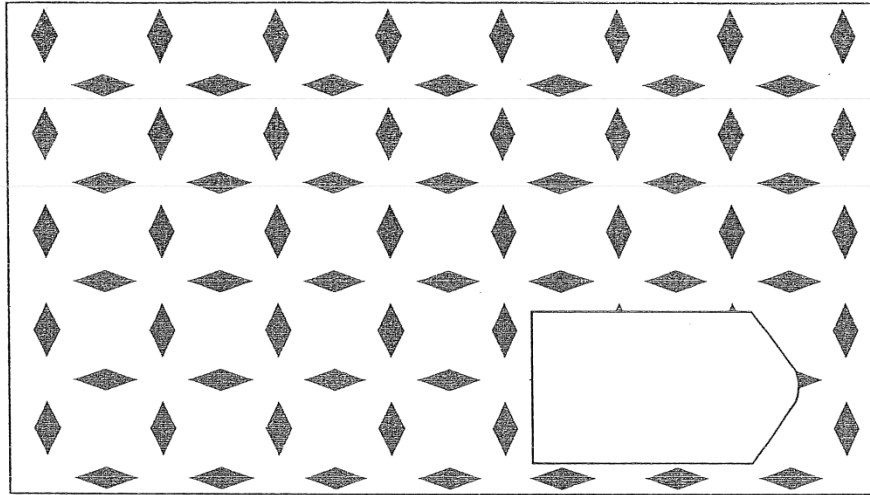
| المجموعة B |         |
|------------|---------|
|            | B – 1   |
|            | B – 2   |
|            | B – 3   |
|            | B – 4   |
|            | B – 5   |
|            | B – 6   |
|            | B – 7   |
|            | B – 8   |
|            | B – 9   |
|            | B – 10  |
|            | B – 11  |
|            | B – 12  |
|            | المجموع |

| المجموعة A |         |
|------------|---------|
|            | A – 1   |
|            | A – 2   |
|            | A – 3   |
|            | A – 4   |
|            | A – 5   |
|            | A – 6   |
|            | A – 7   |
|            | A – 8   |
|            | A – 9   |
|            | A – 10  |
|            | A – 11  |
|            | A – 12  |
|            | المجموع |

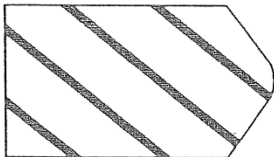
| المجموعة E |         |
|------------|---------|
|            | E – 1   |
|            | E – 2   |
|            | E – 3   |
|            | E – 4   |
|            | E – 5   |
|            | E – 6   |
|            | E – 7   |
|            | E – 8   |
|            | E – 9   |
|            | E – 10  |
|            | E – 11  |
|            | E – 12  |
|            | المجموع |

| المجموعة D |         |
|------------|---------|
|            | D – 1   |
|            | D – 2   |
|            | D – 3   |
|            | D – 4   |
|            | D – 5   |
|            | D – 6   |
|            | D – 7   |
|            | D – 8   |
|            | D – 9   |
|            | D – 10  |
|            | D – 11  |
|            | D – 12  |
|            | المجموع |

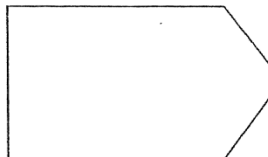
A1



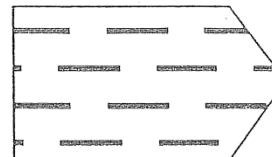
1



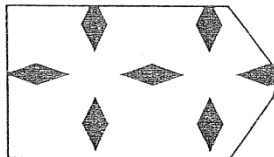
2



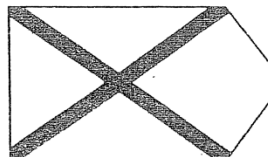
3



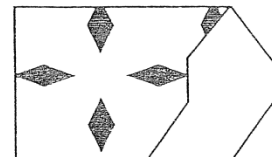
4



5



6



مفتاح تصحيح اختبار رافن

الجنس:

العمر :

الصف :

الاسم :

التاريخ:

(3)

| SET A |   | SET B |   | SET C |   | SET D |   | SET E |   |
|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|
| A 1   | 4 | B 1   | 4 | C 1   | 7 | D 1   | 7 | E 1   | 5 |
| A 2   | 5 | B 2   | 1 | C 2   | 8 | D 2   | 8 | E 2   | 8 |
| A 3   | 1 | B 3   | 3 | C 3   | 4 | D 3   | 5 | E 3   | 6 |
| A 4   | 2 | B 4   | 6 | C 4   | 2 | D 4   | 3 | E 4   | 1 |
| A 5   | 6 | B 5   | 5 | C 5   | 8 | D 5   | 4 | E 5   | 2 |
| A 6   | 5 | B 6   | 4 | C 6   | 3 | D 6   | 2 | E 6   | 7 |
| A 7   | 1 | B 7   | 1 | C 7   | 7 | D 7   | 3 | E 7   | 4 |
| A 8   | 3 | B 8   | 3 | C 8   | 2 | D 8   | 1 | E 8   | 3 |
| A 9   | 4 | B 9   | 2 | C 9   | 5 | D 9   | 4 | E 9   | 6 |
| A 10  | 2 | B 10  | 5 | C 10  | 1 | D 10  | 6 | E 10  | 5 |
| A 11  | 3 | B 11  | 2 | C 11  | 6 | D 11  | 6 | E 11  | 1 |
| A 12  | 6 | B 12  | 6 | C 12  | 1 | D 12  | 5 | E 12  | 2 |

ملحق

ملحق(3)مجموعة الاختبار الإدراكية

(أ) اختبار التمييز السمعي

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: ...../.../20  
المدرسة تاريخ الاختبار: ...../.../20  
العمـــــر:

| متمائل | مختلف |                   |
|--------|-------|-------------------|
| ل      | ف     | مثال أ: كان- كان  |
| ل      | ف     | مثال ب: هات - بات |

| م  | الكلمات         | مختلف | متماثل | م  | الكلمات         | مختلف | متماثل |
|----|-----------------|-------|--------|----|-----------------|-------|--------|
| 1  | دَم - تَم       | ف     | ل      | 21 | نَهَز - مَهَز   | ف     | ل      |
| 2  | دُر - بُز       | ف     | ل      | 22 | زَاد - ذَاذ     | ف     | ل      |
| 3  | جَار - جَار     | ف     | ل      | 23 | سَن - سِن       | ف     | ل      |
| 4  | خَز - قَز       | ف     | ل      | 24 | قُرْط - قَرْض   | ف     | ل      |
| 5  | طُور - طُور     | ف     | ل      | 25 | دَال - ذَال     | ف     | ل      |
| 6  | شَاب - شَاب     | ف     | ل      | 26 | ثَاب - ذَاب     | ف     | ل      |
| 7  | يَم - يَوْم     | ف     | ل      | 27 | طَل - ظَل       | ف     | ل      |
| 8  | رَوَى - لَوَى   | ف     | ل      | 28 | جَسَر - جَسَر   | ف     | ل      |
| 9  | تَل - كَل       | ف     | ل      | 29 | شَجَر - شَجَر   | ف     | ل      |
| 10 | خُد - خُف       | ف     | ل      | 30 | نَظِير - نَذِير | ف     | ل      |
| 11 | طِيب - طِب      | ف     | ل      | 31 | نَال - نَام     | ف     | ل      |
| 12 | بَيْت - بَيْت   | ف     | ل      | 32 | غَيْب - غَيْم   | ف     | ل      |
| 13 | صَخْر - صَخْر   | ف     | ل      | 33 | حَظ - حَض       | ف     | ل      |
| 14 | سَعِير - صَغِير | ف     | ل      | 34 | طَوَّق - طَوَّق | ف     | ل      |
| 15 | فَرَاغ - فَرَاخ | ف     | ل      | 35 | خَال - خَال     | ف     | ل      |
| 16 | حَيْف - كَيْف   | ف     | ل      | 36 | فَأَس - فَأَز   | ف     | ل      |
| 17 | جَيْد - شَيْد   | ف     | ل      | 37 | بَيْد - بَيْض   | ف     | ل      |
| 18 | خَوْخ - حَوْخ   | ف     | ل      | 38 | حُوْتُ - حُوْتُ | ف     | ل      |
| 19 | تَيْن - طَيْن   | ف     | ل      | 39 | جَفَا - جَثَا   | ف     | ل      |
| 20 | ظَل - زَل       | ف     | ل      | 40 | شَوَّك - شَوَّق | ف     | ل      |

نتائج التطبيق

| نوع الدرجة                                 | القيمة المناظرة |
|--------------------------------------------|-----------------|
| الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |                 |
| الدرجة التائية المعيارية                   |                 |

(ب) اختبار سعة الذاكرة السمعية  
(سلاسل الكلمات)

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: .../.../20  
المدرسة: تاريخ الاختبار: .../.../20

العمـــــر:

مثال 1..... طير، باب

مثال 2..... ورد، ريخ

| الدرجة | السلسلة                 | الفقرة | المستوى        |
|--------|-------------------------|--------|----------------|
| 2      | خليل عيئ                | 1      | المستوى الأول  |
| 2      | أخ شهر                  | 2      |                |
| 2      | قطن خبز                 | 3      |                |
| 3      | ملح نسر يوم             | 1      | المستوى الثاني |
| 3      | ريم كهف عود             | 2      |                |
| 3      | خيطة قطة جد             | 3      |                |
| 4      | قمح بط ليل سور          | 1      | المستوى الثالث |
| 4      | عم بيز عقل قرش          | 2      |                |
| 4      | نمل جوز خال قلب         | 3      |                |
| 5      | فجر حوت ثلج بنت دار     | 1      | المستوى الرابع |
| 5      | شوك يد كعك عيد رأس      | 2      |                |
| 5      | بلح بوق أخت جار زيت     | 3      |                |
| 6      | فول فأس جيم نخل لحم عشب | 1      | المستوى الخامس |
| 6      | أنف طين صخر حوخ ديك لوح | 2      |                |
| 6      | بخز صوف برج وجه ثوم تحت | 3      |                |

نتائج التطبيق

| نوع الدرجة                                 | القيمة المناظرة |
|--------------------------------------------|-----------------|
| الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |                 |
| الدرجة التائية المعيارية                   |                 |

(ج) اختبار الذاكرة السمعية التتابعية  
(سلاسل الأرقام)

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: /.../... 20

المدرسة: تاريخ الاختبار: /.../... 20

العمـر:

مثال 1.....2 7

مثال 2.....8 5

| الدرجة | السلسلة              | الفقرة | المستوى        |
|--------|----------------------|--------|----------------|
| 2      | .....5 3             | 1      | المستوى الأول  |
| 2      | .....8 6             | 2      |                |
| 3      | .....7 2 5           | 1      | المستوى الثاني |
| 3      | .....1 3 8           | 2      |                |
| 4      | .....6 8 3 1         | 1      | المستوى الثالث |
| 4      | .....1 7 9 2         | 2      |                |
| 5      | .....2 6 8 3 9       | 1      | المستوى الرابع |
| 5      | .....5 1 9 3 4       | 2      |                |
| 6      | .....5 2 9 6 1 8     | 1      | المستوى الخامس |
| 6      | .....3 5 2 7 4 8 6   | 2      |                |
| 7      | .....6 8 4 3 1 9 5   | 1      | المستوى السادس |
| 7      | .....3 5 2 7 4 9 6   | 2      |                |
| 8      | .....7 3 8 5 9 1 4 2 | 1      | المستوى السابع |
| 8      | .....2 1 7 5 8 4 9 3 | 2      |                |

نتائج التطبيق

| القيمة المناظرة | نوع الدرجة                                 |
|-----------------|--------------------------------------------|
|                 | الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |
|                 | الدرجة التائية المعيارية                   |

(د) اختبار مهارات التحليل السمعي  
(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: ...../.../20  
المدرسة: تاريخ الاختبار: ...../.../20

العمل:

**تعليمات التطبيق:** ابدأ تطبيق الاختبار بحيث تكون جالساً إلى جانب الطفل وبشكل لا يرى فيه وجهك أثناء نطقك لكلمات الاختبار، ابدأ الاختبار بمثالين توضيحيين ليتعرف الطفل من خلالهما إلى ما هو متوقع منه، وذلك بأن تقول: أريد أن تعيد الكلمة التي سأقولها، اسمع: بيت لحم: توقف قليلاً حتى يستجيب الطفل، ثم قل: والآن اعدّها مرة ثانية ولكن بدون أن تلفظ "بيت" إذا كانت استجابة الطفل صحيحة انتقل إلى المثال التوضيحي الثاني (ب)، أما إذا أخطأ الطفل في المثال الأول (أ) فحاول أن تشرح له. وإذا تطلب الأمر أكثر من شرح بسيط فتوقف عن اختبار الطفل. لا تعط أي تلميح بشفتيك. اجعل نطقك واضحاً ولكن لا تشدد النطق على المقاطع ولا تتوقف بينها لاحظ أن الصوت أو المقطع الذي ستطلب من المفحوص عدم نطقه عند الإعادة قد وضع بين قوسين [ ] وعليك نطقه بنفس الطريقة التي كتب فيها.

توقف عن إعطاء الاختبار بعد ثلاثة أخطاء متتالية.

إذا كانت استجابة الطفل صحيحة ضع إشارة (✓) في الفراغ أمام الفقرة، أما إذا كانت استجابته خطأ فأكتبها في الفراغ كما نطقها.

مثال: (أ) : قل بيت لحم: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [بيت]: لحم.....

(ب): قل: عبدالله: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [عبد]: الله.....

|                                                       |                                                     |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1. جمال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ج] مال.....     | 8. صدف: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ذ] صف....      |
| 2. سؤال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [س] وُل.....     | 9. جواد: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ذ] جوا.....   |
| 3. أناشيد: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [شيد] أنا..... | 10. أبان: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ن] أبى.....  |
| 4. سفرجل: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [سفر] جل...     | 11. يريد: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [د] يُري..... |
| 5. ساهر: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [سا] هر.....     | 12. نعمام: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ع] نام..... |
| 6. منادي: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [م] نادي.....   | 13. حبور: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ب] حور...    |
| 7. بُرتقال: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [بُر] تقال... | 14. عاقل: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ق] عال.....  |

نتائج التطبيق

| نوع الدرجة                                 | القيمة المناظرة |
|--------------------------------------------|-----------------|
| الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |                 |
| الدرجة التائية المعيارية                   |                 |

(ه) اختبار التداعي البصري الحركي

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: /.../... 20

المدرسة: تاريخ الاختبار: /.../... 20

العمـر:

المفتاح:

|   |   |   |   |    |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| أ | ع | ل | د | هـ | و | ص | ح | ط | م |
| O | + | V | - | <  | ^ | > | C | T | Q |

الفقرات التجريبية

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| ع | د | ح | م | ع |
| + |   |   |   |   |

|   |   |   |   |    |   |   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|----|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ط | أ | د | و | هـ | ع | أ | ط | د | هـ | ط | ع | أ | م | و | ص | ع | ل | ط |
|   |   |   |   |    |   |   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|
| أ | م | ع | ل | و | ص | ح | م | د | هـ | ط | ع | هـ | ل | م | ص | ل | ح | و | ل |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |

|   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |   |   |
|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|
| ع | د | ط | هـ | ص | ل | ح | م | د | ح | ص | و | ح | أ | ص | و | م | هـ | أ | د |
|   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |   |   |

نتائج التطبيق

| نوع الدرجة                                 | القيمة المناظرة |
|--------------------------------------------|-----------------|
| الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |                 |
| الدرجة التائية المعيارية                   |                 |

(و) اختبار التكامل البصري الحركي

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: .../.../20

المدرسة: تاريخ الاختبار: .../.../20

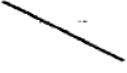
العمــــــــر:

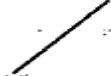
نتائج التطبيق

| القيمة المناظرة |  | نوع الدرجة                                 |
|-----------------|--|--------------------------------------------|
|                 |  | الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |
|                 |  | الدرجة التائية المعيارية                   |

## نموذج الاختبار

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| الفصل يرسـم                                                                       | الفصل يرسـم                                                                       | الفصل يرسـم                                                                         |
| المفحوص يرسـم                                                                     | المفحوص يرسـم                                                                     | المفحوص يرسـم                                                                       |

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| ٣                                                                                 | ٢                                                                                 | ١                                                                                   |
|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                     |

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| ٦                                                                                   | ٥                                                                                   | ٤                                                                                     |
|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                       |

(ز) اختبار مهارات التحليل البصري

(البنود، وجداول تحويل الدرجات الخام)

الاسم: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) تاريخ الولادة: /.../... 20

المدرسة: تاريخ الاختبار: /.../... 20

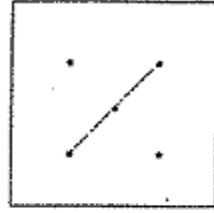
ساعة البدء بالإجابة: (الساعة:..... الدقيقة:.....). العمر:

الوقت المستغرق في الإجابة بالدقائق:

نتائج التطبيق

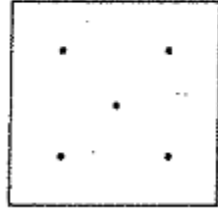
| نوع الدرجة | القيمة المناظرة |
|------------|-----------------|
|------------|-----------------|

|  |  |                                            |
|--|--|--------------------------------------------|
|  |  | الدرجة الكلية (الخام) وتقدير الأداء الوصفي |
|  |  | الدرجة التائية المعيارية                   |

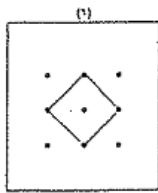
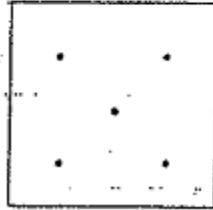


مثال

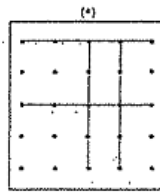
المختصر برسم



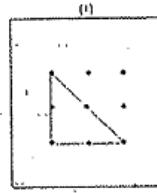
المختصر برسم



(٢)



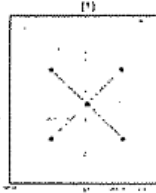
(٤)



(١)



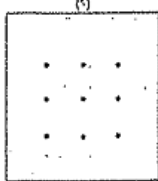
(٢)



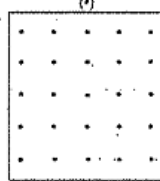
(١)



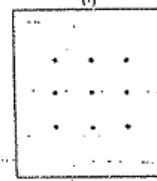
(١)



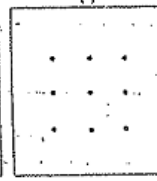
(٢)



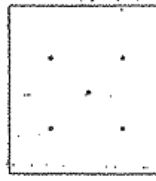
(٢)



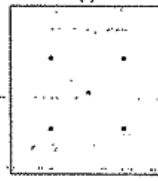
(١)



(٢)



(٢)



(١)

## المحلق (4) قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي

### للفص الرابع الأساسي

| م | مستوى الفهم | المهارات الفرعية                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | الحرفي      | <p>يذكر مفرد الجموع الواردة في النص</p> <p>يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص</p> <p>يحدد الأعداد الواردة في النص</p> <p>يحدد الأماكن الواردة في النص</p> <p>يتعرف الشخصيات الواردة في النص</p> <p>يذكر الحقائق المحددة الواردة في النص</p> <p>معرفة التسلسل والتتابع</p> <p>التمييز بين الأفعال ( الماضي والمضارع والأمر )</p> |
| 2 | الاستنتاجي  | <p>يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق</p> <p>يستنتج الغرض الرئيس من النص (الموضوع )</p> <p>يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص</p> <p>يستنتج علاقات السبب بالنتيجة</p> <p>يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة</p> <p>يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص</p>                                |
| 3 | النقدي      | <p>يفرق بين الأفكار الرئيسية والجزئية الواردة في النص</p> <p>يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص</p> <p>يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به</p> <p>يبدى رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص</p>                                                                                                                  |
| 4 | التذوقي     | <p>يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص</p> <p>يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص</p>                                                                                                                                                                                                                            |
| 5 | الإبداعي    | <p>يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث القصة</p> <p>يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه</p> <p>يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة</p>                                                                                                                                                                                                    |

## النص الأول

### -1-

اشتهر العرب منذ قديم الزمان بالكرم وحسن الضيافة ، وأشهر من ذاع صيته بينهم حاتم الطائي . كان سخياً فضرب به المثل . وكان إذا أقبل الليل ، طلب من أهله أن يوقدوا النار على مكان مرتفع ليراها من يتيه في الطريق ليلاً ، ويأتي إليه

وفي إحدى السنين لم ينزل المطر فيبس العشب وجاعت الأغنام والإبل ، وانقطع حليبها وأصاب القوم قحط شديد .

### -2-

وفي ليلة باردة بكى أولاد حاتم من شدة الجوع فقام يسليهم حتى ناموا . وفي منتصف الليل سمع امرأة تناديه : أبا عدي أنا جارتك أسماء ، جنتك من عند ثلاث صبية يكون طوال الليل من الجوع ، ولم أجد أحداً التجئ إليه سواك .

فتأثر حاتم وذبح فرسه التي يحبها كثيراً ويعتز بها ، ثم أوقد ناراً وأعطى المرأة سكناً وقال لها : اقطعي واشوي وكلي وأطعمي صبيانك . ثم نادى أهل الحي قائلاً :

هبوا أيها القوم ، عليكم بالنار . فاجتمعوا حول الفرس ، وكلوا واشبعوا وانصرفوا . ولم يأكل حاتم حتى شبغ الجميع . ويروى أن سفانة بنت حاتم الطائي وقعت أسيرة لدى جيش المسلمين ، ولما علم النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) أمر بإخلاء سبيلها وقال : ((إن أباه من ذوي مكارم الأخلاق)) .

أجب عن الأسئلة التالية :

|                                                                                                                                                                                                                                               |                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <p>1- "في إحدى السنين لم ينزل المطر" كلمة السنين هي :<br/> أ- مفرد ب- مثنى ج- جمع<br/> 2- مفرد كلمة (صبية) هو :<br/> أ- صبي ب- صبيان ج- صبيتان<br/> 3- مثنى كلمة ناراً هو :<br/> أ- نار ب- نارين ج- أنوار</p>                                 | <p>يذكر مفرد الجموع<br/>الواردة في النص</p>  |
| <p>4- "جنتك من عند صبية يكون من شدة الجوع" ضد كلمة يكون هو :<br/> أ- يضحكون ب- يجلسون ج- يحزنون<br/> 5- في النص كلمة مضادة لـ (ذهب) ما هي :<br/> أ- أقبل ب- انصرف ج- أصاب<br/> 6- مضاد كلمة (جاعوا) هو :<br/> أ- عطشوا ب- أكلوا ج - شبعوا</p> | <p>يذكر مضاد الكلمات<br/>الواردة في النص</p> |
| <p>7- كم عدد أبناء أسماء<br/> أ - ثلاث أبناء ب - خمسة أبناء ج- سبعة أبناء<br/> 8- كم فرساً ذبح حاتم الطائي لطعم صبية أسماء وأهل الحي<br/> أ - فرسين ب - ثلاثة أفراس ج - فرساً واحدة</p>                                                       | <p>يحدد الأعداد الواردة في<br/>النص</p>      |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| يحدد الاماكن الواردة في النص                   | 9- طلب حاتم من أهل حيه أن يجتمعوا.<br>في خيمته ب في بيت أسماء ج- حول الفرس                                                                                                                                                                                                       |
| يتعرف الشخصيات الواردة في النص                 | 10- من الشخصيات التي وردت في القصة :<br>أ. حاتم الطائي وزوجته ب- حاتم الطائي وجارته أسماء ج- أم حاتم الطائي وأخوته                                                                                                                                                               |
| يذكر الحقائق الواردة في النص                   | 11- لماذا ذبح حاتم الطائي فرسه<br>أ – لأنه لم يعد يريد لها ب- ليطعم أبناء اسماء واهل الحي ج- لان فرسه كانت مريضة<br>12- لماذا بكى أبناء حاتم<br>أ – من شدة الجوع ب- من شدة البرد ج – لان حاتم لم يسمح لهم باللعب في الطقس البارد                                                 |
| تحديد التسلسل والتتابع                         | 13- رتب الاحداث التالية حسب ورودها في القصة .<br>1- ذبح حاتم الطائي لفرسه 2- بكاء أولاد حاتم 3- مناداة اسماء لحاتم الطائي<br>4- طلب حاتم من أبناء الحي أن يجتمعوا حول النار<br>أ-(4,2,1,3) ب-(2,3,1,4) ج-(2,3,1,4)                                                               |
| تمييز الأفعال الواردة في النص                  | 14- ما ماض كلمة (يبكون)؟<br>يبكون ب- أبكوا ج- بكاء<br>15- كلمة (سمع) المضارع منها هو :<br>أ- اسمع ب- يسمع ج- سماعة<br>16- فعل الأمر من كلمة (أوقد) هو:<br>أ- يوقد ب- أوقد ج- يوقدون                                                                                              |
| يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق   | 17- "كان سخياً فضرب فيه المثل" المقصود بكلمة (سخياً) هو:<br>أ- سخياً ب- كريماً ج- مشهوراً<br>18- معنى كلمة (قحط)<br>أ- حرب ب- جفاف ج- فيضان<br>19- في النص كلمة بمعنى يشعلوا .<br>أ- يوقدوا ب- يشبعوا ج- ينصرفوا                                                                 |
| يستنتج الغرض الرئيس من النص                    | 20- يهدف الكاتب من خلال هذا النص إلى<br>أ. الحديث عن سنوات القحط والجوع ب – الحديث عن برودة الطقس في البادية ج- الحديث عن صفات حاتم الطائي                                                                                                                                       |
| يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص | 21- قال حاتم: " هبوا أيها القوم، عليكم بالنار فاجتمعوا حول الفرس وكلوا واشبعوا وانصرفوا " ، ما صفة حاتم هنا؟<br>الشجاعة ب- الغنى ج- الكرم                                                                                                                                        |
| يستنتج الفكرة الرئيسة لكل فقرة وردت في النص    | 22- الفكرة الرئيسة للمقطع الاول هي<br>أ. القحط في البادية ب- النار تدل الناس إلى المنازل في الليل ج – صفات حاتم الطائي<br>23- الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني هي :<br>أ بكاء أولاد حاتم الطائي من الجوع ب- ذبح حاتم الطائي فرسه لإطعام صبية اسماء واهل الحي ج- اسر ابنة حاتم الطائي |
| يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية                | 24- المغزى الرئيسي للقصة السابقة هو ؟<br>أ. احترام الجار ب – التشجيع على الكرم ج- تحضير مؤونة الشتاء                                                                                                                                                                             |
| يستنتج علاقات السبب والنتيجة                   | 25- نادى حاتم الطائي كي:<br>أ. تطلب منه الطعام لأبنائها ب- يشعل النار ج- يساعدوا في إعداد الطعام<br>26- نادى حاتم أهل حيه حتى :                                                                                                                                                  |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | أيساعده في ذبح فرسه ب-يسهروا معه في الليل ج-ياكلوا من لحم فرسه                                                                                                                                                                                         |
| يستبسط الحلول الواردة في النص                      | 27- كيف حل حاتم مشكلة جاراته أسماء<br>أ. ذبح فرسه ليطعم ابنائها ب- أوقد النار ليتدفئوا بها ج- نادى زوجته لتواسها                                                                                                                                       |
| يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص             | 28- ما العبرة التي نستفيد منها من هذه القصة<br>أ. يجب أن نأكل جيداً في فصل الشتاء ب- يجب أن نوقد النار لنذل الناس في الليل<br>ج- عمل الخير يستحق أن نضحى ببعض الأشياء التي نحبها                                                                       |
| يفرق بين الأفكار الرئيسية والفرعية الواردة في النص | 29- الفكرة الرئيسية التي اشتملت عليها القصة هي :<br>أ- بكاء أولاد حاتم ب- ذبح حاتم الطائي لفرسه ج- كرم حاتم الطائي<br>30- اشتمل النص على الأفكار الفرعية التالية:<br>أ- بكاء أولاد أسماء من شدة البرد ب- ذبح حاتم الطائي لفرسه ج- شراء الطعام من السوق |
| يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص           | 31- قول أسماء "جنتك من عند صبية يكون من شدة الجوع هو ك<br>أ. حقيقة ب- رأي ج- خيال<br>32- قول الرسول (صلى الله عليه وسلم) "إن أباه من ذوي مكارم الاخلاق" هو:<br>أ. حقيقة ب- رأي ج- خيال<br>33- ذبح حاتم لفرسه هو :<br>أ. حقيقة ب- رأي ج- خيال           |
| يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به           | 34- جميع العبارات التالية تتصل بالموضوع ما عدا<br>أ. حاتم الطائي لا يحب البرد ب- حاتم الطائي كان كريماً ج- أمر النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) بإطلاق سراح ابنة حاتم الطائي د- بكى أبناء حاتم الطائي من شدة الجوع                                      |
| يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة               | 35- ما رأيك بما قام به حاتم الطائي ؟<br>أ. قراره صائب ب. قراره خاطئ ج- لا أعرف                                                                                                                                                                         |
| يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص                 | 36- ماهو الشعور الطاعي في النص<br>أ. الفخر ب- اليأس ج- السعادة                                                                                                                                                                                         |
| يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص | 37- ما الشعور الغالب على قول أسماء "جنتك من عند صبية يكون طوال الليل"؟<br>أ. السعادة ب- الحزن ج- الغضب                                                                                                                                                 |
| يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث القصة                 | 38- أفضل ما كان يمكن لأسماء القيام به هو:<br>أ- البقاء في البيت وترك ابنائها يتضورون جوعاً ب- سرقة الطعام لتشبع ابنائها ج- الخروج إلى البادية ليلاً لتبحث لابنائها عن بعض الطعام                                                                       |
| يعيد صياغة فقرة من فقرات النص                      | 39- أعد صياغة العبارة التالية بأسلوبك<br>"هبوا أيها القوم ، عليكم بالنار"                                                                                                                                                                              |
| يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة                      | 40- اذكر حلولاً أخرى للمشكلة التي وردت في القصة                                                                                                                                                                                                        |

### النص الثاني

هربَ جملٌ وحمارٌ من صاحبهما ، وسارا معاً ، حتى وصلا إلى غابةٍ بجوارها مرعىٌ نظيفٌ ، وبعدَ أن أقاما أياماً في الغابةِ والمرعى ، قالَ الحمارُ للجملِ : إنني اشعرُ براحةٍ وسرورٍ ، وأريدُ أن أغني بصوتي الجميلِ.

فقالَ الجملُ : لا تفعلِ يا صاحبي ، فإنني أخافُ أن يسمعنَا الإنسانُ ، فيأخذنا ويربطنا ويضربنا ، فقالَ الحمارُ : أنا طربٌ ، فلا بد أن أغني . نهقَ الحمارُ نهيقاً عالياً ، فسمعه رجالُ القافلةِ التي كانت تمرُّ بالقربِ من المرعى ، فقبضوا على الحمارِ والجملِ لكنَّ الحمارَ حزنَ ورفضَ أن يمشي ، فحملوه ووضعوه على ظهرِ الجملِ ، وسارَ الجملُ مع القافلةِ .

مرتِ القافلةُ على جسرٍ فوقَ نهرٍ ، ولما أرادتِ العبورَ ، شعرَ الجملُ بالتعبِ ، فقالَ للحمارِ : لقد طربتُ على غنائك في الغابةِ ، أنا أريدُ أن أرقصَ .

فقالَ له الحمارُ لا تفعلِ يا صديقي ، فإنَّ في ذلكِ هلاكي.

قالَ الجملُ : قد زادَ طربي فأخذ يرقصُ ويرقصُ حتى سقطَ الحمارُ في ماءِ النهرِ .

❖ أجب عن الأسئلة التالية :

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <p>1- "و بعد أن أقاما أياماً في الغابة والمرعى" كلمة أياماً هي :<br/> أ- مفرد ب- مثنى ج- جمع<br/> 2- مفرد كلمة (رجال) هو:<br/> ب- رجل ب- رجلان أ- رجل</p>                                                                                                                                                                                       | <p>يذكر مفرد الجموع<br/>الواردة في النص</p>  |
| <p>3- " نهق الحمار نهيقاً عالياً " ضد كلمة عالياً هو:<br/> أ- مرتفعاً ب- منخفضاً ج- بشعاً<br/> 4- في المقطع الثاني كلمة مضادة ل( الراحة ) ما هي :<br/> أ- الحزن ب- التعب ج- الهلاك<br/> 5- مضاد كلمة (متسخ ) هو :<br/> أ- جميل ب- مريح ج- نظيف</p>                                                                                              | <p>يذكر مضاد الكلمات<br/>الواردة في النص</p> |
| <p>6- كم جملاً هرب مع الحمار ؟<br/> أ- جملاً واحد ب- جملاًن ج- ثلاثة جملاً</p>                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>يحدد الاعداد الواردة<br/>في النص</p>      |
| <p>7- أين أقام الحمار والجمال؟<br/> أ- في المرعى ب- في الغابة التي بجانبها مرعى ج- في الحظيرة<br/> 8- في أي مكان قال الجمال بأنه يشعر برغبة في الرقص؟<br/> في الغابة ب تحت الجسر ج- فوق الجسر</p>                                                                                                                                               | <p>يحدد الاماكن الواردة<br/>في النص</p>      |
| <p>9- من الشخصيات التي وردت في القصة ؟<br/> أ- الجمال والحمار ب- صاحب الجمال والحمار ج- الكلب الوفي<br/> 10- من الذي قرر الغناء؟<br/> أ- الجمال ب- الحمار ج- الجمال والحمار معاً<br/> 11- من سمع صوت الحمار وهو ينهق؟<br/> أ- صاحب الحمار والجمال ب- رجال القافلة التي كانت تمر بجانب المرعى ج-<br/> رجال القافلة التي كانت ترتاح في الواحة</p> | <p>يتعرف الشخصيات<br/>الواردة في النص</p>    |
| <p>12- لماذا رغب الحمار بالغناء ؟<br/> أ- ليعج الجمال ب- لأنه يشعر براحة وسرور ج- لأنه رغب بأن تراه القافلة<br/> 13- لماذا قام الجمال بالرقص ؟<br/> أ- لأنه يشعر بالراحة والسرور ب- لأنه يحب الرقص ج- لأنه رغب بالانتقام من<br/> الحمار</p>                                                                                                     | <p>يذكر الحقائق<br/>الواردة في النص</p>      |
| <p>14- رتب الاحداث التالية حسب ورودها في القصة.<br/> 1- غناء الحمار<br/> 2- وقوع الحمار في الماء<br/> 3- هروب الجمال والحمار من صاحبهما<br/> 4- سماع القافلة لصوت الحمار<br/> أ. (3،1،4،2) ب- ( 3،2،4،1) ج (3،4،2،1)</p>                                                                                                                        | <p>تحديد تسلسل<br/>الاحداث في<br/>القصة</p>  |
| <p>15- ما ماض كلمة (يربط) ؟<br/> أ- ربط ب- أربط ج- رباط<br/> 16- كلمة (نهق ) المضارع منها هو :<br/> أ- نهق ب- نهيق ج- ينهق<br/> 17- فعل الأمر من كلمة (سار) هو:<br/> أ- يسير ب- سير ج- يسر</p>                                                                                                                                                  | <p>تمييز الأفعال<br/>الواردة في<br/>النص</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <p>18- "هرب جملٌ وحمارٌ من صاحبهما ، وسارا معاً . ما المقصود بكلمة (سارا) هو:</p> <p>أ-فرحاً      ب- مشياً      ج-خافاً</p> <p>19- ما معنى كلمة (هلاكي) الواردة في المقطع الثاني ؟</p> <p>أ-موتي      ب- نجاتي      ج- سعادتي</p> <p>20- في المقطع الاول كلمة بمعنى امسكوا ماهي ؟</p> <p>أ-سمعوا      ب- وضعوا      ج-قبضوا</p> | <p>يستنتج معاني الكلمات الواردة من قرينة السياق</p>       |
| <p>21- الفكرة الرئيسية التي اشتملت عليها القصة هي :</p> <p>أ-العناد يجلب المصائب      ب -على الحمار ألا يغني لأن صوته بشع      ج-صداقة الحمار والجمال</p>                                                                                                                                                                       | <p>يستنتج الغرض الرئيسي من النص - الموضوع -</p>           |
| <p>22- قال الحمار: " أنا طرب ، فلا بد أن أغني " ، ما صفة الحمار هنا؟</p> <p>الصبر      ب- العناد      ج-الشجاعة</p>                                                                                                                                                                                                             | <p>يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص</p>     |
| <p>23- الفكرة الرئيسية للمقطع الأول هي :</p> <p>أ-غناء الحمار وإمساك القافلة بالحمار والجمال      ب- حب الحمار للغناء      ج- رقص الجمل</p> <p>24- الفكرة الرئيسية للمقطع الثاني هي :</p> <p>أ.حب الجمل للرقص      ب- انتقام الجمل من الحمار      ج- مرور القافلة من فوق الجسر</p>                                              | <p>يستنتج الفكرة الرئيسية لكل مقطع من مقاطع النص</p>      |
| <p>25- ما غرض الكاتب من هذه القصة ؟</p> <p>أ - يحرض على الابتعاد عن صفة العناد      ب- يشجع على التمسك بالرأي      ج- التشجيع على الاهتمام بالحيوانات</p>                                                                                                                                                                       | <p>يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية</p>                    |
| <p>26- نصح الجمل الحمار ألا يغني حتى :</p> <p>أ.لا يزعجه صوت الحمار      ب- ينام بهدوء      ج لا يسمعه الإنسان فيأخذهما</p> <p>27- أراد الجمل أن يرقص لأنه:</p> <p>أ.كان طرباً      ب-كان غاضباً من الحمار وأراد أن ينتقم منه      ج-كان يحب الرقص</p>                                                                          | <p>يستنتج علاقات السبب والنتيجة</p>                       |
| <p>28-ماذا قرر الجمل ان يفعل ليتخلص من الحمار ؟</p> <p>أ.رقص فوق الجسر      ب- هرب مرة أخرى      ج-شكاه إلى صاحبه</p>                                                                                                                                                                                                           | <p>يستنبط الحلول الواردة في النص</p>                      |
| <p>29- ما العبرة التي نستخلصها من العبرة السابقة؟</p> <p>أ.صوت الحمار ليس جميلاً      ب - العناد صفة سيئة      ج- الجمل والحمار لا يمكن أن يكونا صديقين جيدين</p>                                                                                                                                                               | <p>يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص</p>             |
| <p>30- اشتمل النص على الافكار الفرعية التالية؟</p> <p>أ-هرب الحمار والجمال من صاحبهما      ب- ظلم الإنسان للحيوان      ج-براعة الجمل في الرقص</p>                                                                                                                                                                               | <p>يميز بين الافكار الرئيسية والجزئية الواردة في النص</p> |
| <p>31- قول الحمار " لا تفعل يا صديقي فإن في ذلك هلاكي هو:</p> <p>أ.حقيقة      ب- رأي      ج- خيال</p> <p>32- نصيحة الجمل للحمار ألا يغني هو :</p> <p>أ.حقيقة      ب- رأي      ج- خيال</p> <p>33- سقوط الحمار في الماء هو:</p> <p>أ.حقيقة      ب- رأي      ج- خيال</p>                                                           | <p>يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص</p>           |

|                                                                                                                                                        |                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 34- جميع العبارات التالية تتصل بالموضوع ما عدا :<br>أ. هروب الحمار والجمال من صاحبهما      ب- إمساك القافلة بالحمار والجمال<br>ج- الجمال لا يحب الغناء | يميز بين مايتصل<br>بالموضوع وما لا<br>يتصل به            |
| 35- ما رأيك بما قام به الجمال؟<br>موافق      ب- غير موافق      ج- لا أعلم                                                                              | يبدى رأيه في قضية<br>من القضايا الواردة                  |
| 36- ما الشعور الغالب في النص<br>أ. الغضب      ب- السعادة      ج- الحزن                                                                                 | يحدد الحالة النفسية<br>للكاتب من النص                    |
| 37- ما الشعور الغالب على قول الجمال "لقد طربت على غنائك في الغابة ، أنا أريد<br>أن أرقص"<br>أ. السعادة      ب- الحزن      ج- الغضب                     | يبين نوع العاطفة<br>والانفعالات التي<br>يشتمل عليها النص |
| 38- أفضل ما كان يمكن للجمال القيام به هو :<br>أ. ترك الحمار والهرب وحيداً      ب- الغناء مع الحمار      ج- تغطيه فم الحمار<br>حتى لا يخرج صوته         | يقترح نهاية جديدة<br>لبعض أحداث القصة                    |
| 39- أعد صياغة الجملة التالية بأسلوبك الخاص<br>"أنا طرب ، فلا بد أن أغني "                                                                              | يعيد صياغة فقرة<br>من فقرات النص<br>بأسلوبه              |
| 40- ماذا تقترح أن يفعل الجمال حتى لا تمسك به القافلة ؟                                                                                                 | يقترح أكثر من حل<br>جديد للمشكلة                         |

ملحق رقم(5) معاملات التمييز لبنود قائمة الفهم القراني.

| معامل التمييز | رقم السؤال |
|---------------|------------|
| 0.38          | 1          |
| 0.50          | 2          |
| 0.63          | 3          |
| 0.50          | 4          |
| 0.38          | 5          |
| 0.63          | 6          |
| 0.50          | 7          |
| 0.38          | 8          |
| 0.50          | 9          |
| 0.38          | 10         |
| 0.75          | 11         |
| 0.50          | 12         |
| 0.38          | 13         |
| 0.63          | 14         |
| 0.63          | 15         |
| 0.50          | 16         |
| 0.63          | 17         |
| 0.50          | 18         |
| 0.63          | 19         |
| 0.63          | 20         |
| 0.75          | 21         |
| 0.50          | 22         |
| 0.38          | 23         |
| 0.63          | 24         |
| 0.38          | 25         |
| 0.38          | 26         |
| 0.63          | 27         |
| 0.50          | 28         |
| 0.38          | 29         |
| 0.50          | 30         |
| 0.25          | 31         |
| 0.50          | 32         |
| 0.38          | 33         |
| 0.38          | 34         |
| 0.63          | 35         |
| 0.63          | 36         |
| 0.50          | 37         |
| 0.38          | 38         |
| 0.50          | 39         |
| 0.25          | 40         |

## الملحق (6) جلسات البرنامج التدريبي

### الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: الملك والبلبل

مدة لجلسة : ساعة واحدة يتخللها 3 استراحات مدة كل منها 5 دقائق

#### أهداف الجلسة :

يتوقع من التلميذ أن يحقق الأهداف السلوكية الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
  - يذكر تسلسل الأحداث حسب ورودها في النص
  - يحدد معنى الكلمة حسب السياق
  - يذكر الحلول الواردة في النص
  - يقترح أكثر من حل للمشكلة المطروحة
- استراتيجية التدريس : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة التدفق ، خريطة الفقاعة ، خريطة التدفق المزدوج )

الوسائل : بطاقات كرتونية ، صور ، السبورة الضوئية

الملك والبلبل

#### -1-

جاء اللَّيْلُ ونامَ الجميعُ، وأطفأَ الحراسُ أضواءَ القصر، وظلَّ الملكُ مستيقظاً .

سألتُهُ زوجته: لماذا لم تنم يا سيّدي الملك ؟

قال الملكُ: أشعر بأرَقٍ شديدٍ , ولا أستطيعُ النَّومَ.

وقفَ الملكُ مع زوجته في شرفةِ القصر الكبير ، وهُنَاكَ سمعَ صوتاً عذباً ، يأتي من فوقِ الأشجار .

قالَ الملكُ : ما أروعَ هذا الصَّوت ! لم اسمع أجمل منه . ما هذا الصوتُ؟

قالتِ الملكةُ : هذا صوتُ البلبلِ يا سيّدي .

قالَ الملكُ للحراس :أحضروا البُلْبُلَ ؛ ليغنيَ في مجلسي كلَّ مساءٍ.

-2-

وفي الصَّبَاحِ أَحْضَرَ الْحَرَّاسُ الْبُلْبُلَ ، وَبَتُوا لَهُ قَفْصاً مِنْ ذَهَبٍ ، ثُمَّ وَضَعُوا فِيهِ شَرَائِحَ النَّفَّاحِ ، وَقَطَعَ الْبَرْتَقَالَ وَ الْأَجَاصَ

دَعَا الْمَلِكُ الضُّيُوفَ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ ؛ لِيَسْمَعُوا صَوْتَ الْبُلْبُلِ الْجَمِيلِ . دُهِشَ الضُّيُوفُ وَتَحَيَّرَ الْمَلِكُ ؛ لِأَنَّ الْبُلْبُلَ لَمْ يَغْنِي ، وَلَكِنَّهُ بَدَأَ بِإِصْدَارِ صَوْتٍ حَزِينٍ كَالْبُكَاءِ .

-3-

قَامَ حَكِيمُ الْمَمْلَكَةِ وَقَالَ : هَلْ تَرِيدُونَ سَمَاعَ غِنَاءِ الْبُلْبُلِ ؟

قَالَ الْجَمِيعُ فِي صَوْتٍ وَاحِدٍ : نَعَمْ . فَتَحَ الْحَكِيمُ بَابَ الْقَفْصِ ؛ فَانْطَلَقَ الْبُلْبُلُ إِلَى الْأَشْجَارِ وَالنَّخِيلِ ، وَأَخَذَ يَغْنِي بِأَعْذَبِ الْأَصْوَاتِ .

قَالَ الْمَلِكُ مَا أَجْمَلَ الْحَرِيَّةَ !

**إجراءات الجلسة**

**التمهيد**

بعد الدخول إلى الصف وإلقاء التحية على التلاميذ، تقوم الباحثة بتشغيل شريط فيديو فيه مشاهد لطائر البلب وهو يغرد...ثم تسأل التلاميذ عما إذا كانوا يعرفون الطائر الموجود في الصورة ، وبعد التوصل إلى الإجابة الصحيحة تقول الباحثة سنقرأ اليوم قصةً عن البُلْبُلِ وصوته الجميل ، ثم تعرض الباحثة نص الدرس من خلال جهاز الإسقاط وتكتب العنوان على السبورة ( الملك والبلبل )

**نشاط 1**

تقوم الباحثة بقراءة الدرس قراءة جهورية وتكرر القراءة أكثر من مرة وتطلب من التلاميذ قراءة الدرس وتشجع الجميع على القراءة وتمنحهم الوقت الكافي ثم تسأل الباحثة التلاميذ عن الكلمات التي لم يفهموا معانيها وتقوم بشرحها الكلمات الجديدة : ( أرق ، أعذب ، دهش )

مثال :

- من منكم يعرف معنى أرق ؟

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتقبل جميع الإجابات وتدونها على السبورة ثم تناقش التلاميذ في كل إجابة لوحدها وذلك حتى يتم التوصل إلى المعنى الصحيح للكلمة ثم ترسم خريطة جسر وتقوم بتوضيح الكلمة ومعناها باستخدام الخريطة



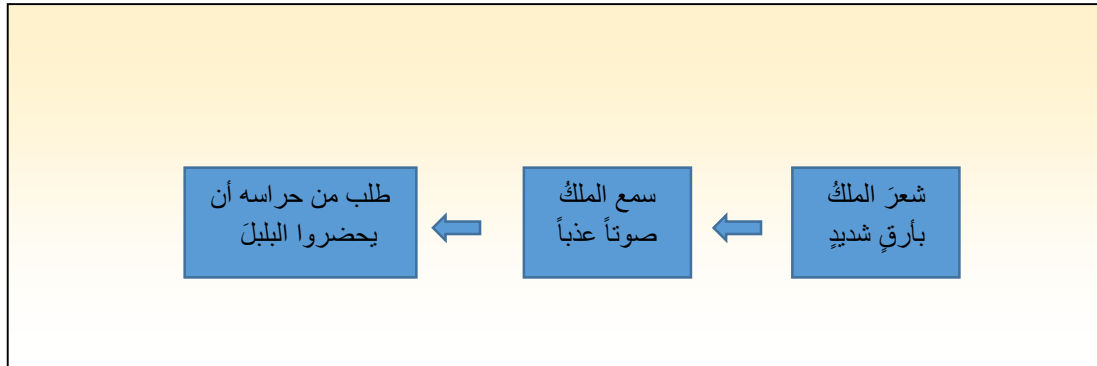
تطبق الباحثة نفس الخطوات السابقة مع كلمتي (دُهْشَن) و(أعذب) ومع أي كلمات أخرى يطلب التلاميذ شرحها

## نشاط 2

تبدأ الباحثة بتوجيه الأسئلة

- لماذا لم ينام الملك ؟
- ما الصوت الذي سمعه الملك ؟
- ماذا طلب الملك من حراسه ؟

تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال لوحده فتصحح الإجابات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تكتب الإجابة الصحيحة على بطاقة ثم تنتقل إلى السؤال التالي لتقوم بنفس الخطوات ، وعند الانتهاء من الأسئلة الثلاث تعلق البطاقات على السبورة ثم تطلب من التلاميذ قراءة الجمل المكتوبة على البطاقات وترتيبها حسب التسلسل الذي وردت فيه في القصة باستخدام خريطة التدفق



تتابع الباحثة طرح الأسئلة على التلاميذ

- ماذا فعل الحراس في الصباح ؟
- ماذا بنا الحراس للببل ؟
- لماذا دعا الملك الضيوف من كل مكان ؟
- هل غنى الببل ؟

- ماذا فعل حكيم المملكة ؟
  - ماذا فعل البلبل بعد أن أصبح حراً؟
- تساعد الباحثة التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة وعند التوصل إلى الإجابة عن سؤال تقوم بتعزيز الإجابة ثم تقوم بتدوين الإجابة على بطاقة وتطلب من أحد التلاميذ تعليق البطاقة ضمن المكان المناسب ضمن خريطة التدفق قبل الانتقال إلى السؤال التالي ثم تكرر نفس الخطوات مع السؤال التالي، ويصبح الشكل النهائي لخريطة التدفق على النحو التالي



### نشاط 3

تقوم الباحثة برسم خريطة فقاعية ، وتسأل التلاميذ :

- ما المشكلة التي واجهت الملك بعد أن وضع الحراس البلبل في القفص ؟
  - تتلقى الإجابة من التلاميذ وتكتبها ( توقف البلبل عن الغناء ) في الدائرة المركزية للخريطة، ثم تسأل :
  - برأيكم ما الأسباب التي جعلت البلبل يتوقف عن الغناء
- تشجع الباحثة جميع التلاميذ على المشاركة في الإجابة ، وتقبل كل الإجابات من التلاميذ وتدونها على السبورة ثم تناقشهم في الإجابات وتطلب من التلاميذ كتابة الأسباب التي تم الاتفاق عليها ضمن الدوائر الفارغة في خريطة الفقاعة المرسومة على السبورة

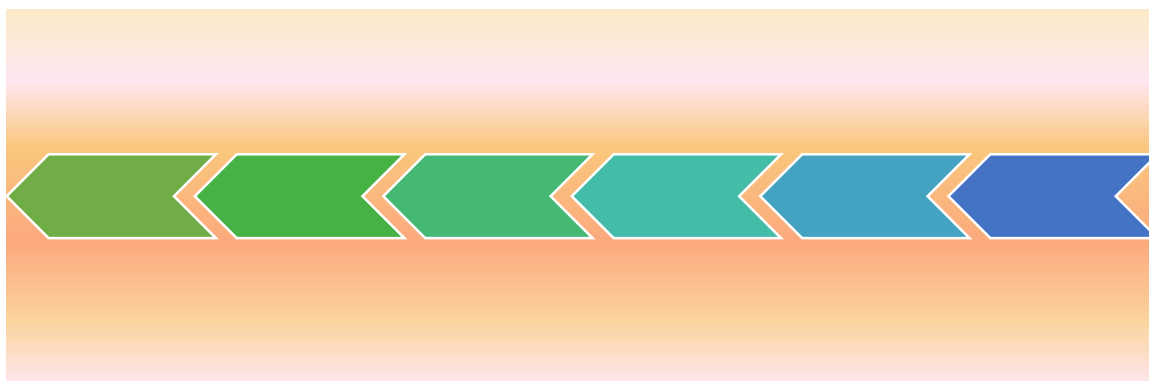
### التقويم النهائي

توزع الباحثة الأدوار على التلاميذ، وتطلب منهم تمثيل القصة داخل الصف

### الواجب المنزلي

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تحوي على عدد من الأسئلة

- قم بقراءة الدرس بتمعن ثم رتب الجمل التالية ضمن خريطة التدفق وفق تسلسلها الصحيح
- شعر الملك بالآرق
- انطلق البلبل وعاد إلى الغناء
- وضع الحراس البلبل في القفص
- سمع الملك صوت البلبل
- فتح حكيم المملكة باب القفص
- البلبل لم يغني بل أصدر صوتاً حزيناً



---

## الجلسة الثانية

---

عنوان الجلسة: الملك والببل

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها 3 استراحات مدة كل منها 5 دقائق

### أهداف الجلسة :

يتوقع من التلميذ أن يحقق الأهداف السلوكية الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
  - يقترح أكثر من حل للمشكلة المطروحة
  - يستنتج علاقة السبب بالنتيجة
  - يذكر غرض الكاتب من النص
  - يبدي رأيه في قضية فتح الحكيم باب القفص للببل
  - يضع عنواناً جديداً للدرس
- استراتيجية التدريس : خرائط التفكير (خريطة الفقاعة ، خريطة التدفق المزدوج )
- الوسائل : بطاقات كرتونية ، صور ، السبورة الضوئية

### الملك والببل

#### -1-

جاء الليل ونام الجميع، وأطفا الحراس أضواء القصر، وظل الملك مستيقظاً .

سألت زوجته : لماذا لم تنم يا سيدي الملك ؟

قال الملك : أشعر بأرق شديد ، ولا أستطيع النوم .

وقف الملك مع زوجته في شرفة القصر الكبير ، وهناك سمع صوتاً عذباً ، يأتي من فوق الأشجار .

قال الملك : ما أروع هذا الصوت ! لم اسمع أجمل منه . ما هذا الصوت؟

قالت الملكة : هذا صوت الببل يا سيدي .

قال الملك للحراس : أحضروا الببل ؛ ليغني في مجلسي كل مساء .

#### -2-

وفي الصَّبَاحِ أَحْضَرَ الْحَرَّاسُ الْبُلْبُلَ ، وَبَتُوا لَهُ قَفْصاً مِنْ ذَهَبٍ ، ثُمَّ وَضَعُوا فِيهِ شَرَائِخَ النَّقَّاحِ ، وَقَطَعَ الْبَرْتَقَالَ وَ الْأَجَاصَ

دَعَا الْمَلِكُ الضُّيُوفَ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ ؛ لِيَسْمَعُوا صَوْتَ الْبُلْبُلِ الْجَمِيلِ . دُهِشَ الضُّيُوفُ وَتَحَيَّرَ الْمَلِكُ ؛ لِأَنَّ الْبُلْبُلَ لَمْ يَغْنِيْ ، وَلَكِنَّهُ بَدَأَ بِإِصْدَارِ صَوْتٍ حَزِينٍ كَالْبُكَاءِ .

-3-

قَامَ حَكِيمُ الْمَمْلَكَةِ وَقَالَ : هَلْ تَرِيدُونَ سَمَاعَ غِنَاءِ الْبُلْبُلِ ؟

قَالَ الْجَمِيعُ فِي صَوْتٍ وَاحِدٍ : نَعَمْ . فَفَتَحَ الْحَكِيمُ بَابَ الْقَفْصِ ؛ فَانْطَلَقَ الْبُلْبُلُ إِلَى الْأَشْجَارِ وَالنَّخِيلِ ، وَأَخَذَ يَغْنِي بِأَعْزَبِ الْأَصْوَاتِ .

قَالَ الْمَلِكُ مَا أَجْمَلَ الْحَرِيَّةَ !

إجراءات الجلسة

### التمهيد

بعد الدخول إلى الصف وإلقاء التحية على التلاميذ، تقوم الباحثة بقراءة قصة عن البُلْبُل وصوته الجميل ، ثم تعرض الباحثة نص الدرس من خلال جهاز الإسقاط وتكتب العنوان على السبورة ( الملك والبُلْبُل )

### نشاط 1

تقوم الباحثة برسم خريطة فقاعية ، وتسأل التلاميذ :

- ما المشكلة التي واجهت الملك بعد أن وضع الحراس البُلْبُل في القفص ؟  
تتلقى الإجابة من التلاميذ وتكتبها ( توقف البُلْبُل عن الغناء ) في الدائرة المركزية للخريطة، ثم تسأل :

- برأيكم ما الأسباب التي جعلت البُلْبُل يتوقف عن الغناء  
تشجع الباحثة جميع التلاميذ على المشاركة في الإجابة ، وتقبل كل الإجابات من التلاميذ وتدونها على السبورة ثم تناقشهم في الإجابات وتطلب من التلاميذ كتابة الأسباب التي تم الاتفاق عليها ضمن الدوائر الفارغة في خريطة الفقاعة المرسومة على السبورة

### نشاط 2

تناقش الباحثة ما قام به حكيم المملكة مع التلاميذ

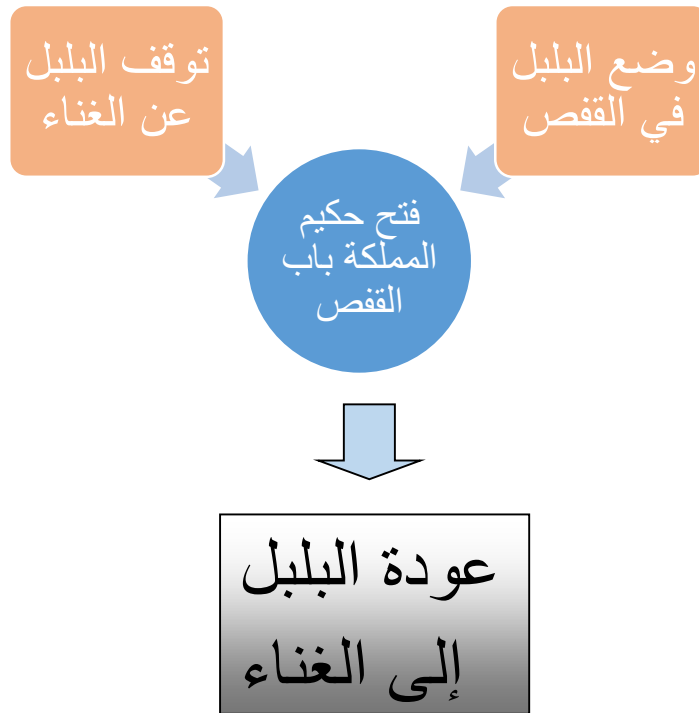
- ماذا فعل حكيم المملكة ؟

- هل عاد البُلْبُل إلى الغناء ؟

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتقوم بشرحها من خلال استخدام خريطة التدفق المزدوج وذلك بأن تكتب " فتح حكيم المملكة باب القفص للبُلْبُل " في الدائرة المركزية وتسأل التلاميذ عن الأسباب التي دعت حكيم المملكة لفتح باب القفص وتكتبها في المربعات العلوية ثم تسأل التلاميذ عن نتيجة ما قام به حكيم المملكة وتكتبه في المربع السفلي

وتسأل التلاميذ :

- ما الأسباب التي دفعت حكيم المملكة إلى فتح باب القفص للبلبل ؟
- تساعد الباحثة التلاميذ في الوصول إلى الإجابة الصحيحة وتقوم بكتابتها في المكان المناسب من خريطة التدفق المزدوج ، ثم تسأل :
- ما نتيجة ما قام به حكيم المملكة ؟ تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تقوم بكتابتها في مربع النتيجة ضمن خريطة التدفق المزدوج



تتابع الباحثة توجيه الأسئلة للتلاميذ

- هل كان البلبل سعيداً في القفص ؟
- لماذا لم يكن سعيداً ؟
- ماذا نستنتج من تصرف البلبل ؟
- هل توافق على فتح حكيم المملكة باب القفص ؟

تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال وتعزز الإجابة الصحيحة قبل الانتقال إلى السؤال التالي وذلك حتى يتوصل التلاميذ إلى غرض الكاتب من القصة ( أهمية الحرية )

### نشاط 3

تسأل الباحثة التلاميذ أن يضعوا عنواناً آخر للدرس ، وتشجع جميع التلاميذ على تقديم اقتراحاتهم ، وتقوم بتدوين جميع الاقتراحات على السبورة ، ثم تناقش التلاميذ في كل عنوان مقترح بغرض التوصل إلى أكثر الاقتراحات مناسبةً للقصة، ويمكن اختيار أكثر من عنوان جديد ثم تطلب من التلاميذ كتابة العناوين الجديدة ضمن خريطة الفقاعة



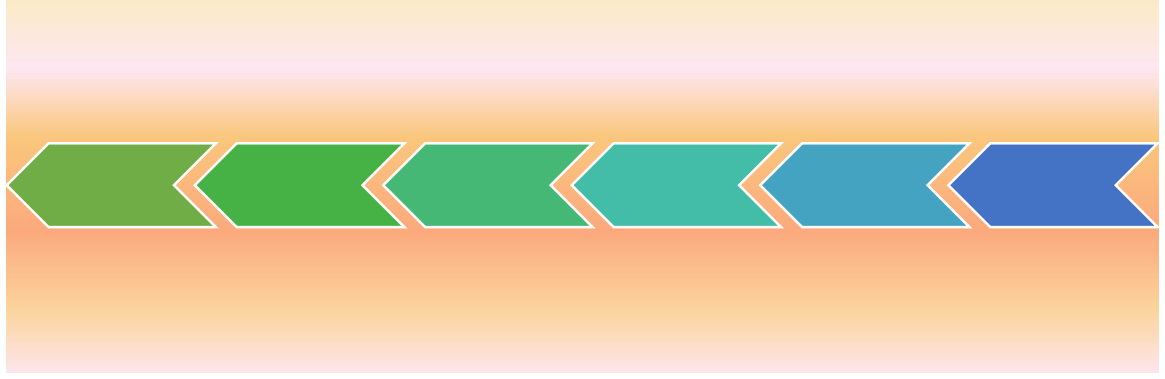
### التقويم النهائي

توزع الباحثة الأدوار على التلاميذ، وتطلب منهم تمثيل القصة داخل الصف

### الواجب المنزلي

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تحوي على عدد من الأسئلة

- قم بقراءة الدرس بتمعن ثم رتب الجمل التالية ضمن خريطة التدفق وفق تسلسلها الصحيح
- سمع الملك صوت البلبل
- فتح حكيم المملكة باب القفص
- البلبل لم يغني بل أصدر صوتاً حزيناً



---

### الجلسة الثالثة

---

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها 3 استراحات مدة كل منها 5 دقائق

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ أن يحقق الأهداف السلوكية الآتية:

- يذكر الشخصيات التي وردت في القصة
  - يربط التلميذ بين الشخصية الوارد في النص ودورها
  - يميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ، العصف الذهني ، المناقشة
- الوسائل المستخدمة : لوحات كرتونية ، السبورة

إجراءات الجلسة

#### التمهيد

تطلب الباحثة من التلاميذ حل الواجب المنزلي الذي كُلفوا به في الجلسة السابقة

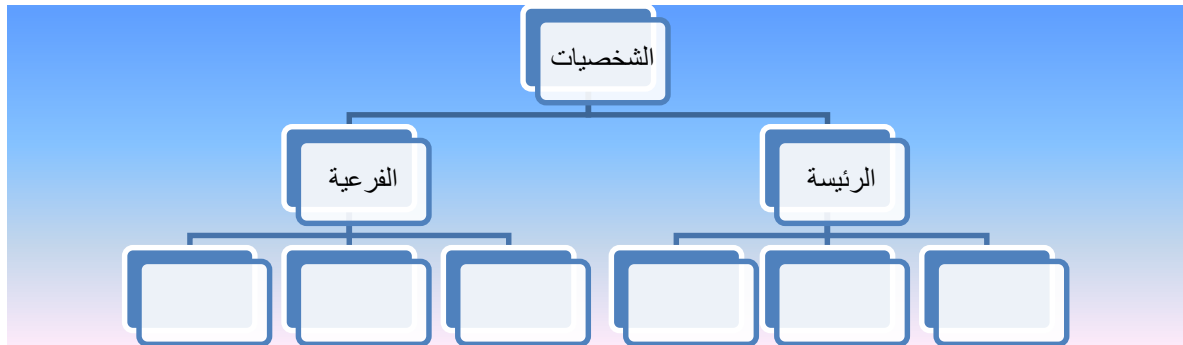
#### نشاط 1

تعرض نص الدرس عبر جهاز الإسقاط ثم تقوم بقراءة الدرس ( الملك والبلبل )

وعند الانتهاء من هذه الخطوة تطلب الباحثة من كلّ تلميذ أن يقرأ فقرة صغيرة من الدرس ( جملة واحدة أو جملتان ) وتقدم الباحثة المساعدة للتلميذ الذي يحتاج إليها مع مراعاة إعطائه الزمن الكافي للقراءة.

## نشاط 2

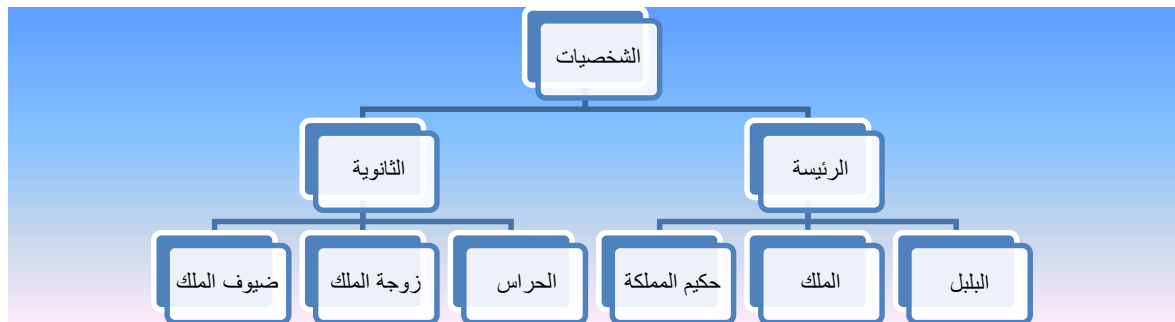
ترسم على السبورة خريطة شجرة لتوضح الشخصيات الرئيسية والفرعية في النص  
تسأل التلاميذ عن الشخصيات التي وردت في النص وتقوم بكتابتها على لوحات كرتونية ثم تعلق اللوحات على السبورة بشكل عشوائي وتقوم برسم خريطة شجرة فارغة



بعد ذلك تشرح للتلاميذ معنى الشخصيات الرئيسية والشخصيات الثانوية وتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتصنيف الشخصيات المكتوبة على اللوحات الكرتونية المعلقة على السبورة ( تطلب من احد التلاميذ أن يقرأ احد اللوحات ويمسكها بيده ثم تسأل زملائه

- هل هذه الشخصية رئيسة أم ثانوية ؟  
تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتساعدهم في التوصل إلى الإجابة الصحيحة ثم تطلب من التلميذ تعليقها في المكان المناسب

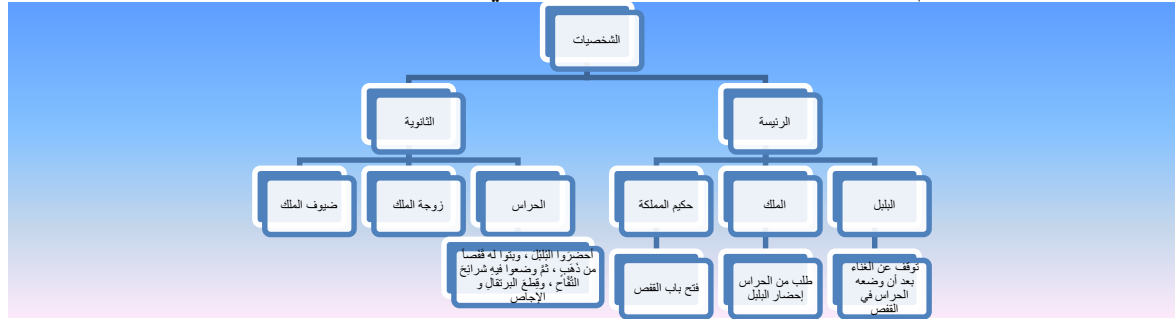
تكرر الباحثة هذه الخطوات مع اللوحات المتبقية على السبورة ويكون الشكل النهائي على النحو التالي



### نشاط 3

تطرح الباحثة مجموعة من الأسئلة تهدف من خلالها لتحديد دور كل شخصية من شخصيات القصة ، تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال وتقوم بتعزيز الإجابة الصحيحة ثم تكتب الإجابة على بطاقة كرتونية وتطلب من أحد التلاميذ تعليقها أسفل الشخصية المناسبة ضمن الخريطة السابقة

- ماذا طلب الملك من الحراس ؟
- ماذا فعل الحراس ؟
- ماذا فعل حكيم المملكة عندما رأى أن البليل لا يغني ؟



### التقويم النهائي

تضع الباحثة مجموعة من البطاقات في سلة ، وتطلب من كل تلميذ أن يختار بطاقة ، على كل بطاقة توجد جملة وفي الجملة كلمة تحتها خط . المطلوب من التلميذ أن يقرأ الجملة ويذكر مرادفاً للكلمة المحددة ويدون الكلمة والمرادف ضمن خريطة جسر

### العبارات هي :

- يروي الجد قصة
- يتابع أمجد التلفاز
- يغفو ماهر خلال النهار

### الواجب المنزلي

تكلف الباحثة التلاميذ بقراءة الدرس في المنزل واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية لكل فقرة من الفقرات وكتابة هذه الأفكار ضمن خريطة الشجرة

---

## الجلسة الرابعة

---

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها 3 استراحات مدة كل منها 5 دقائق

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ أن يحقق الأهداف السلوكية الآتية:

- يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية

- يستنتج علاقة الترادف بين كلمتين

- يميز مرادفات كلمة بين مجموعة من الكلمات.

الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ، العصف الذهني ، المناقشة

الوسائل المستخدمة : لوحات كرتونية ، السبورة

إجراءات الجلسة

### التمهيد

تطلب الباحثة من التلاميذ حل الواجب المنزلي الذي كُلفوا به في الجلسة السابقة

### نشاط 1

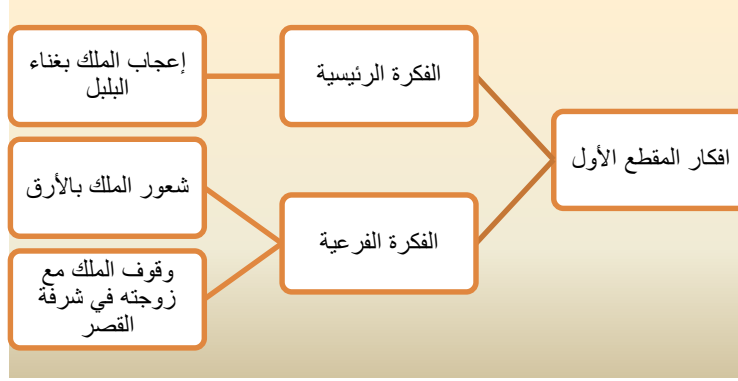
تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة المقطع الأول من القصة ، ثم تسألهم

- ما الفكرة الرئيسة التي يدور حولها هذا المقطع ؟

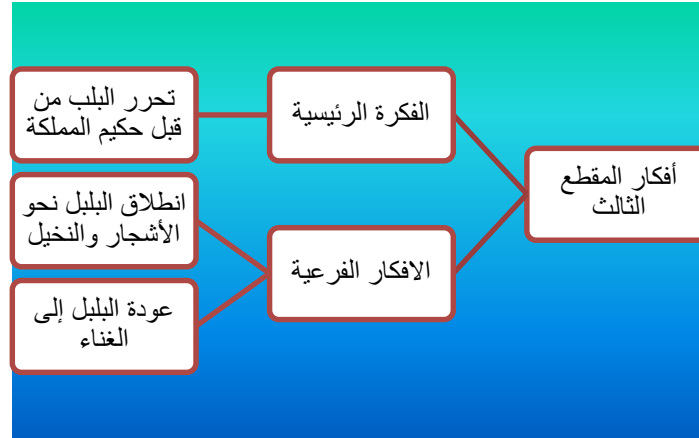
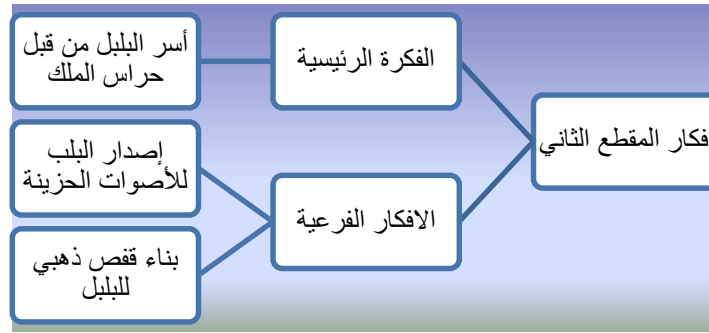
- تبسط الباحثة السؤال للتلاميذ وتقول

- ما الحدث الرئيسي الذي حصل في هذه الفقرة ؟

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتصحح الإجابات الصحيحة ، قد يذكر بعض التلاميذ أفكاراً وردت في المقطع الأول لكنها ليست الفكرة الرئيسة حينها لا تقول للتلميذ إجابتك خاطئة بل تقول صحيح هذه الفكرة وردت في المقطع الأول لكنها فكرة فرعية وتطلب من التلميذ صاحب الفكرة الخروج لكتابه فكرته في المكان الصحيح من خريطة التحليل ، وعند توصل التلاميذ إلى الفكرة الرئيسة تطلب منهم كتابتها كذلك ضمن المكان المناسب من خريطة التحليل



تعيد الباحثة نفس الخطوات السابقة مع المقطعين الثاني والثالث



## نشاط 2

تكتب الباحثة على السبورة الجملة الآتية :

- أتى الليلُ ونامَ الجميعُ  
ثم تطلب من التلاميذ أن يقوموا بقراءتها ثم تضع خطأً تحت كلمة أتى  
وتقول الباحثة للتلاميذ والآن سأكتب نفس الجملة وسأغير كلمة واحدة في هذه الجملة ، هي الكلمة التي تحتها خط ،  
تكتب الباحثة الجملة من جديد وتكتب الكلمة الجديدة بلون مختلف
- جاءَ الليل ونام الجميع

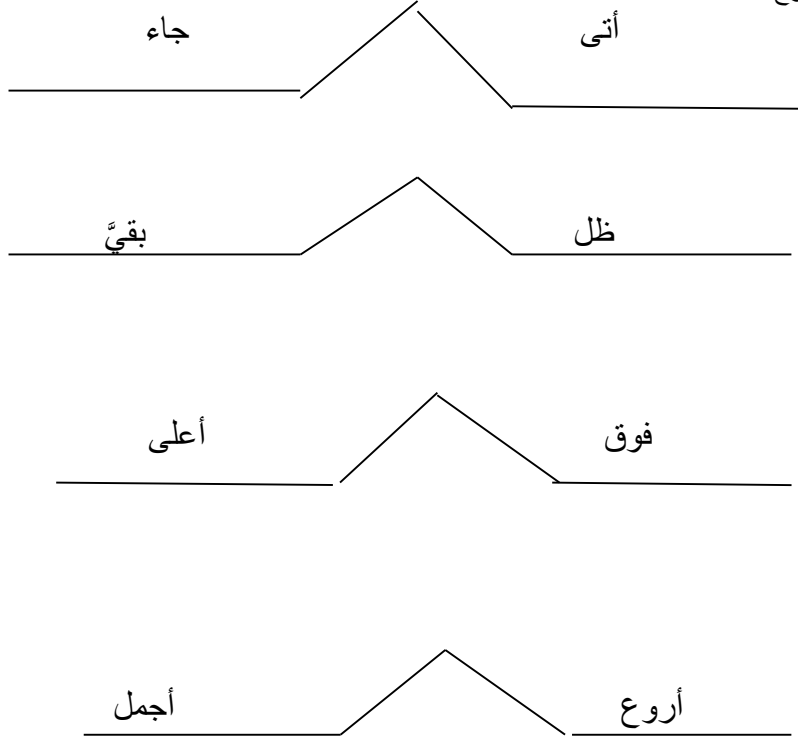
ثم تطلب من التلاميذ أن يقرأوا الجملة الجديدة وتساءل

- هل تغير معنى الجملة عندما استبدلنا كلمة (أتى) بكلمة (جاء) ؟  
تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابة الصحيحة ، ثم تقول : ماذا نستنتج من ذلك ؟، تساعد الباحثة التلاميذ في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ، وتعززها ثم تقول : صحيح الكلمتان أتى وجاء لهما نفس المعنى . نسمي الكلمات التي لها نفس المعنى مترادفات أي أنّ العلاقة بين الكلمتين هي الترادف
- ثم ترسم الباحثة خريطة جسر وتكتب الكلمتين المترادفتين أعلى الجسر وتبقى أسفله فارغاً ( أسفل الجسر يوضح نوع العلاقة بين ما يوجد في أعلاه )، ثم تطلب من أحد التلاميذ أن يخرج إلى السبورة ليكتب ( مرادف ) أسفل الجسر

تعيد الباحثة نفس الخطوات مع العبارات الآتية :

- |                              |                                      |
|------------------------------|--------------------------------------|
| - <u>ظل</u> الملك مستيقظاً   | - <u>وبقي</u> الملك مستيقظاً         |
| - <u>يأتي</u> من فوق الأشجار | - <u>يأتي</u> من <u>أعلى</u> الأشجار |
| - <u>ما أروع</u> هذا الصوت   | - <u>ما أجمل</u> هذا الصوت           |

الخرائط قبل بيان نوع العلاقة



الخرائط بعد بيان نوع العلاقة

أتى مرادف جاء

ظلَّ مرادف بقيَّ

فوق مرادف أعلى

أروع مرادف أجمل

### نشاط 3

تقدم الباحثة بعض التمارين للتلاميذ

- 1- حدد مرادف كلمة (أعذب) بين الكلمات الآتية :  
ألم – أجمل – أنعم – أحلى

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تطلب منهم كتابة المرادفات الصحيحة في المكان المناسب من خريطة الجسر



2- اختر مرادفات كلمة (دهش) من بين الكلمات الآتية ثم اكتبها ضمن المكان المناسب في الخريطة



3- اختر مرادف أرق من بين الكلمات الآتية ، واكتبه ضمن المكان المناسب ضمن خريطة الجسر  
سَهْر – أعذب – رقيق



تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال تصحح الإجابات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة

### التقويم النهائي

تضع الباحثة مجموعة من البطاقات في سلة ، وتطلب من كل تلميذ أن يختار بطاقة ، على كل بطاقة توجد جملة وفي الجملة كلمة تحتها خط . المطلوب من التلميذ أن يقرأ الجملة ويذكر مرادفاً للكلمة المحددة ويدون الكلمة والمرادف ضمن خريطة جسر

العبارات هي :

- تستيقظ ريم من النوم في السابعة صباحاً
- تجري هند في الحديقة

### الواجب المنزلي

تكلف الباحثة التلاميذ بقراءة الدرس في المنزل واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية لكل فقرة من الفقرات وكتابة هذه الأفكار ضمن خريطة الفقاعة

---

## الجلسة الخامسة

---

عنوان الجلسة : السلحفاة

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحة 15 دقيقة تنوزع بين الأنشطة

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ في نهاية هذه الجلسة تحقيق الأهداف الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
- يذكر معنى الكلمات الجديدة في النص
- يرتب الأحداث حسب ورودها في القصة
- يستنتج الأسباب التي دفعت الأرنب للنوم خلال السباق
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة التدفق ، خريطة التدفق المزدوج ، خريطة الفقاعة ، خريطة الشجرة ، خريطة التحليل )
- الوسائل المستخدمة : صور , لوحات كرتونية ، سبورة ، جهاز الإسقاط

### السلحفاة والأرنب

-1-

قالت السلحفاة لجارها الأرنب : تَعَالَ نَتَسَابَقْ إِلَى ذَلِكَ النَّهْرِ البعيد ، فسَجَرَ منها الأرنبُ ، لكن السلحفاة ألحت عليها فقبلَ المباراة .

وانطلقت السلحفاة والأرنبُ إلى النَّبْعِ ... وما هي إلا لحظات حتى التفت الأرنب خلفه فلم يرى أثراً للسلحفاة ، فدخل أحد البساتين ، بدأ يأكل من العُشْبِ حتى شَعَرَ بالنُّعَاسِ ، واسترسل في نومٍ عميقٍ ، في حين تابعت السلحفاة طريقها بصبرٍ ، واستغلت وقتها أملَّة الوصول إلى المكان المحدد .

-2-

وفجأة ، استفاق الأرنبُ ، ونظر إلى النبع فرأى السلحفاة قُربَهُ ، فأخذَ يحدو ، ولكن دون جدوى ...

ولما وصل الأرنب إلى النبع قالت له السلحفاة : لماذا جئت متأخراً وأنت تُسابقُ الرياح ؟

أجاب الأرنب : لقد استهزأت بك ، فأكلت ونمت و قتلت وقتي  
هذا شأن الذين لا يبالون بشيء ، فمن قتل وقتله مني بالهزيمة ومن استغل وقتله حصده النجاح

## إجراءات الجلسة

### التمهيد

بعد دخول الباحثة إلى الصف وإلقاء التحية تسأل التلاميذ

- من منكم يحب القصص ؟
  - اذكروا لي أسماء بعض القصص التي تعرفونها
  - هل سمعتم عن قصة الأرنب والسلحفاة
- اليوم سنقرأ هذه القصة الجميلة ثم تكتب عنوان الدرس على السبورة  
بعدها تقوم بعرض نص الدرس عبر جهاز الإسقاط

### نشاط 1

تقوم الباحثة بقراءة الدرس قراءة جهرية وتطلب من التلاميذ تتبع قراءتها بأصابعهم، وتعيد الباحثة القراءة أكثر من مرة، ثم تطلب من التلاميذ قراءة الدرس وتحرص على أن يشارك الجميع في القراءة وأن تعطيتهم الوقت الكافي وعند الانتهاء تسأل الباحثة التلاميذ عن الكلمات والعبارات التي لم يفهموا معناها ( يمكن أن تقترح الباحثة بعض الكلمات التي تراها جديدة )

مثال : كلمة ( سخرت )

تسأل الباحثة التلاميذ: من يعرف معنى كلمة سخرت ؟

تتلقى الباحثة الإجابات فتصحح الإجابات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تطلب من التلاميذ كتابة الكلمة ومعناها ضمن خريطة الجسر

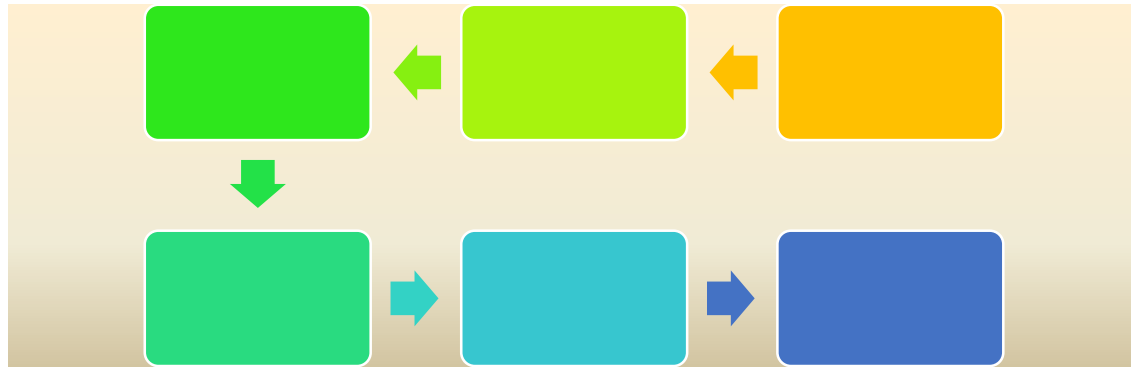


تعيد الباحثة نفس الخطوات مع الكلمات ( شرعت ، تابعت ، استفاق ، استرسلت ، النبع ، عميق ، جدوى ، مني بالهزيمة ) ومع جميع الكلمات التي يذكرها التلاميذ

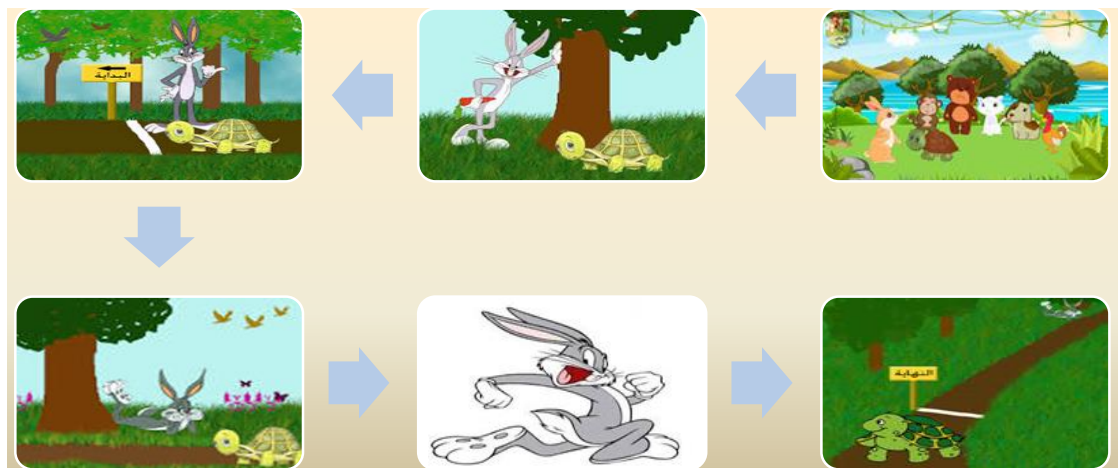
### نشاط 2

تعرض الباحثة على التلاميذ لوحات من الورق المقوى تحوي صوراً معبرة عن أحداث القصة و تسأل التلاميذ عن الحدث الظاهر في القصة وتساعدتهم في صياغة جمل معبرة عن الصور وتكتبها عليها ، وتعلق هذه الصور على

السيورة بشكل عشوائي وتقول للتلاميذ والآن سنرتب هذه الصور لنصل إلى القصة الكاملة تقوم الباحثة بقراءة الجمل ثم تطلب أن يقوم كل تلميذ بقراءة جملة بعدها ترسم الباحثة على السيورة خريطة تدفق على النحو التالي

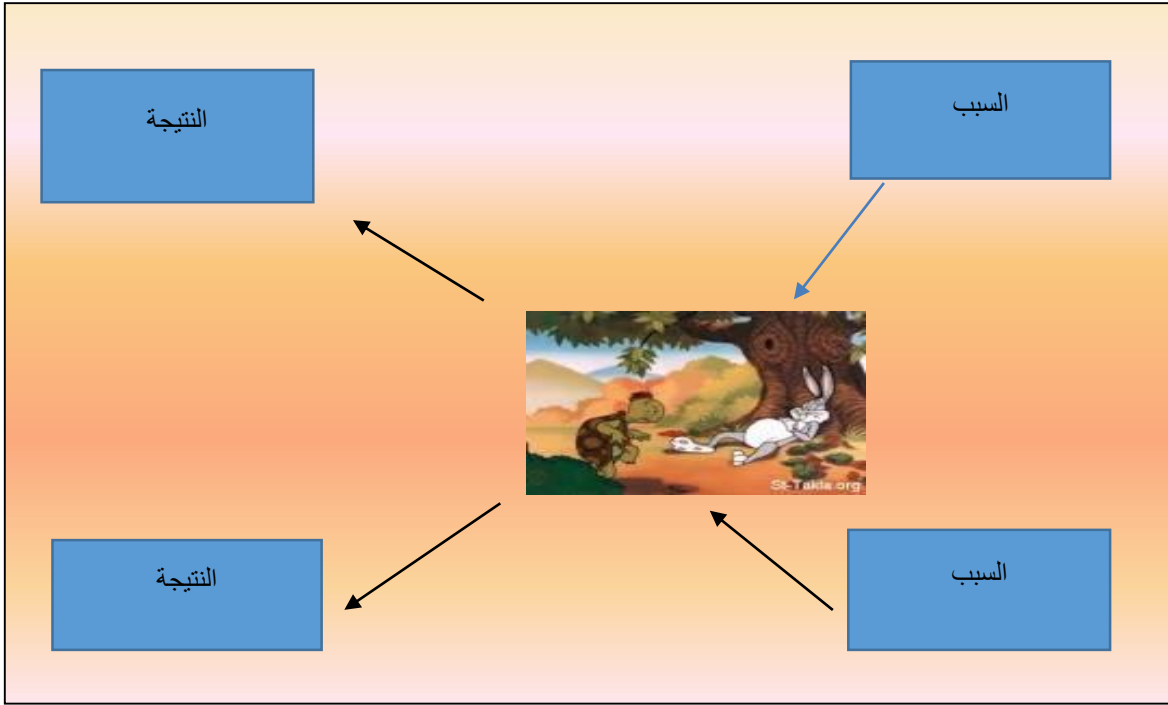


وتقول للتلاميذ والآن سنقوم بترتيب هذه الجمل كما وردت في الدرس يمكن للمعلمة أن تقوم بقراءة الجمل كلما تطلب الأمر حتى يتمكن التلاميذ من لصق جميع اللوحات وفق ترتيبها الصحيح



### نشاط 3

بعد ذلك تقوم الباحثة بعرض الصورة التي يظهر فيها الأرنب نائماً وتعلقها وسط خريطة تدفق متعدد ترسمه الباحثة على السيورة

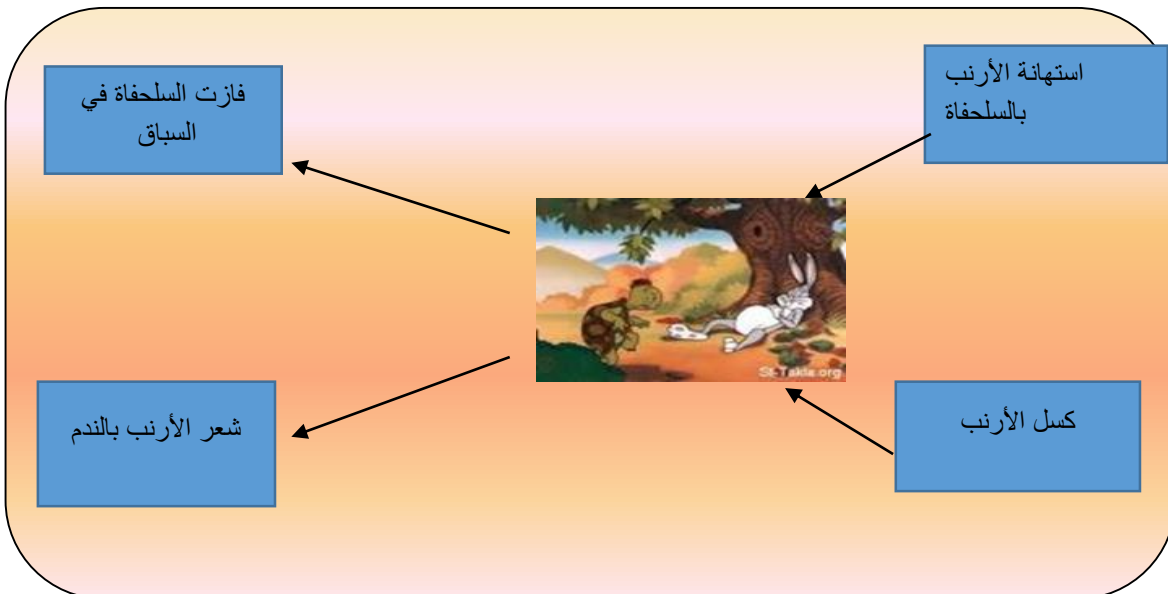


ثم تسأل الباحثة التلاميذ

- لماذا نام الأرنب، رغم إنه كان وسط السباق ؟
- (تساعد الباحثة التلاميذ في التوصل إلى الإجابات الصحيحة وتدونها في مربعات السبب)

بعدها تسأل

- ما نتيجة نوم الأرنب في وسط السباق؟
  - بماذا شعر الأرنب عندما خسر السباق ؟
- تتلقى الباحثة الإجابات وتدونها في مربعات النتيجة ويكون الشكل النهائي للخريطة

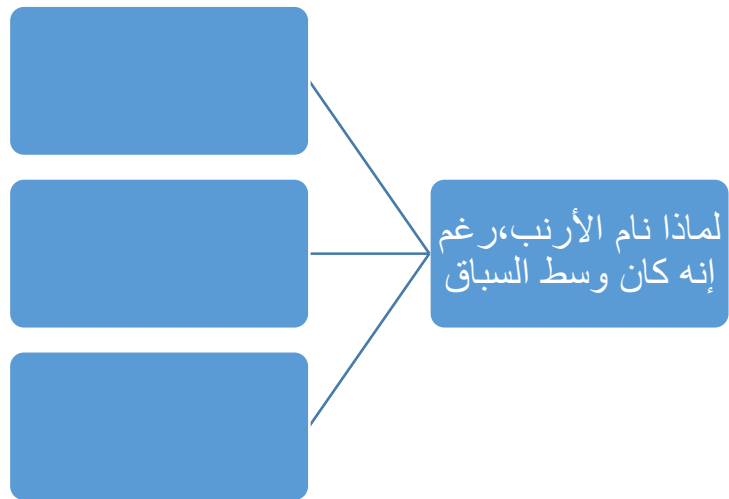


### التقويم النهائي (10 دقائق)

توزع الباحثة الأدوار على التلاميذ ليقوموا بتمثيل القصة

### الواجب المنزلي

في نهاية الجلسة توزع الباحثة على التلاميذ أوراقاً عمل تحتوي بعض الأسئلة التي يتوجب على التلاميذ حلها باستخدام خرائط التفكير



## الجلسة السادسة

عنوان الجلسة : السلحفاة

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحة 15 دقيقة تتوزع بين الأنشطة

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ في نهاية هذه الجلسة تحقيق الأهداف الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
  - يستنتج نتائج نوم الأرنب أثناء السباق
  - يحدد الشخصيات الواردة في القصة
  - يستنتج السمات المميزة للشخصيات الواردة في القصة
  - يستخلص العبرة من القصة
  - يعيد صياغة جملة (فمن قتل وقته مُني بالهزيمة ومن استغل وقته حصّد النجاح)
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير (خريطة التدفق المزدوج ، خريطة الفقاعة ، خريطة الشجرة ، خريطة التحليل )

الوسائل المستخدمة : صور , لوحات كرتونية ، سبورة ، جهاز الإسقاط

### السلحفاة والأرنب

-1-

قالت السلحفاة لجارها الأرنب : تَعَالَ نَسَابِقْ إِلَى ذَلِكَ النَّهْرِ البعيد ، فسخرَ منها الأرنب ، لكن السلحفاة ألحت عليها فقبلَ المباراة .

وانطلقت السلحفاة والأرنب إلى النبع ... وما هي إلا لحظات حتى التفت الأرنب خلفه فلم يرى أثرا للسلحفاة ، فدخل أحد البساتين ، بدأ يأكل من العشب حتى شعر بالنعاس ، واسترسل في نوم عميق ، في حين تابعت السلحفاة طريقها بصبر ، واستغلت وقتها أملّة الوصول إلى المكان المحدد .

-2-

وفجأة ، استفاق الأرنب ، ونظر إلى النبع فرأى السلحفاة قُربه ، فأخذَ يعدو ، ولكن دون جدوى ...

ولما وصل الأرنب إلى النبع قالت له السلحفاة : لماذا جئت متأخراً وأنت تُسابقُ الرياح ؟

أجاب الأرنب : لقد استهزأت بك ، فأكلتُ ونمتُ وقتلتُ وقتي

هذا شأنُ الذين لا يباليون بشيء ، فمن قتل وقته مُني بالهزيمة ومن استغل وقته حصّد النجاح

## إجراءات الجلسة

### التمهيد

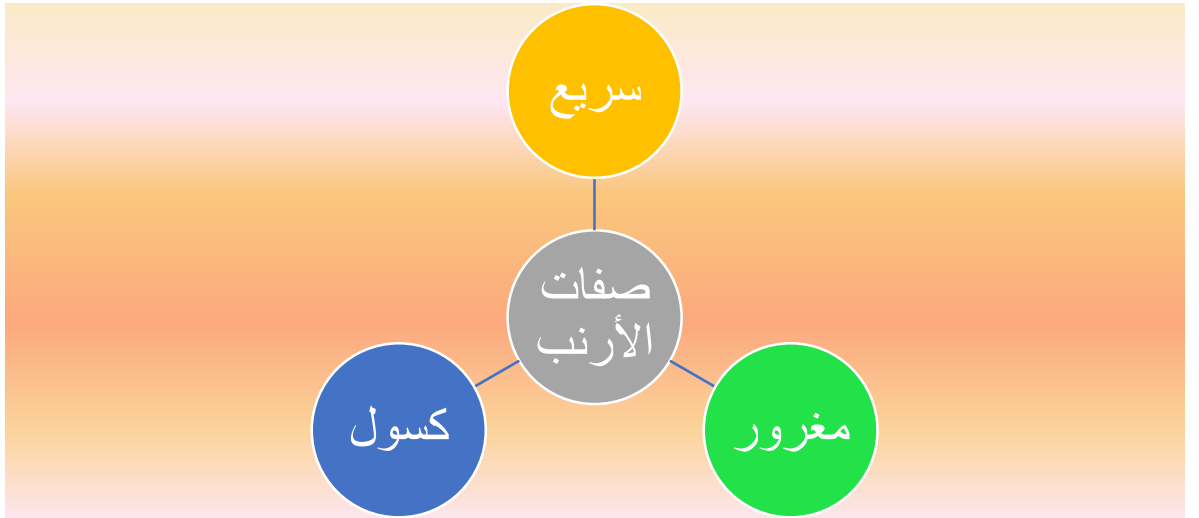
مراجعة ما تم أخذه في الجلسة السابقة

بعدها تقوم بعرض نص الدرس عبر جهاز الإسقاط

### نشاط 1

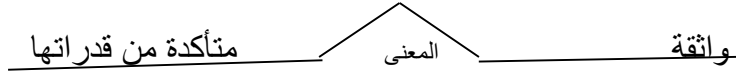
تطلب الباحثة من التلاميذ ذكر صفات الأرنب ،وتساعد التلاميذ من خلال طرح الأسئلة المناسبة

- هل الأرنب سريع أم بطيء في الجري ؟ تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابة الصحيحة وتطلب من أحد التلاميذ كتابتها ضمن الدائرة الأولى من خريطة الدائرة
  - على ماذا تدل سخرية الأرنب من السلحفاة ؟ تساعد الباحثة التلاميذ في التوصل إلى الإجابة ن هذا السؤال من خلال طرح السؤال الآتي :
  - ماذا نسمي من يعتقد نفسه أفضل من الآخرين ؟ تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابة الصحيحة وفي حال عدم التوصل إلى الإجابة الصحيحة تذكر الباحثة كلمة مغرور ، وتقوم بشرحها للتلاميذ باستخدام خريطة الجسر ثم تطلب من أحد التلاميذ كتابة الصفة ضمن الدائرة الثانية من خريطة الفقاعة
  - على ماذا يدل نوم الأرنب في منتصف السباق؟ تساعد الباحثة التلاميذ على الإجابة من خلال طرح السؤال الآتي :
  - ماذا نسمي من لا يقوم بعمله ؟ تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابة الصحيحة ، ثم تطلب من أحد التلاميذ كتابة الصفة ( كسول ) في الدائرة الثالثة من خريطة الفقاعة
- عند الانتهاء تطلب من التلاميذ قراءة صفات الأرنب من الخريطة

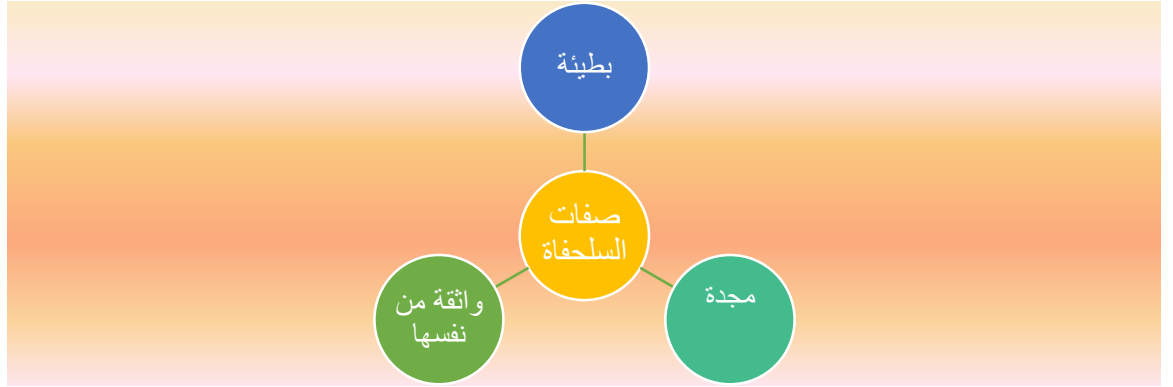


بعدها تسأل التلاميذ عن صفات السلحفاة من خلال طرح الأسئلة

- هل السلحفاة بطيئة في الجري أم سريعة ؟ تتلقى الباحثة الإجابة وتعزز الإجابة الصحيحة وتطلب من أحد التلاميذ كتابتها في الدائرة الأولى من خريطة الفقاعة
- على ماذا يدل تحدي السلحفاة للأرنب ؟ تساعد الباحثة التلاميذ في الوصول إلى الإجابة الصحيحة كأن تقول إن السلحفاة كانت متأكدة أنها ستفوز. ماذا نسمي الشخص المتأكد من قدراته ؟ تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابة الصحيحة ، في حال عدم قدرة التلاميذ على ذكر الصفة الصحيحة تذكرها الباحثة ثم تشرحها للتلاميذ من خلال خريطة الجسر ، بعدها تطلب من أحد التلاميذ كتابة الإجابة في الدائرة الثانية

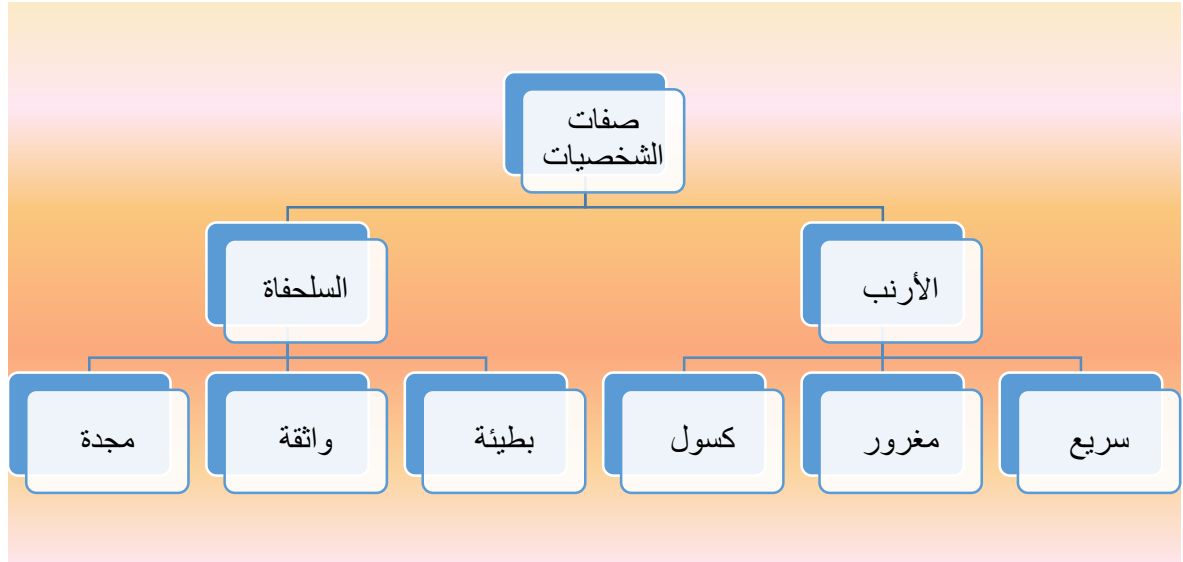


- على ماذا يدل إصرار السلحفاة على إتمام السباق ؟ تساعد الباحثة التلاميذ في التوصل إلى الصفة الصحيحة من خلال السؤال الآتي
- ماذا نسمي التلميذ الذي يدرس بجد ؟
- تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة ( قد يقول التلاميذ مجتهد أو مجد أو مثابر ) تقبل الباحثة أي من هذه الإجابات وتطلب من التلاميذ كتابتها ضمن الدائرة الثالثة عند الانتهاء تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة صفات السلحفاة من الخريطة



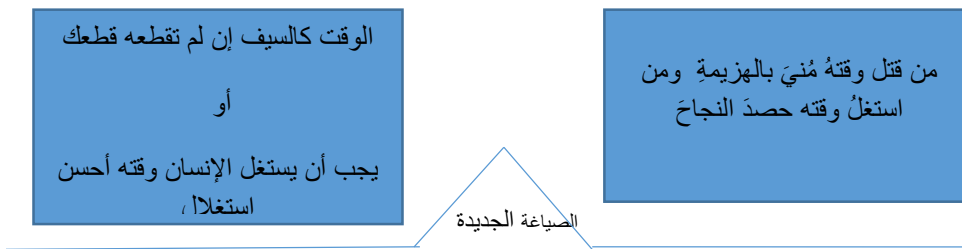
### التقويم المرحلي

تضع الباحثة بطاقات مدون عليها صفات كل من الأرنب والسلحفاة على السبورة وتقوم بقراءة كل صفة ثم ترسم خريطة شجرة تطلب إلى التلاميذ وضع الصفة المناسبة تحت كل اسم



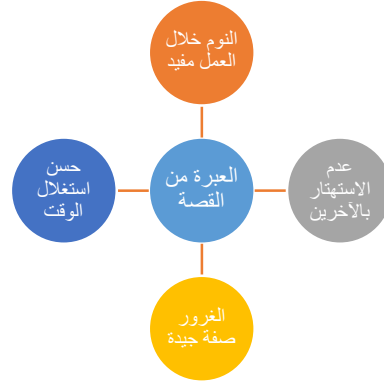
## نشاط 2

تقوم الباحثة بقراءة الجملة الأخيرة من الدرس ( فمن قتل وقتَه مُني بالهزيمة ومن استغل وقتَه حصدَ النجاح )  
وتسأل التلاميذ من يعرف معنى هذه الجملة ؟  
تتلقى الإجابات من التلاميذ وتدونها ضمن خريطة الجسر

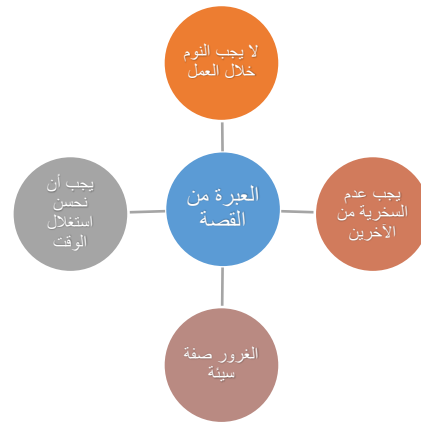


## نشاط 3

ترسم الباحثة خريطة فقاعة وتدون فيها عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وتسأل التلاميذ عن مدى صحة هذه العبارات فتبقي العبارات الصحيحة وتصحح العبارات الخاطئة



الشكل الصحيح :



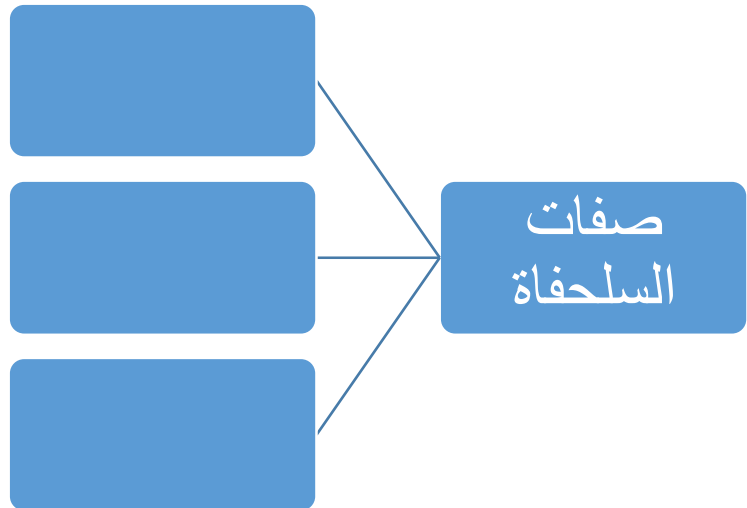
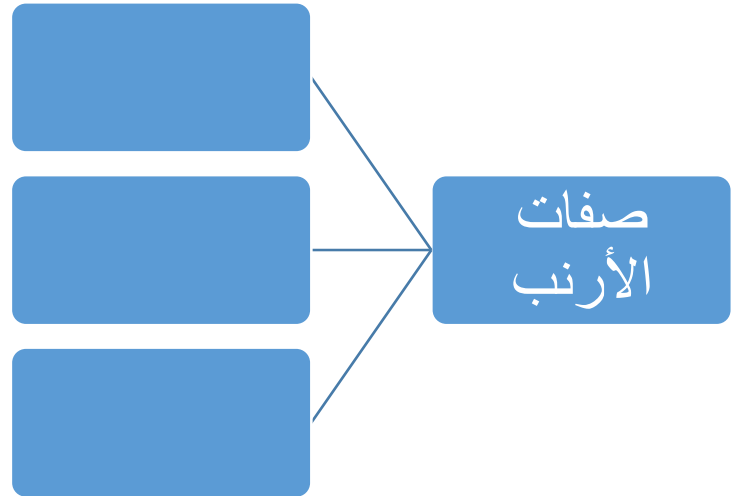
### التقويم النهائي (10 دقائق)

توزع الباحثة الأدوار على التلاميذ ليقوموا بتمثيل القصة

### الواجب المنزلي

في نهاية الجلسة توزع الباحثة على التلاميذ أوراقاً عمل تحتوي بعض الأسئلة التي يتوجب على التلاميذ حلها باستخدام خرائط التفكير

1- عدد صفات كل من الأرنب والسلحفاة



- 2- قم بترتيب العبارات الآتية حسب ورودها في القصة مستخدماً خريطة التدفق
- التفت الأرنب خلفه فلم يرى أثراً للسلحفاة
  - قالت السلحفاة لجارها الأرنب : تعال نتسابق
  - استفاق الأرنب
  - انطلقت السلحفاة والأرنب إلى النبع
  - نظر الأرنب إلى النبع فرأى السلحفاة قربه
  - استرسل الأرنب في نوم عميق.

---

## الجلسة السابعة

---

عنوان الجلسة : الأرنب والسلحفاة

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع أن يحقق التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية الأهداف الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
  - يحدد الشخصيات الواردة في القصة
  - يذكر الأماكن الواردة في القصة
  - يطابق بين الكلمة ومرادفها.
  - يطابق بين الكلمة وضدها
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة التحليل ، خريطة الجسر ، خريطة الشجرة ، خريطة الدائرة)
- التقنيات المستخدمة : بطاقات كرتونية ، سبورة، أقلام
- إجراءات الجلسة :

### التمهيد

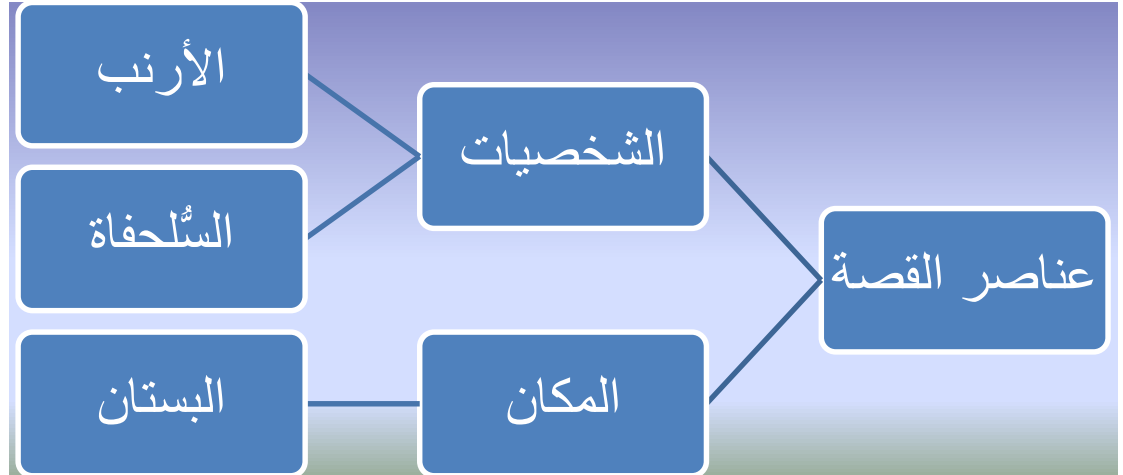
تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بعنوان الجلسة السابقة ثم تطلب منهم حل التمارين التي كلفوا بها كواجب منزلي على السبورة

### نشاط 1

تعرض الباحثة نص الدرس من خلال السبورة الضوئية الدرس وتطلب منهم قراءته قبل الانتقال إلى مناقشة عناصر القصة الشخصيات والزمان والمكان

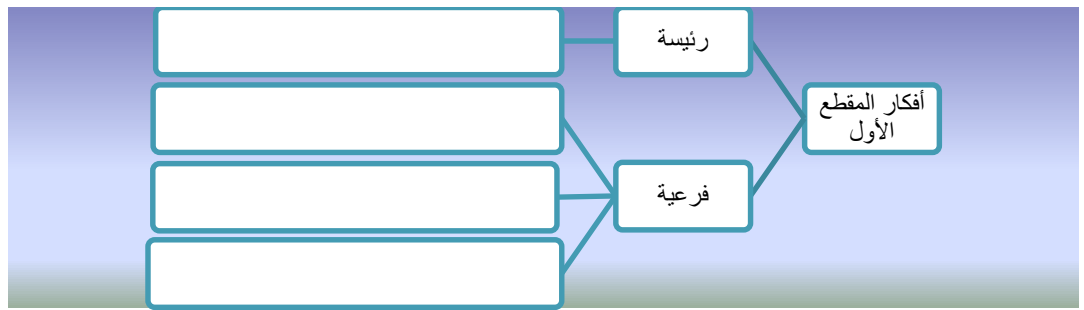
ثم تطرح الباحثة الأسئلة الآتية :

- من الشخصيات التي وردت في القصة؟
  - أين جرت أحداث القصة؟
- تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتطلب منهم الخروج لكتابة الإجابات في المربعات المناسبة ضمن خريطة التحليل المرسومة على السبورة



## نشاط 2

تعلق الباحثة على السبورة بطاقات مكتوب عليها أفكار من المقطع الأول للقصة وتقول للتلاميذ سنقوم بتصنيف هذه الأفكار إلى أفكار رئيسية وأفكار فرعية ، تشرح الباحثة للتلاميذ معنى فكرة فرعية وفكرة رئيسية ( الفكرة الرئيسية هي فكرة تعبر عن المقطع بأكمله أم الفكرة الفرعية هي فكرة تعبر عن جزء من المقطع ) ، ثم تطلب من أحد التلاميذ قراءة البطاقة الأولى وتساءله هل هذه الجملة فكرة فرعية أم فكرة رئيسية ؟ تساعد الباحثة التلميذ في التوصل إلى الإجابة الصحيحة ثم تطلب منه تعليقها في المكان المناسب من خريطة التحليل المرسومة على السبورة ، ثم تنتقل الباحثة إلى فكرة أخرى وتلميذ آخر وتعيد نفس الخطوات السابقة .



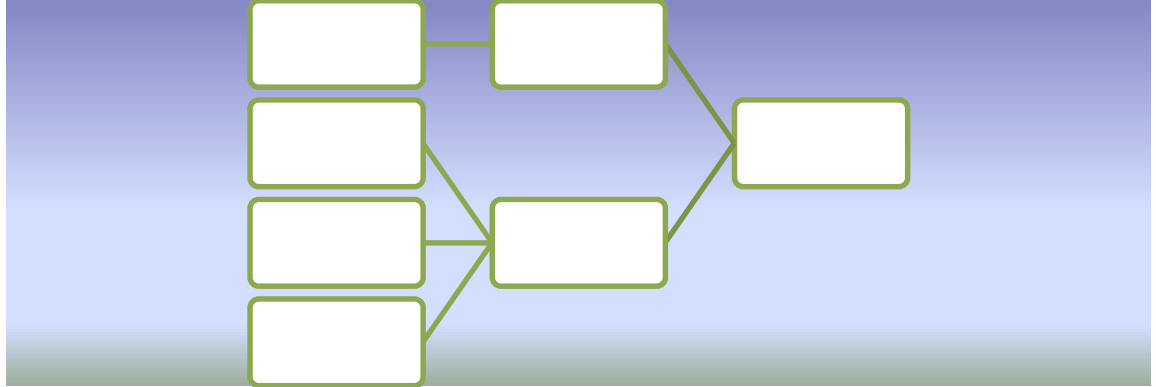
تعيد الباحثة نفس الخطوات السابقة مع المقطع الثاني

رؤية الأرنب السلحفاة قرب النبع

استيقاظ الأرنب من النوم

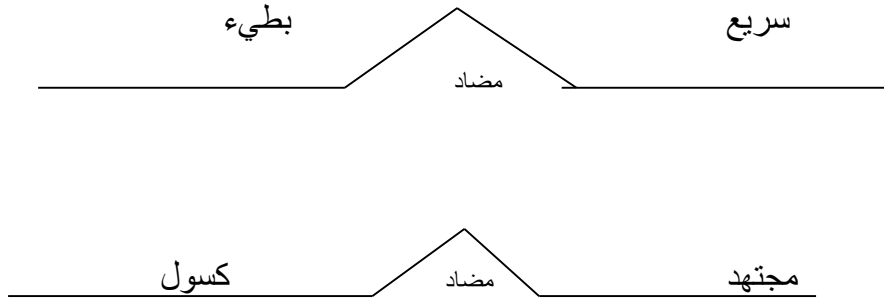
فوز السلحفاة في السباق وخسارة الأرنب

وصول الأرنب إلى النبع



### نشاط 3

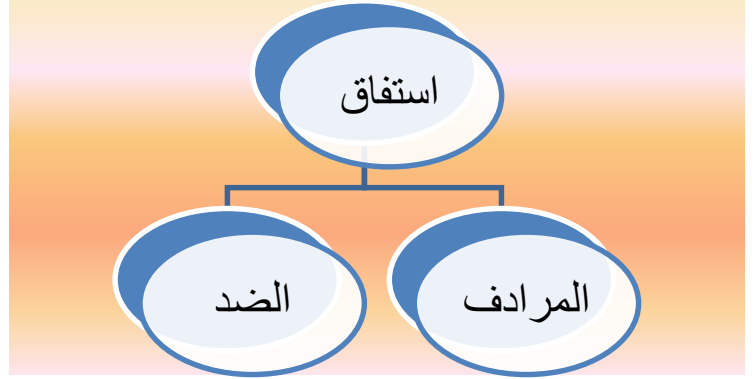
تقوم الباحثة بشرح معنى مضاد للتلاميذ ( مضاد كلمة يعني عكس الكلمة وتوضح لهم المضاد من خلال بعض الأمثلة



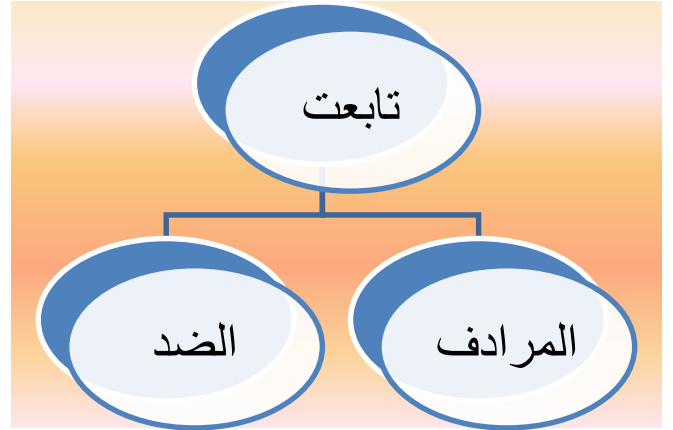
ثم تقول للتلاميذ تعلمنا اليوم معنى مضاد كلمة وتعلمنا قبل أيام معنى مرادف والآن سنجد المرادف والمضاد لبعض الكلمات الموجودة في الدرس

حيث تدون الباحثة الكلمة ضمن الدائرة المركزية وتسألهم عن معنى الكلمة ومرادف الكلمة ومضاد الكلمة وتطلب من التلاميذ تدوين الإجابات ضمن الدائرة المناسبة

- ما معنى كلمة استفاقت ؟ ( يمكن أن يشرح المعنى بجملة وليس بكلمة )
- ما مرادف كلمة استفاقت ؟
- ما ضد كلمة استفاقت ؟



- ما مرادف كلمة تابعت ؟
- ما ضد كلمة تابعت ؟



وبنفس الخطوات يتم التعامل مع الكلمات الآتية : ( جئت ، متأخراً ، الهزيمة ، النجاح )

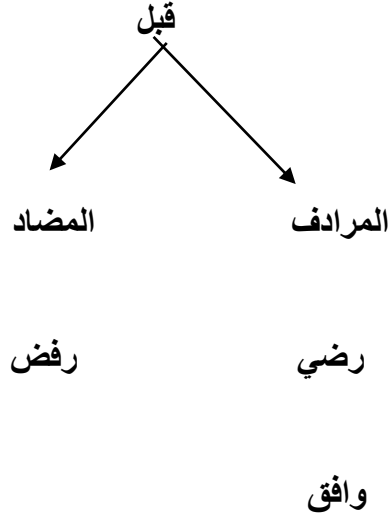
**تقويم مرحلي :**

تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين مجموعة المرادف ومجموعة المضاد وتدون على السبورة مجموعة من الكلمات وتطلب من المجموعة الأولى كتابة مرادف هذه الكلمات أما المجموعة الثانية فتقوم بكتابة مضاد هذه الكلمات ، بعد الانتهاء يقوم التلاميذ بحل التمرين على السبورة باستخدام خريطة الشجرة ثم يقارن أعضاء كل مجموعة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة ويقومون بتصحيح الإجابات الخاطئة

جد المرادف للكلمات الآتية : ( يعدو، قَبِلَ ، استهزأت ، ألحت )

جد الضد للكلمات الآتية : ( يعدو، قَبِلَ ، استهزأت ، ألحت )

مثال :



### التقويم النهائي

تضع الباحثة عدداً من البطاقات على السبورة .وعلى كل بطاقة سؤال وخلف السؤال رقم يقوم كل تلميذ باختيار رقم ويجيب على السؤال الموجود خلفه ويكتب إجابته ضمن خريطة الشجرة المناسبة

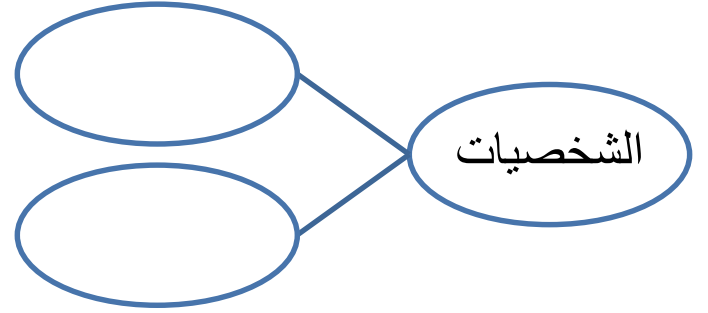
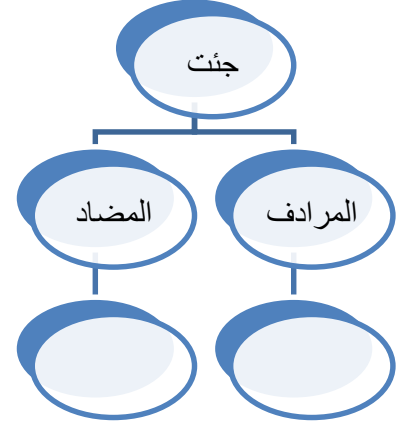
الأسئلة :

ما مرادف كلمة جئت ؟

ما مضاد كلمة جئت ؟

ما مرادف كلمة الهزيمة ؟

- ما مضاد كلمة الهزيمة ؟  
ما مرادف كلمة متأخراً ؟  
ما مضاد كلمة متأخراً ؟  
ما أسماء الشخصيات التي وردت في القصة؟



#### الواجب المنزلي

- توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تتضمن الأسئلة الآتية :
- 1- وضح العلاقة بين الكلمات التالية بكتابة نوع العلاقة أسفل خريطة الجسر

نام \_\_\_\_\_ استفاق \_\_\_\_\_

---

## الجلسة الثامنة

---

عنوان الجلسة : الأرنب والسلحفاة

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع أن يحقق التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية الأهداف الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
- يميز بين الأفكار التي وردت في القصة والأفكار التي لم ترد فيها
- يضع عنوان جديد للنص
- يصنف الأفكار التي وردت في النص إلى أفكار رئيسية و أفكار فرعية
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة التحليل ، خريطة الجسر ، خريطة الشجرة ، خريطة الدائرة)
- التقنيات المستخدمة : بطاقات كرتونية ، سبورة، أقلام
- إجراءات الجلسة :

### التمهيد

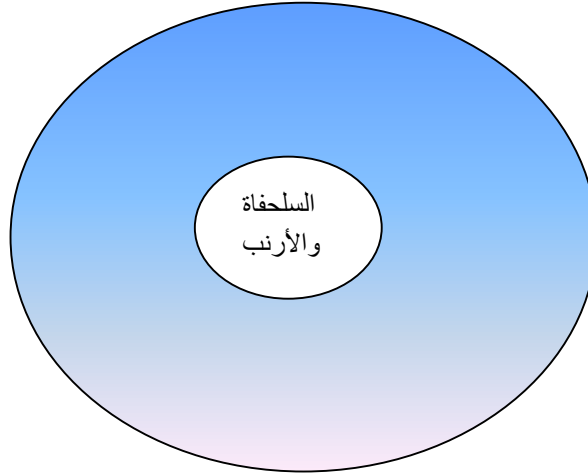
تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بعنوان الجلسة السابقة ثم تطلب منهم حل التمارين التي كلفوا بها كواجب منزلي على السبورة

### نشاط 1

تعلق الباحثة على السبورة بطاقات كرتونية مدون عليها بعض الأفكار بعضها ورد في القصة وبعضها لم يرد فيها

- سخرية الأرنب من السلحفاة
- فوز السلحفاة في السباق
- للأرنب أربعة أرجل
- السلاحف أعمارها كبيرة
- نوم الأرنب في البستان
- السلحفاة لا تحب الأرنب
- طلب السلحفاة من الأرنب أن يتسابقا

وترسم الباحثة على السبورة خريطة دائرية تكتب في دوائرها المركزية عنوان القصة السلحفاة والأرنب ،ثم تطلب من التلاميذ أن يقوموا بقراءة الجمل وان يختاروا الأفكار المتعلقة بالقصة ولصقها ضمن الدائرة المحيطية



## نشاط 2

تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتعطي لكل مجموعة ورقة عمل هي عبارة عن خريطة تسلسل ،وتقول للتلاميذ تخيلوا أن القصة لم تحدث كما قرأنا . تخيلوا أن الأرنب لم ينم خلال السباق ماذا كان يمكن أن يحدث ، أريد من كل مجموعة أن تصوغ القصة بشكل مختلف عن السابق وأن تضعوا الأحداث ضمن المربعات بالتسلسل المناسب لقصتكم

تتجول الباحثة بين المجموعتين لترى سير العمل وتساعد التلاميذ من خلال تشجيع الجميع على المشاركة وطرح الأسئلة المناسبة

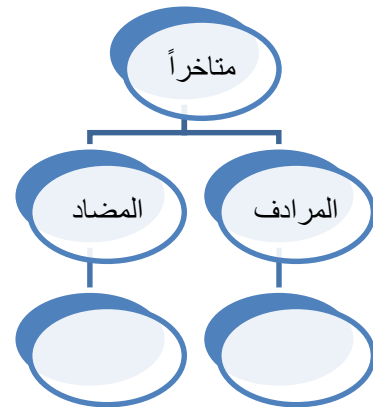


## التقويم النهائي

تضع الباحثة عدداً من البطاقات على السبورة . وعلى كل بطاقة سؤال وخلف السؤال رقم يقوم كل تلميذ باختيار رقم ويجيب على السؤال الموجود خلفه ويكتب إجابته ضمن خريطة الشجرة المناسبة

ما مرادف كلمة متأخراً ؟

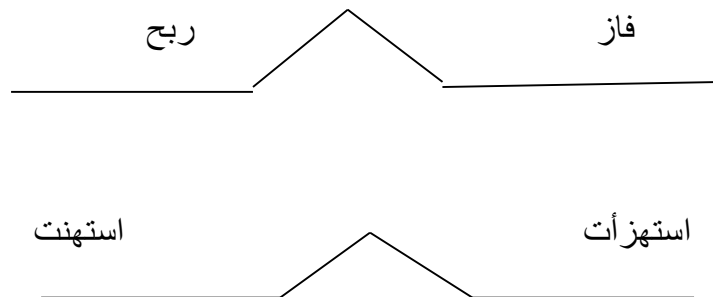
ما مضاد كلمة متأخراً ؟



#### الواجب المنزلي

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تتضمن الأسئلة الآتية :

2- وضح العلاقة بين الكلمات التالية بكتابة نوع العلاقة أسفل خريطة الجسر



## الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة : طيور لا تطير

مدة الجلسة : ساعة واحدة تتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

الأهداف السلوكية

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يقرأ الدرس قراءة واضحة
  - يذكر أسماء الطيور الغير قادرة على الطيران
  - يذكر صفات طائر البطريق
  - يذكر صفات الطاووس
  - يذكر صفات النعام
- استراتيجية التدريس : خرائط التفكير ( خريطة الدائرة ، خريطة الجسر ، خريطة الفقاعة ، خريطة الفقاعة المزدوجة ، خريطة الشجرة )
- التقنيات المستخدمة : فيديو قصير عن الطيور ، جهاز إسقاط ، صور لبعض أنواع الطيور ، بطاقات كرتونية ، سبورة

### طيور لا تطير

كُلُّ الطُّيُور لها أجنحةٌ ، وريشٌ ، ولكنَّ قدرتها على الطَّيران متفاوتةٌ ، فهناك طيورٌ تطير في الفضاء ، تلو وتهبط وتتنقَّل هنا وهناك ، فوق الأشجار وعلى الشَّواطئ ، وبعضها يقفُّ على قمم الجبال العالية .

وهناك طيورٌ لا تطير لأن ؛ أجنحتها لا تساعدُها على الطَّيران ، مثل : النعام وطائر البطريق ، والديك الروميَّ والطَّاووس ..قرأ التلاميذ هذه المعلومات وهم يتصفَّحون موسوعةً علميَّةً في المكتبة وقد لفت طائرُ النعام أنظارَ التلاميذ ، فمع أنَّه طائرٌ ضخمٌ ، فإنَّ له جناحين لا يستخدمان في الطَّيران ، وله رجلان طويلتان قويَّتان ، تمنحانه قدرةً عجيبةً على الجري...

وطائرُ البطريق أيضاً لا يطيرُ ، لكنَّه ماهرٌ في السَّباحةِ وصيِّد السَّمَكِ ، وله قدمان قصيرتان ، وجناحان صغيران ..

والديك الروميُّ لا يطيرُ ، ويعيشُ في بيوتِ الفلاحين مزهواً بريشه اللامع الملون ، وذيله الذي يشبه المِروحةَ ، أما الطَّاووسُ ، فهو طائرٌ وهبهُ الله ذيلاً جميلاً ، وريشاً متعدد الألوان ، فتبارك الله أحسنُ الخالقين .

إجراءات الجلسة :

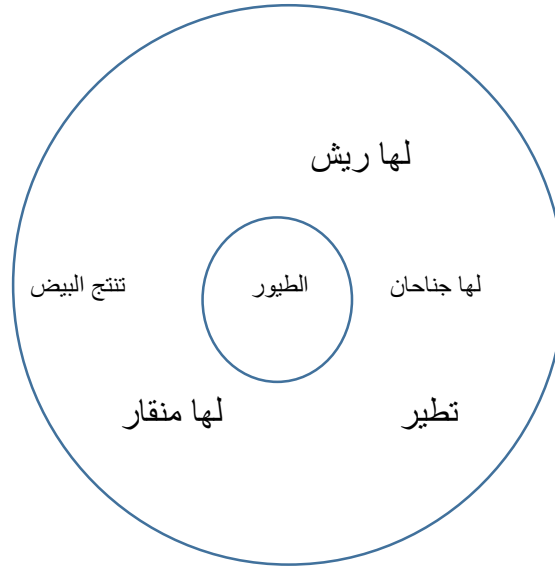
**التمهيد ( 5 دقائق )**

تعرض الباحثة شريط فيديو يحوي مشاهداً لبعض الطيور ( النعامة ، البطريق ، الطاووس ، ... ) باستخدام جهاز الإسقاط وتسأل التلاميذ عن أسماء هذه الطيور ، تتلقى الباحثة الإجابات ثم تقول للتلاميذ اليوم سنتعرف على هذه الطيور بشكل أفضل ، وتقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة ( طيور لا تطير )

### **نشاط 1 ( 5 دقائق )**

بعد ذلك تقوم الباحثة برسم خريطة دائرة على لوح كرتوني وتطلب من التلاميذ أن يذكروا ما يعرفونه سابقاً عن الطيور بشكل عام

وتقوم بتدوين المعلومات ضمن خريطة الدائرة على النحو التالي



تقبل الباحثة جميع الإجابات وتدونها في الخريطة ثم تضع السبورة المتحركة جانباً

### **نشاط 2 ( 10 دقائق )**

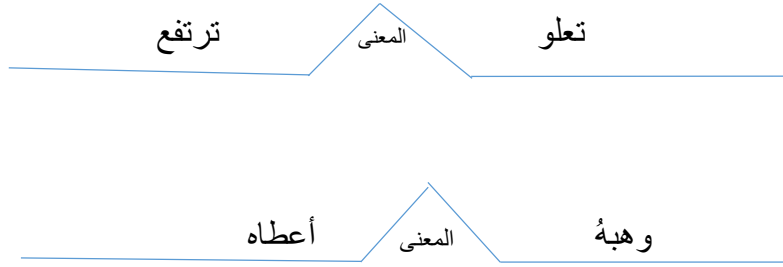
ثم توزع على التلاميذ نص الدرس مكتوباً على ورق مقوى وتقوم بقراءة الدرس وتطلب من التلاميذ متابعة قراءتها من خلال تتبع الكلمات بأصابعهم ، ثم تطلب من التلاميذ قراءة الدرس يقرأ كل تلميذ مقطعاً صغيراً تساعد الباحثة أثناء القراءة وتعطيهم الوقت الكافي للقراءة بعد ذلك تسأل التلاميذ عن الكلمات الجديدة وتشرحها لهم باستخدام خريطة الجسر

**الكلمات الجديدة :**

متفاوتة : تختلف من طائر لآخر

تهبط : تحط أو تنزل  
الشاطئ : الأرض بجانب البحر  
قمم : أعالي  
موسوعة : كتبا يحوي عل الكثير من المعلومات  
لفت انتباهه : جذب انتباهه  
عجيبة : غريبة  
ماهر : جيد في عمله  
وهبه : أعطاه  
متعدد الألوان : لديه أكثر من لون

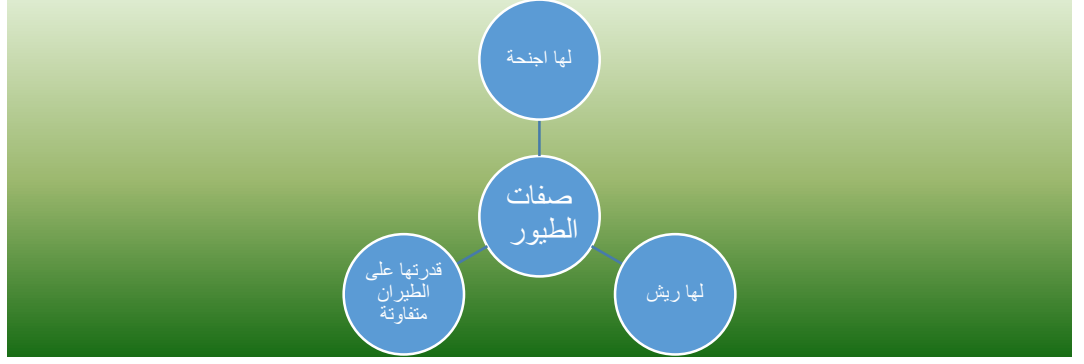
مثال :



### نشاط 3 ( 10 دقائق )

تطلب الباحثة من أحد التلاميذ قراءة المقطع الأول ، ثم تسأل

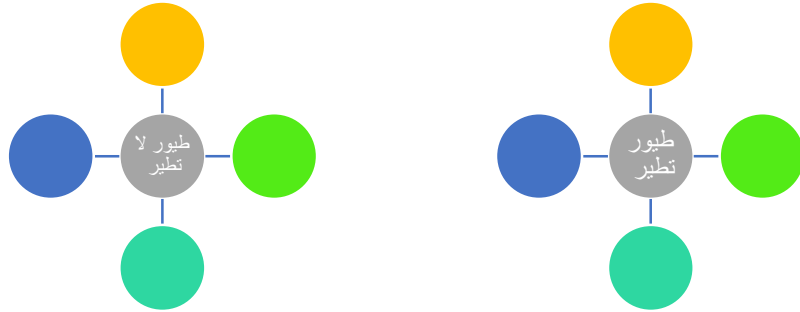
- ما هي الصفات المشتركة للطيور حسب ما ورد في الدرس ؟  
تتلقى إجابات التلاميذ وتضعها ضمن خريطة الفقاعة



هل جميع الطيور تطير؟ تتلقى الباحثة الإجابة من التلاميذ وتعززها ثم تلفت انتباههم على السبورة المتحركة ( التي كُتِبَ عليها خصائص الطيور في بداية الطيور وتقوم بحذف كلمة ( تطير )

- عدد بعض الطيور التي لا تطير ؟

تتلقى الباحثة الإجابة من التلاميذ ، وتعرض عليهم بطاقات من الورق المقوى يوجد على كل واحدة منها صورة لأحد الطيور ومكتوب تحت الصورة اسم الطائر ، ثم ترسم على السبورة خريطين فقاعيتين فارغتين تكتب في مركز إحدهما طيور لا تطير وفي مركز الأخرى طيور تطير وتطلب من التلاميذ تصنيف هذه الطيور وفق قدرتها على الطيران



ويصبح الشكل بعد إلصاق البطاقات



### الواجب المنزلي

في نهاية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة الدرس في المنزل وتوزع عليهم أوراق عمل فيها عدد من الأسئلة

أجب عن الأسئلة التالية باستخدام الخريطة المذكورة ضمن السؤال

1- استخدم خريطة الفقاعة في شرح صفات الطيور

2- استخدم خريطة الدائرة في شرح صفات البطريق

## الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة : طيور لا تطير

مدة الجلسة : ساعة واحدة تتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

الأهداف السلوكية

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يذكر صفات النعام
- يذكر صفات الديك الرومي
- يقارن بين أنواع الطيور المختلفة
- يصنف الطيور إلى طيور تطير وطيور لا تطير
- يرسم مخطط خريطة الفقاعة
- استراتيجية التدريس : خرائط التفكير ( خريطة الدائرة ، خريطة الجسر ، خريطة الفقاعة ، خريطة الفقاعة المزدوجة ، خريطة الشجرة )

التقنيات المستخدمة : فيديو قصير عن الطيور ، جهاز إسقاط ، صور لبعض أنواع الطيور ، بطاقات كرتونية ، سبورة

### طيور لا تطير

كلُّ الطُّيور لها أجنحةٌ ، وريشٌ ، ولكنَّ قدرتها على الطَّيران متفاوتةٌ ، فهناك طيورٌ تطير في الفضاءِ ، تلو وتهبط وتتنقَّل هنا وهناك ، فوقَ الأشجار وعلى الشَّواطئِ ، وبعضها يقفُّ على قمم الجبالِ العاليةِ .

وهناك طيورٌ لا تطير لأن ؛ أجنحتها لا تساعدُها على الطَّيران ، مثلَ : النعامِ وطائر البطريق ، والديك الروميِّ والطَّاووس ..قرأ التلاميذُ هذه المعلوماتِ وهم يتصفَّحون موسوعةً علميَّةً في المكتبةِ وقد لفت طائرُ النعامِ أنظارَ التلاميذِ ، فمع أنَّه طائرٌ ضخْمٌ ، فإنَّ له جناحين لا يستخدمان في الطَّيران ، وله رجلانِ طويلتانِ قويَّتانِ ، تمنحانه قدرةً عجيبةً على الجري...

وطائرُ البطريقِ أيضاً لا يطيرُ ، لكنَّهُ ماهِرٌ في السَّباحةِ وصيْد السَّمَكِ ، وله قدمانِ قصيرتانِ ، وجناحانِ صغيرانِ

..

والديكُ الروميُّ لا يطيرُ ، ويعيشُ في بيوتِ الفلاحينَ مزهواً بريشه اللامعِ الملَوَّنِ ، وذيله الذي يشبهُ المِروحةَ ، أما الطَّاووسُ، فهو طائرٌ وهبهُ اللهُ ذيلاً جميلاً ، وريشاً متعدد الألوانِ ، فتبارك اللهُ أحسنُ الخالقينَ .

إجراءات الجلسة :

## التمهيد ( 5 دقائق )

تعرض الباحثة شريط فيديو يحوي مشاهداً لبعض الطيور ( النعامة ، البطريق ، الطاووس ، ... ) باستخدام جهاز الإسقاط وتساءل التلاميذ عن أسماء هذه الطيور ، تتلقى الباحثة الإجابات ثم تقول للتلاميذ اليوم سنتعرف على هذه الطيور بشكل أفضل ، وتقوم بتدوين عنوان الدرس على السبورة ( طيور لا تطير )

## نشاط 4

تسأل الباحثة التلاميذ

- ما هي صفات طائر النعام ؟

وتطلب من كل تلميذ أن يحل السؤال بمفرده مستخدماً خريطة فقاعة يرسمها بنفسه ، تتجول الباحثة بين التلاميذ لتتأكد من أن كل التلاميذ فهموا الطوب منهم ولتساعد من يحتاج إلى مساعدة

ثم تقدم التغذية الراجعة للتلاميذ من خلال حل بعض التلاميذ السؤال على السبورة والطلب من التلاميذ مقارنة حلولهم مع الحل الموجود على السبورة

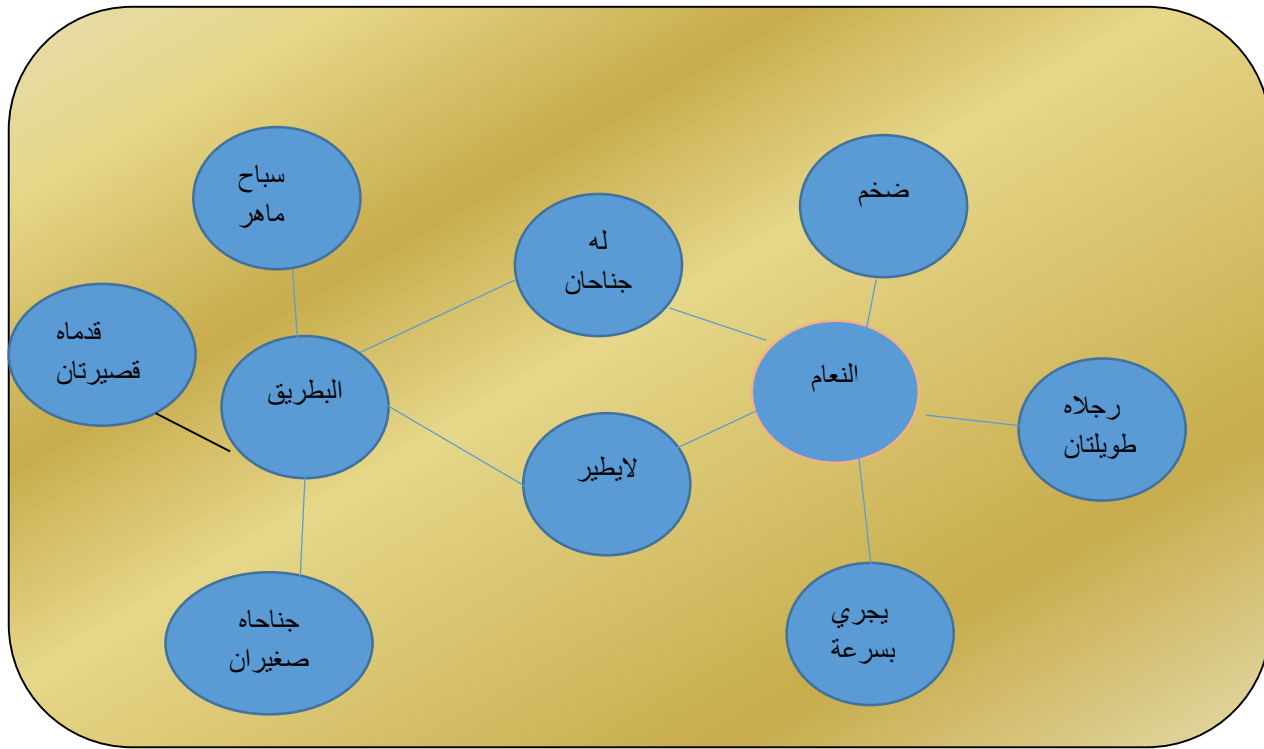
تعيد الباحثة الخطوات السابقة مع كل من ( الديك الرومي ، الطاووس ، البطريق )



## نشاط 5

ترسم الباحثة على السبورة خريطة فقاعية مزدوجة ( تهدف إلى معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء ) وتضع في كل مركز من مركزي الخريطة اسم احد الطائرين ( النعام ، البطريق )

ثم تسأل التلاميذ عن الصفات المشتركة بين الطائرين وتكتبها في الدائرتين المشتركتين ، ثم تسألهم عن الصفات المختلفة وتدونها في الخريطة ويكون الشكل النهائي للخريطة عل النحو التالي



ثم تقوم الباحثة بقراءة الصفات وتشرح للتلاميذ أن الصفات المشتركة تم كتابتها في الدوائر المشتركة ، تعيد الباحثة نفس الخطوات مع طائري الطاووس والديك الرومي

### التقويم النهائي

ترسم الباحثة عدد من الخرائط الشجرية لوضع صفات كل طائر

تساعد الباحثة التلاميذ بملء الفراغات من خلال طرح الأسئلة المناسبة

مثال :

- هل يطير طائر النعام ؟
- بماذا يتصف ريش الديك الرومي ؟

هكذا حتى يكمل التلاميذ ملء كل الفراغات

| الديك الرمي | الطاووس | البطريق | النعام |
|-------------|---------|---------|--------|
|             |         |         |        |
|             |         |         |        |
|             |         |         |        |

### الواجب المنزلي

في نهاية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة الدرس في المنزل وتوزع عليهم أوراق عمل فيها عدد من الأسئلة

أجب عن الأسئلة التالية باستخدام الخريطة المذكورة ضمن السؤال

2- استخدم خريطة الفقاعة في شرح صفات الطيور

3- استخدم خريطة الدائرة في شرح صفات كل من البطريق ، النعام

## الجلسة الحادي عشر

عنوان الجلسة : طيور لا تطير

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يُتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
  - يميز الحقائق التي تتعلق بالدرس والحقائق التي لا تتعلق به
  - يصنف أفكار الدرس إلى أفكار رئيسة وأفكار فرعية
  - يضع عنواناً جديداً للدرس
  - يميز بين مرادف ومضاد كلمة
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الدائرة ، خريطة التحليل ، خريطة الجسر ، خريطة الشجرة )
- الوسائل المستخدمة : جهاز الإسقاط ، الحاسوب ، بطاقات كرتونية ، السبورة
- إجراءات الجلسة :

### التمهيد

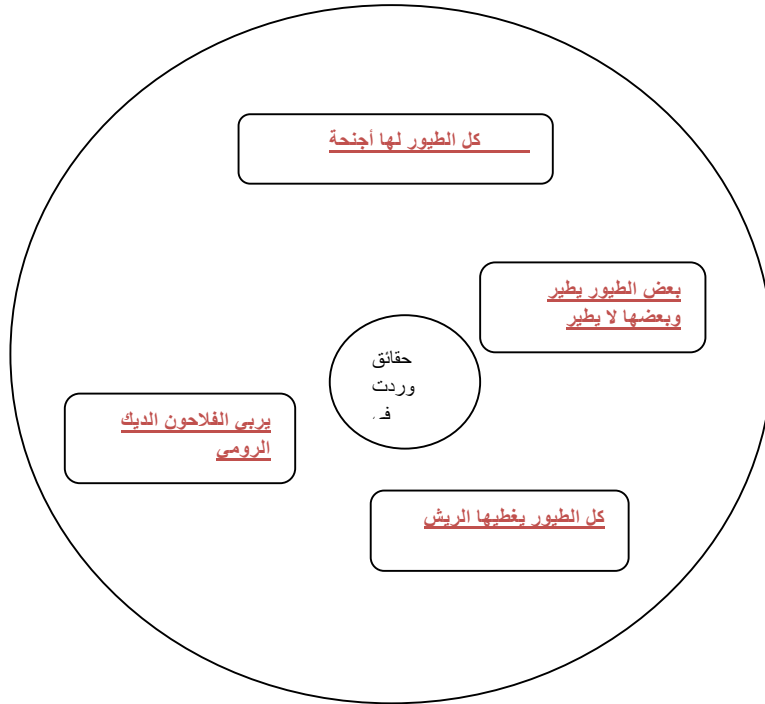
تطلب الباحثة حل التمارين التي كلفتهم بحلها في المنزل في الجلسة السابقة تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة وتصحح الإجابات الخاطئة ، ثم تطلب من التلاميذ قراءة الدرس وتشجع الجميع على القراءة على أن يقرأ كل تلميذ مقطعاً قصيراً وتعطي التلاميذ الوقت الكافي للقراءة

### نشاط 1

باستخدام جهاز الإسقاط والحاسوب تعرض الباحثة عبر POWERPOINT قائمة من العبارات بعضها متعلق بالنص وبعضها غير متعلق

- الطيور تتغذى على الحبوب
- كل الطيور لها أجنحة
- كل الطيور يغطيها الريش
- بعض الطيور يطير وبعضها لا يطير
- الصقر يطير لمسافات بعيدة
- يربي الفلاحون الديك الرومي
- الطيور تتكاثر بالبيض
- يستخدم ريش النعام في صنع الوسائد
- طعم لحم الديك الرومي لذيذ

ثم يقرأ كل تلميذ عبارة ويقوم بتصنيفها إما وردت في الدرس أو لم ترد في الدرس  
ثم تنتقل الباحثة إلى الشريحة التالية وفيها تظهر خريطة دائرة وبداخلها جميع الأفكار المتعلقة بالنص وخارج  
الدائرة الأفكار غير المتعلقة به

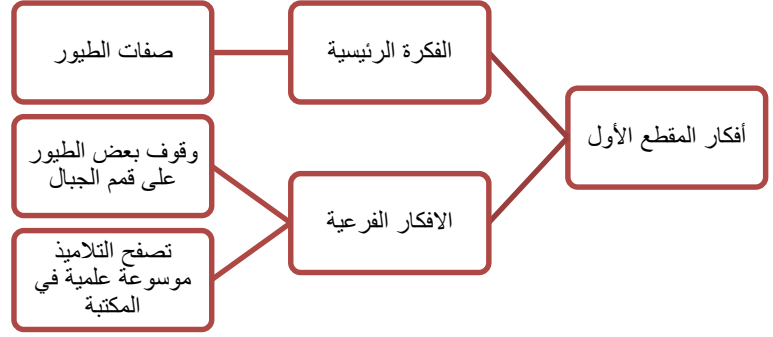


## نشاط 2

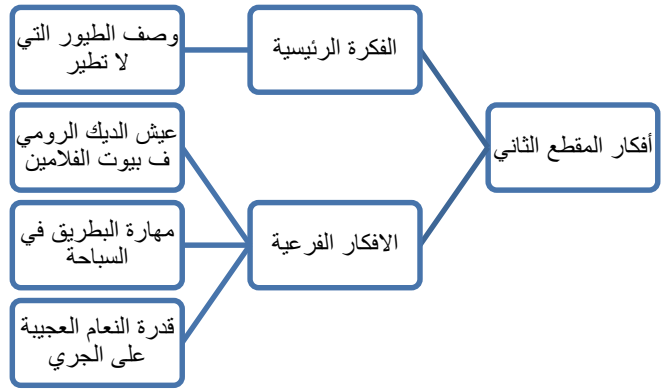
تعلق الباحثة على السبورة بعض البطاقات . توجد على كل بطاقة فكرة وردت في المقطع الأول

تطلب الباحثة من أحد التلاميذ قراءة أحد الجمل ، ثم تسأله

- ما نوع هذه الفكرة ؟ هل هي فكرة رئيسية أم فكرة فرعية
- تتلقى الباحثة الإجابة من التلميذ وتصحح له إجابته إذا كانت خاطئة وتعززها في حال كانت صحيحة ، ثم تطلب منه إلصاق البطاقة في المكان المناسب من خريطة التحليل المرسومة على السبورة
- تعيد الباحثة نفس الخطوات مع بقية الأفكار

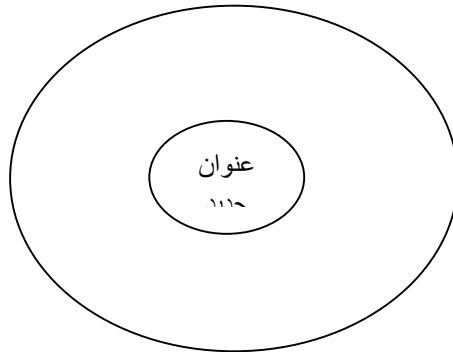


تعامل الباحثة المقطع الثاني بنفس الطريقة وتطبيق نفس الخطوات حتى التوصل إلى خريطة التحليل الآتية



### نشاط 3

تطلب الباحثة من التلاميذ وضع عنوان جديد للدرس ، تشجع الباحثة جميع التلاميذ على تقديم اقتراحاتهم وتناقش جميع الاقتراحات مع التلاميذ وعند التوصل إلى عنوان جديد أو ربما أكثر من عنوان جديد للدرس تطلب الملمة من التلاميذ كتابته أو كتابتها ضمن خريطة الدائرة

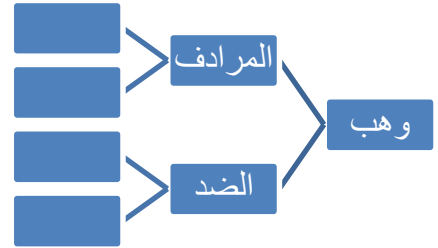
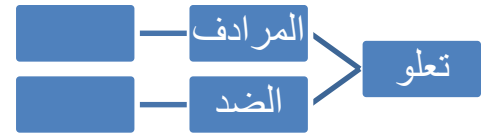


#### نشاط 4

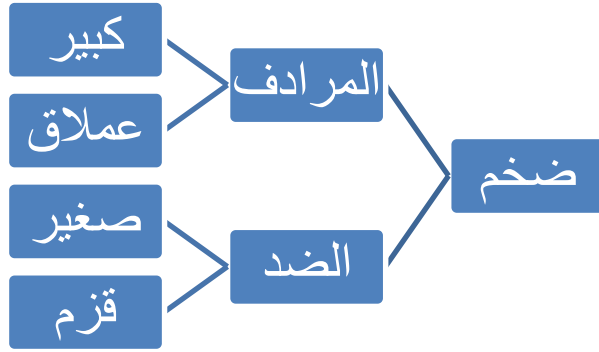
تذكر الباحثة التلاميذ بمفهومي المرادف والمضاد من خلال حل بعض الأمثلة على السبورة

ثم تقدم لهم بعض التمارين

1. حدد المرادف والمضاد لكلمة ( تعلو ) من بين الكلمات الآتية : تهبط ، ترتفع
  2. حدد المرادف والمضاد لكلمة ( وهب ) من بين الكلمات الآتية : أخذ ، أعطى ، منح ، صادر
  3. جد المرادف والمضاد لكلمة ( أحسن ) من بين الكلمات الآتية : أفضل ، أسوأ
- ترسم الباحثة خريطة تحليل وتطلب من التلاميذ كتابة كل كلمة ضمن المكان الصحيح



4. أذكر مرادف كلمة ضخم ( تشجع الباحثة جميع التلاميذ على الإجابة ، وتقبل جميع الإجابات وتكتبها على السبورة ثم تناقش التلاميذ في كل كلمة اقترحوها وعند التوصل إلى المرادفات تطلب من التلاميذ كتابتها في المكان المناسب من خريطة التحليل المرسومة على السبورة )
5. أذكر ضد كلمة ضخم ( يتم حل هذا السؤال بنفس خطوات حل السؤال السابق )



### تقويم مرحلي

تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعات وتقدم لهم تمريناً وهو مجموعة من الكلمات يطلب من التلاميذ إيجاد كلمات بمعناها في النص

- هات من النص كلمة بمعنى ( تنزل ، تتحرك ، يُستعملان )
- ضع كلاً من الكلمات ( تنزل ، تتحرك ، يستعملان ) في جملة مفيدة
- تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابات الصحيحة

### تقويم نهائي :

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة العمل التالية

- قم بقراءة الجمل التالية بتمعن ثم حل الأسئلة
- تطير الطيور إلى مسافات بعيدة خلال الخريف
- يوزع المعلم الهدايا على التلاميذ المجددين

### الواجب المنزلي

- 1- تكلف الباحثة التلاميذ بقراءة الدرس في المنزل واستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية للمقطعين الأول والثاني ، واستخدام خريطة التحليل في الحل

---

## الجلسة الثاني عشر

---

عنوان الجلسة : طيور لا تطير

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها استراحات متعددة مدتها مجتمعة 15 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يُتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية:

- يذكر أكثر من مرادف لكلمة واحدة
  - يذكر أكثر من ضد لكلمة واحدة
  - يميز بين المفرد والمثنى والجمع
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الدائرة ، خريطة التحليل ، خريطة الجسر ، خريطة الشجرة )
- الوسائل المستخدمة : جهاز الإسقاط ، الحاسوب ، بطاقات كرتونية ، السبورة
- إجراءات الجلسة :

### التمهيد

تطلب الباحثة حل التمارين التي كلفتهم بحلها في المنزل في الجلسة السابقة تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة وتصحح الإجابات الخاطئة ، ثم تطلب من التلاميذ قراءة الدرس وتشجع الجميع على القراءة على أن يقرأ كل تلميذ مقطعاً قصيراً وتعطي التلاميذ الوقت الكافي للقراءة

### نشاط 1

تحمل الباحثة في يدها قلماً وتساءل : ما هذا ؟

تتلقى الإجابة من التلاميذ وتعززها ثم تسأل : كم قلماً في يدي ؟

تتلقى الإجابات من التلاميذ وتعززها ثم تقول : ما الكلمة التي تعبر عن شيء واحد ؟ في حال عدم تلقي إجابة صحيحة من التلاميذ تقول الباحثة نسميه مفرد ، ثم ترسم خريطة جسر لتشرح المفرد



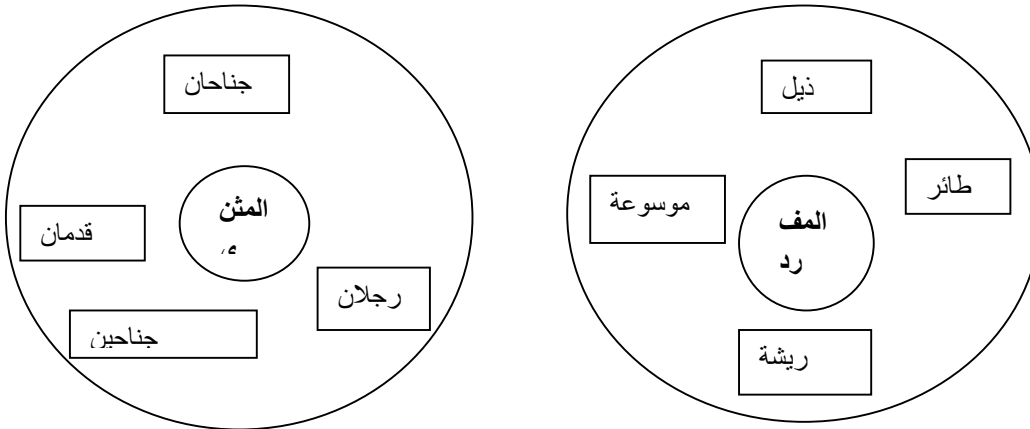
ثم تطلب من التلاميذ أمثلة عن المفرد  
تكرر الباحثة نفس الخطوات السابقة لتشرح مفهومي المثنى والجمع

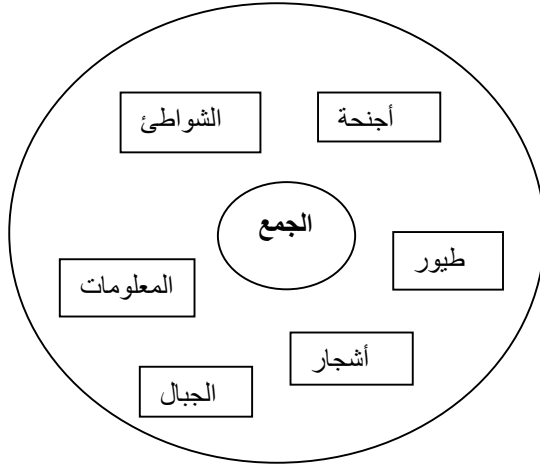
المثنى يدل على اثنين أو اثنتين

الجمع يدل على أكثر من اثنين أو اثنتين

## نشاط 2

تعلق الباحثة على السبورة بطاقات مدون لكل واحدة منها كلمة من الكلمات التالية (أجنحة ، شواطئ ، المعلومات ، التلاميذ ، موسوعة ، جناحين ، رجلان ، جناحان ، ذيل ، الجبال ، طائر ، ريشة )  
وترسم على السبورة ثلاث خرائط دائرة أحدها للمفرد والأخرى للجمع والأخرى للمثنى  
ثم يخرج أحد التلاميذ يأخذ بطاقة يقرأ الكلمة المكتوبة تسأله الباحثة هل هذه الكلمة مفرد أم مثنى أم جمع، يجيب التلميذ بمساعدة زملائه ثم يلصق البطاقة ضمن الخريطة المناسبة





### تقويم نهائي :

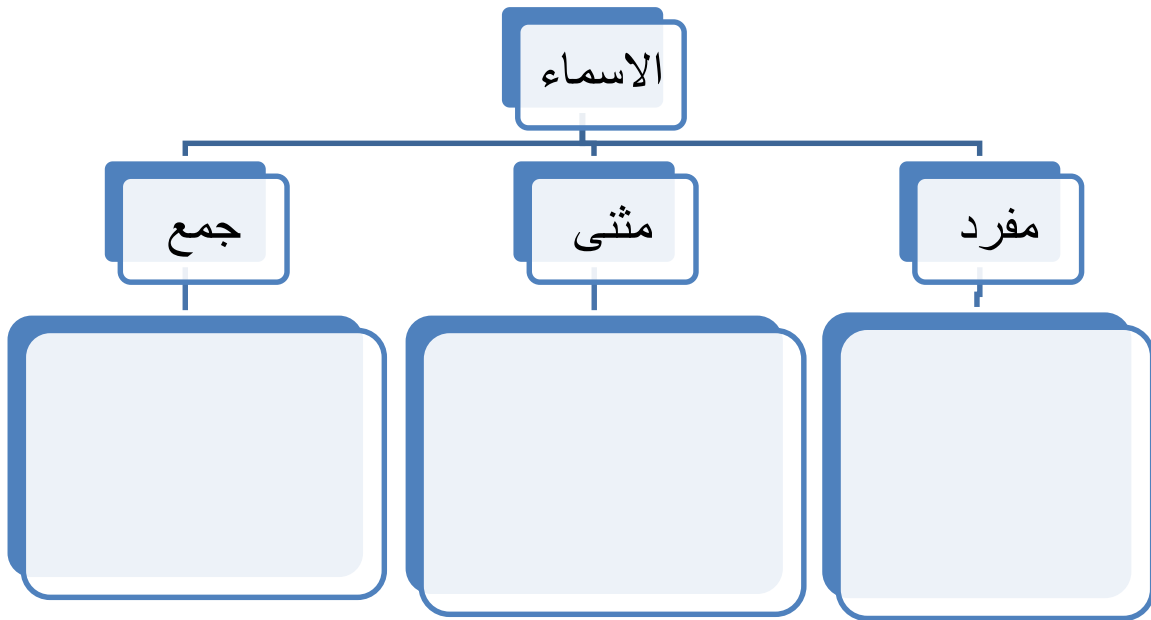
توزع الباحثة على التلاميذ ورقة العمل التالية

قم بقراءة الجمل التالية بتمعن ثم حل الأسئلة

- اشترى وديع قلماً ودفتراً

- نجح سعيد في الامتحان

1- صنف الأسماء الواردة في النص إلى مفرد ، مثنى ، جمع مستخدماً الخريطة التالية



2- قم بإيجاد المرادف والضد للكلمات التالية : بعيدة ، اشترى ، نجح

بعد انتهاء التلاميذ تطلب منهم حل نفس التمارين على السبورة ، ثم تطلب منهم مقارنة الحل على الورقة مع الحل على السبورة ، وتكافئ التلاميذ الذين كانت كل إجاباتهم صحيحة

### الواجب المنزلي

1. تقدم لهم بعض الجمل وتطلب منهم استخراج المفرد والمثنى والجمع من هذه الجمل واستخدام خريطة الشجرة في الحل  
يستيقظ التلميذ النشيط في الصباح الباكر  
تتفتح الأزهار في فصل الربيع  
زرع سامر شجرتين في ساحة منزله  
ترقزق العصافير في الصباح

## الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الدرس : السياحة في سوريا

مدة الدرس : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يقرأ الدرس قراءة واضحة
  - يذكر معنى الكلمة حسب السياق
  - يذكر التسلسل الصحيح للأحداث في النص
- الاستراتيجية المستخدمة: خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة الدائرة ، خريطة الشجرة ، خريطة التدفق ، خريطة التدفق المزدوج )
- التقنيات المستخدمة : الفيديو ، بطاقات كرتونية ، السبورة الضوئية ، السبورة

### السياحة في سوريا

أمجد تلميذ ذكي واسع الاطلاع ، سريع الفهم . أمجد يحب أن يكون مرشداً سياحياً مثل عمه "مفيد" . أهداه عمه كتاباً صغيراً عن السياحة في سوريا ، قرأ فيه :

سوريا تجذب أفواجا من السائحين من جميع دول العالم ؛ فهم يأتون إلى سوريا لأغراض متعددة ؛ فمنهم من يأتي لزيارة آثار سوريا الخالدة ، ويعرف المعلومات ويجمع الصور وهذه سياحة ثقافية ، ومنهم من يأتي للنزهة والاستمتاع ، وهذه سياحة ترفيهية ، وبعضهم يأتي لزيارة المساجد والكنائس الأثرية ، وهذه سياحة دينية .

-2-

يوم الجمعة الماضي ذهب أمجد مع عمه " مفيد " إلى مدينة تدمر الأثرية ، وشاهد السائحين يلتقطون بعض الصور التذكارية ، فسأل عمه قائلاً : لماذا يهتم السائحون بآثار سوريا يا عمي ؟

- العم : آثار سوريا لها قيمة تاريخية كبيرة يا أمجد ، والسائح يجد متعة كبيرة في مشاهدة هذه الآثار الخالدة
  - أمجد: وماذا تستفيد بلادنا من السائحين ؟
  - العم :يا أمجد ، السائح عندما يأتي إلى سوريا يعرف آثار بلادنا وينزل في فندق ، ويأكل في مطعم ويركب طائرة أو باخرة أو قطاراً أو سيارة ، ويشترى التحف ، أي انه ينفق نقودا يستفيد منها اقتصاد بلدنا ، وهناك آلاف من الشباب يعملون في هذه الفنادق والمطاعم .
- رجع أمجد إلى بيته بعد أن شكر عمه ثم قال في نفسه : ليت لي جناحين أطير بهما في السماء ، أو ليتني أملك بساط الريح ؛ حتى أشاهد كل معالم سوريا السياحية .

أغمض أمجد عينيه وتخيل نفسه جالسا فوق بساط الريح ، وقد ارتفع محلقاً في السماء

إجراءات الجلسة :

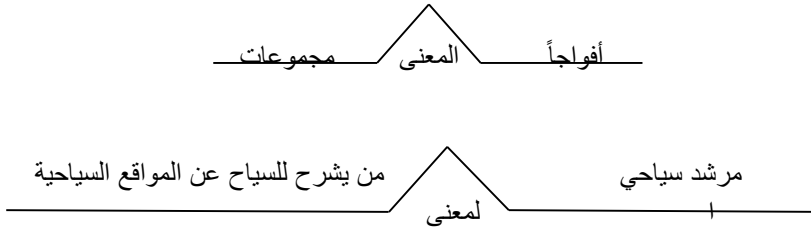
التمهيد

تعرض الباحثة شريط فيديو يتضمن مشاهد من بعض المواقع الأثرية والسياحية في سوريا ، ثم تسأل التلاميذ بعض الأسئلة عن الفيديو التي شاهده بغرض التوصل إلى عنوان الدرس

- ماذا شاهدنا في الفيديو ؟
  - ماذا نسمي الأبنية القديمة التي تظهر في الفيديو ؟
  - ماذا ندعو الأشخاص الذين يزورون المواقع الأثرية والسياحية ؟
  - تساعد الباحثة التلاميذ في التوصل إلى الإجابات الصحيحة ، ثم تسأل عن ماذا تتوقعون أن يكون درسنا اليوم ؟
  - تتلقى الباحثة الإجابات وتصححها ، وتعزز الإجابات الصحيحة ، ثم تقول درسنا اليوم يتحدث عن السياحة في سوريا
- تدون الباحثة عنوان الدرس على السبورة ( السياحة في سوريا )

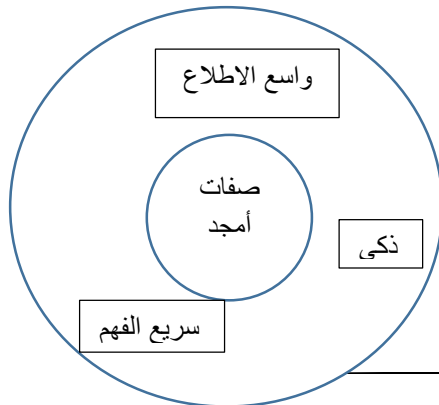
### نشاط 1

- تعرض الباحثة الدرس باستخدام السبورة الضوئية ثم تقوم بقراءته قراءة جهرية ، ثم تطلب من التلاميذ قراءة المقطع الأول . تشجع الباحثة جميع التلاميذ على المشاركة في القراءة وتساعدتهم وتعطيهم الوقت الكافي للقراءة)
- بعد ذلك تسأل الباحثة التلاميذ عن الكلمات التي لم يفهموا معناها ضمن المقطع الأول ، وتقوم بتدوينها على السبورة ويمكن أن تضيف الباحثة بعض الكلمات التي لم يذكرها التلاميذ ولكنها تظن بأنها بحاجة إلى شرح
- كلمات للشرح: ( واسع الإطلاع ، مرشد سياحي ، أفواجاً ، الخالدة )
- ثم تناقش الكلمات مع التلاميذ كلمة كلمة
- مثال : تسأل الباحثة التلاميذ
- من منكم يعرف معنى كلمة أفواجاً ؟
  - تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ تشجع الجميع على المشاركة ، وتدون الإجابات على السبورة ثم تبدأ بمناقشتها مع التلاميذ وعند الوصل إلى المعنى المناسب تطلب الباحثة من أحد التلاميذ رسم خريطة جسر على السبورة وكتابة الكلمة ومعناها ضمن هذه الخريطة ، ثم تنتقل إلى الكلمة التالية وتشرحها بنفس الطريقة



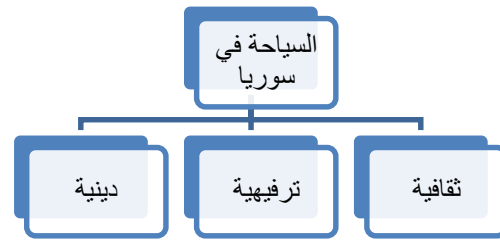
### نشاط 2

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بداخلها خريطة دائرة في مركزها عبارة ( صفات أمجد ) ، وتطلب من التلاميذ أن يقرأوا المقطع الأول ويستخلصوا منه صفات أمجد ويدونوا هذه الصفات ضمن خريطة الدائرة ، تتجول الباحثة بين التلاميذ و تقدم المساعدة لمن يحتاج إليها ، ثم تطلب من بعض التلاميذ حل التمرين على السبورة ، تصحح الباحثة المعلومات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تطلب من التلاميذ مقارنة إجاباتهم مع الإجابات المكتوبة على السبورة

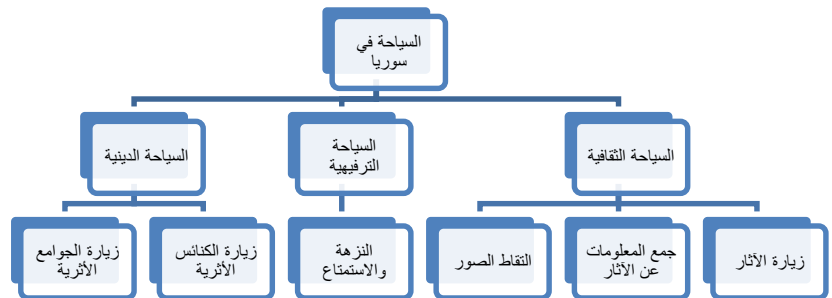


### نشاط 3

- ماذا أهدى العم أمجداً ؟
  - ماذا قرأ أمجد في الكتاب ؟
  - هل للسياحة نوع واحد ؟
- تتلقى الباحثة الإجابة عن السؤال الأول فتصحح الإجابات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة ، ثم تنتقل للسؤال التالي وعند الانتهاء من الأسئلة الثلاث تقول : سنتكلم أكثر عن أنواع السباح ، وترسم مربعاً على السبورة وتكتب فيه أنواع السباحة في سوريا وتسال التلاميذ كم نوعاً من أنواع السباحة في سوريا
- تتلقى الإجابة وترسم ثلاث مربعات تتفرع عن المربع الأصلي ثم تسأل
- ما هي أنواع السباحة في سوريا؟
- تتلقى الإجابات من التلاميذ وتطلب إليهم كتابتها ضمن المربعات المناسب

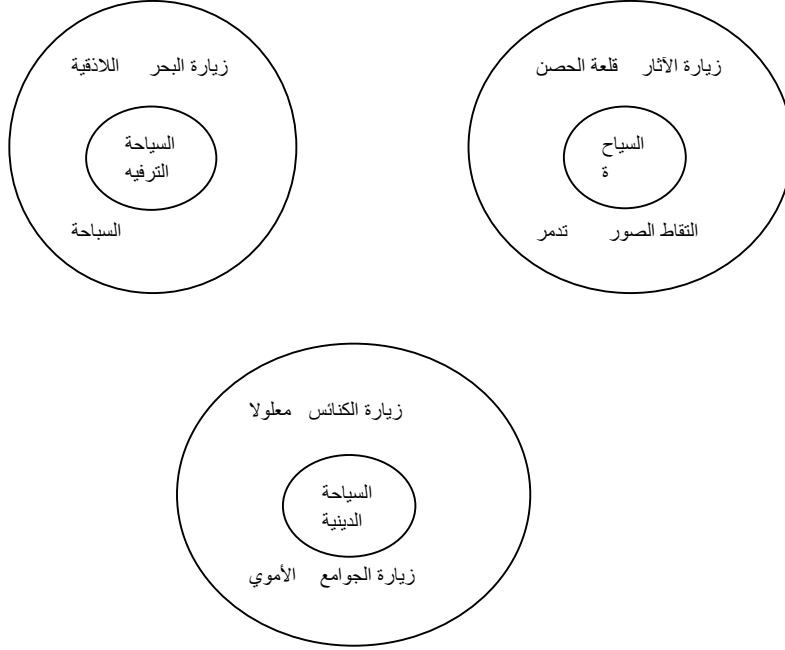


- وتتابع الباحثة طرح الأسئلة
- ماذا يفعل السباح في السباحة الثقافية ؟
  - ماذا يفعل السباح في السباحة الترفيهية ؟
  - ماذا يفعل السباح في السباحة الدينية ؟
- تطرح الباحثة كل سؤال لوحده، مثلاً: في السؤال الأول تتلقى الإجابات وتطلب من التلاميذ الخروج إلى السبورة ليقوم برسم مربع يتفرع عن مربع السباحة الثقافية ويكتب فيه الإجابة ثم يخرج تلميذ آخر ليرسم مربعاً آخر يتفرع عن السباحة الثقافية ويكتب فيه إجابته
- وتتابع الباحثة والتلاميذ حل الأسئلة بهذه الطريقة حتى الانتهاء من الأسئلة الثلاث
- ويكون الشكل النهائي للخريطة



### التقويم المرحلي :

تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات وتوزع على كل مجموعة خريطة دائرة كل واحدة منها عن نوع من أنواع السياحة وتطلب من المجموعة كتابة ما يعرفونه عن هذه السياحة ( يمكن أن يكتب التلاميذ أمثلة يعرفونها عن أنواع السياحة المختلفة ) ثم تناقش التلاميذ حول إجاباتهم



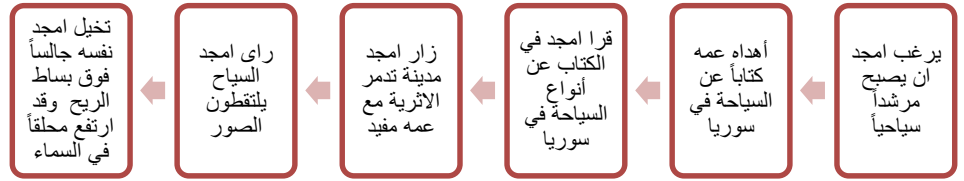
### التقويم النهائي

توجه الباحثة مجموعة من الأسئلة حول الأحداث المتتابة في القصة

- ماذا يرغب أمجد أن يصبح عندما يكبر
- ماذا أهدى عم أمجد لأمجد
- عن ماذا قرأ أمجد في الكتاب
- إلى أين ذهب أمجد مع عمه فريد

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتطلب منهم وضع بطاقات تحوي الإجابات الصحيحة على خريطة تدفق رسمتها الباحثة على السبورة على أن تطرح الباحثة الأسئلة بالترتيب ويضع التلاميذ الإجابات على الخريطة بنفس الترتيب

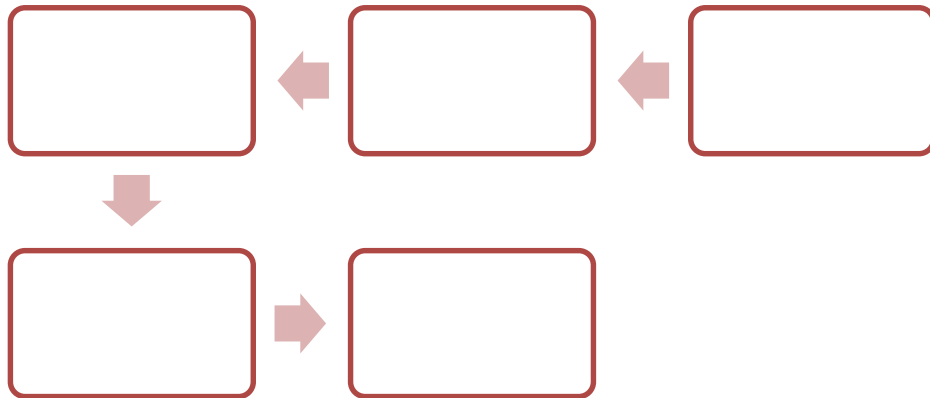
يكون الشكل النهائي لخريطة التدفق على النحو التالي



### الواجب المنزلي

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة تحوى على مجموعة من الأسئلة وتحتها خريطة تسلسل يجب على التلميذ أن يجيب عليها ويكتب إجاباته ضمن الفراغات المناسب في الخريطة ، وتطلب من التلاميذ قراءة الدرس بتمعن في المنزل والإجابة على الأسئلة التي تحويها الورقة

- ماذا يحب امجد أن يكون ؟
- ماذا أهداه عمه مفيد ؟
- أين ذهب أمجد مع عمه ؟



## عنوان الدرس : السياحة في سوريا

مدة الدرس : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

### الأهداف السلوكية :

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يعدد الشخصيات الواردة في النص
  - يذكر أنواع السياحة في سوريا
  - يستنتج دور السياحة في دعم اقتصاد البلد
  - يربط بين إنفاق السائح للمال و تحسن الاقتصاد
- الاستراتيجية المستخدمة: خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة الدائرة ، خريطة الشجرة ، خريطة التدفق ، خريطة التدفق المزدوج )

التقنيات المستخدمة : الفيديو ، بطاقات كرتونية ، السبورة الضوئية ، السبورة

## السياحة في سوريا

أمجد تلميذ ذكي واسع الاطلاع ، سريع الفهم . أمجد يحب أن يكون مرشداً سياحياً مثل عمه "مفيد" أهداه عمه كتاباً صغيراً عن السياحة في سوريا ، قرأ فيه :

سوريا تجذب أفواجا من السائحين من جميع دول العالم ؛ فهم يأتون إلى سوريا لأغراض متعددة ؛ فمنهم من يأتي لزيارة آثار سوريا الخالدة ، ويعرف المعلومات ويجمع الصور وهذه سياحة ثقافية ، ومنهم من يأتي للنزهة والاستمتاع ، وهذه سياحة ترفيهية ، وبعضهم يأتي لزيارة المساجد والكنائس الأثرية ، وهذه سياحة دينية .

-2-

يوم الجمعة الماضي ذهب أمجد مع عمه " مفيد " إلى مدينة تدمر الأثرية ، وشاهد السائحون يلتقطون بعض الصور التذكارية ، فسأل عمه قائلاً : لماذا يهتم السائحون بآثار سوريا يا عمي ؟

- العم : آثار سوريا لها قيمة تاريخية كبيرة يا أمجد ، والسائح يجد متعة كبيرة في مشاهدة هذه الآثار الخالدة
  - أمجد: وماذا تستفيد بلادنا من السائحين ؟
  - العم :يا أمجد ، السائح عندما يأتي إلى سوريا يعرف آثار بلادنا وينزل في فندق ، ويأكل في مطعم ويركب طائرة أو باخرة أو قطاراً أو سيارة ، ويشترى التحف ، أي انه ينفق نقودا يستفيد منها اقتصاد بلادنا ، وهناك آلاف من الشباب يعملون في هذه الفنادق والمطاعم .
- رجع أمجد إلى بيته بعد أن شكر عمه ثم قال في نفسه : ليت لي جناحين أطيّر بهما في السماء ، أو ليتني أملك بساط الريح ؛ حتى أشاهد كل معالم سوريا السياحية .

أغمض أمجد عينيه وتخيل نفسه جالسا فوق بساط الريح ، وقد ارتفع محلقاً في السماء

## إجراءات الجلسة :

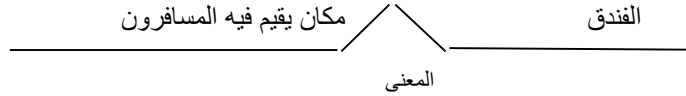
### نشاط 1

تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة المقطع الثاني بعد ذلك تسأل الباحثة التلاميذ عن الكلمات التي لم يفهموا معناها ضمن المقطع الأول ، وتقوم بتدوينها على السبورة ويمكن أن تضيف الباحثة بعض الكلمات التي لم يذكرها التلاميذ ولكنها تظن بأنها بحاجة إلى شرح كلمات الشرح: ( فندق ، باخرة ، التحف ) ثم تناقش الكلمات مع التلاميذ كلمة كلمة مثال: تسأل الباحثة التلاميذ

- من منكم يعرف معنى كلمة ؟

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتشجع الجميع على المشاركة ، وتدون الإجابات على السبورة ثم تبدأ بمناقشتها مع التلاميذ وعند الوصول إلى المعنى المناسب تطلب الباحثة من أحد التلاميذ رسم خريطة جسر على السبورة وكتابة الكلمة ومعناها ضمن هذه الخريطة ، ثم تنتقل إلى الكلمة التالية وتشرحها بنفس الطريقة

مثال :



### نشاط 2

تطرح الباحثة على التلاميذ بعض الأسئلة

- إلى أين ذهب أمجد يوم الجمعة الماضي ؟ تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتعزز الإجابة الصحيحة ثم تنتقل إلى السؤال التالي
- ماذا شاهد أمجد في مدينة تدمر الأثرية ؟

تتلقى الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة بعدها تقول للتلاميذ سنفهم الآن كيف تفيد السياحة بلادنا ثم

- ماذا يفعل السائح عندما يأتي إلى بلادنا ؟ تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابة الصحيحة ثم تعرض على التلاميذ بطاقات مدون عليها الإجابات الصحيحة وتطلب من أحد التلاميذ تعليق البطاقة على السبورة وتعامل الأسئلة الأخرى بنفس الطريقة
- أين ينزل السائح ؟
- أين يأكل السائح ؟
- ماذا يشتري السائح ؟
- ماذا يركب السائح ؟

بعد الانتهاء من تعليق جميع البطاقات تطلب الباحثة من بعض التلاميذ قراءة البطاقات

ينزل السائح  
في فندق

يأكل السائح في  
مطعم

يركب السائح باخرة  
او قطاراً أو سيارة

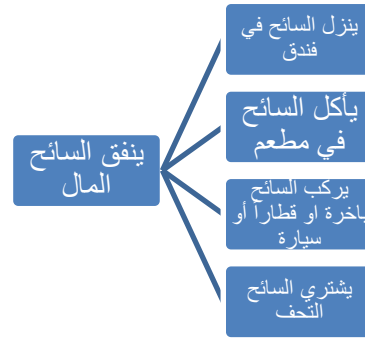
يشترى السائح  
التحف

بعد ذلك ترسم الباحثة خطوطاً من هذه المربعات تتجه نحو مربع ترسمه في وسط السبورة

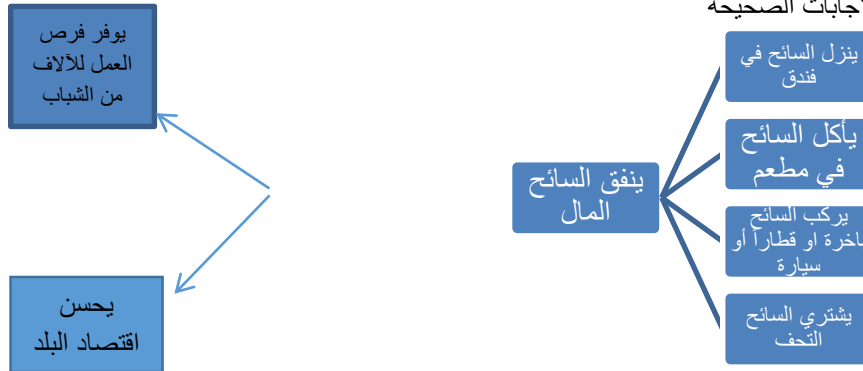
وتسأل التلاميذ

- ماذا يعطي السائح لصاحب الفندق مقابل النوم فيه ؟
  - ماذا يعطي السائح لأصحاب المطعم مقابل الطعام الذي يأكله ؟
  - ماذا يعطي السائح لأصحاب وسائل النقل عندما يقوم باستخدامها للتنقل ؟
  - ماذا يعطي السائح لأصحاب محلات التحف عندما يقوم بشرائها ؟
- تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال قبل طرح السؤال التالي، ثم تقول : إذا مقابل كل الأنشطة السابقة ينفق السائح المال وتكتب داخل المربع الجديد ( ينفق السائح المال )

ويكون الشكل على النحو الآتي :



- ثم ترسم الباحثة خطوطاً تصدر عن هذا المربع وتنتهي بمربعات أخرى وتسأل التلاميذ -ماذا ينتج عن صرف السائح للمال ؟ تتلقى الباحثة الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة وتصحح الخاطئة ، ثم تطلب من التلاميذ تعليق بطاقات تحتوي على الإجابات الصحيحة



بعد الانتهاء من هذه الخطوة تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة درس قراءة جهرية على أن يشارك جميع التلاميذ في القراءة

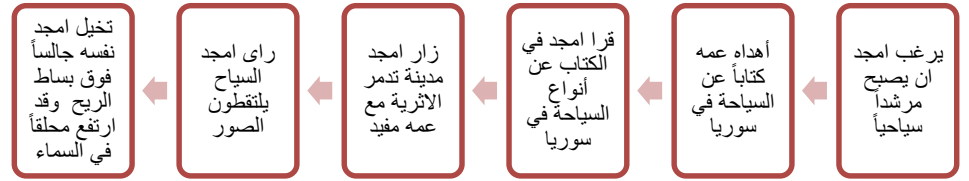
### التقويم النهائي

توجه الباحثة مجموعة من الأسئلة حول الأحداث المتتابعة في القصة

- إلى أين ذهب أمجد مع عمه فريد
- ماذا رأى أمجد في مدينة تدمر الأثرية
- ماذا تخيل أمجد عندما عاد إلى المنزل

تتلقى الباحثة الإجابات من التلاميذ وتطلب منهم وضع بطاقات تحوي الإجابات الصحيحة على خريطة تدفق رسمتها الباحثة على السبورة على أن تطرح الباحثة الأسئلة بالترتيب ويضع التلاميذ الإجابات على الخريطة بنفس الترتيب

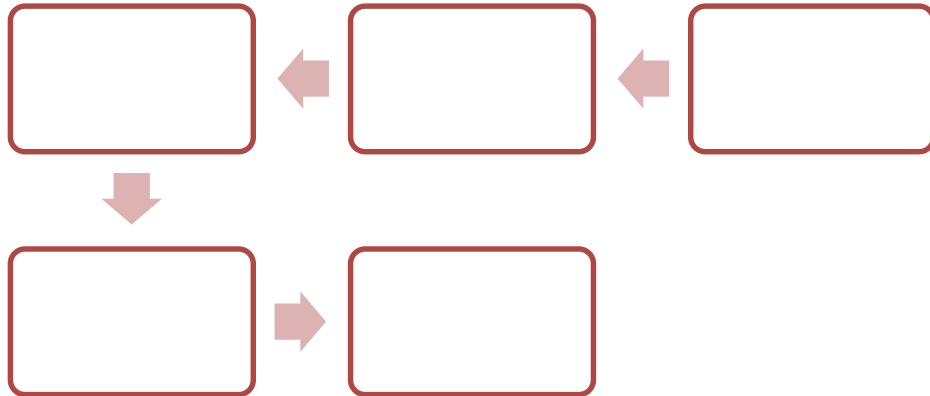
يكون الشكل النهائي لخريطة التدفق على النحو التالي



### الواجب المنزلي

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة تحوي على مجموعة من الأسئلة وتحتها خريطة تسلسل يجب على التلميذ أن يجيب عليها ويكتب إجاباته ضمن الفراغات المناسب في الخريطة ، وتطلب من التلاميذ قراءة الدرس بتمعن في المنزل والإجابة على الأسئلة التي تحويها الورقة

- أين ذهب أمجد مع عمه ؟
- ماذا سأل امجد عمه مفيد ؟
- ماذا قال أمجد لنفسه عندما عاد إلى البيت ؟



## الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة : السياحة في سوريا

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

أهداف الجلسة :

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يرتب الأحداث حسب ورودها في النص
  - يميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية
  - يضع عنواناً جديداً للدرس
  - يميز بين الحقائق التي تتصل بالموضوع والحقائق التي لا تتصل به
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة الدائرة ، خريطة التحليل ، خريطة الشجرة )

التقنيات المستخدمة : بطاقات كرتونية ، السبورة

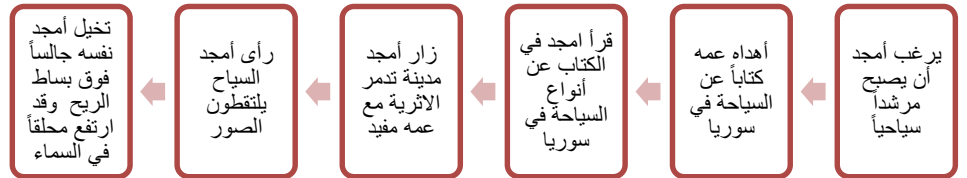
إجراءات الجلسة

### تمهيد

تبدأ الباحثة الجلسة من خلال تذكير التلاميذ بعنوان الجلسة السابقة وكتابة العنوان على السبورة

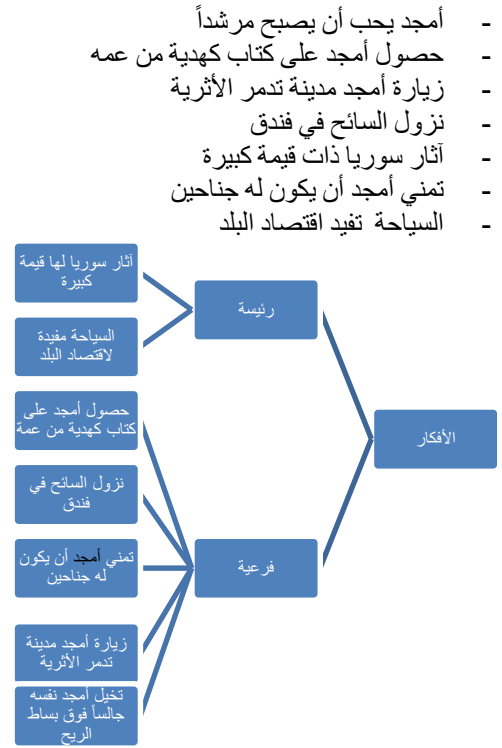
### نشاط 1

تطلب إلى التلاميذ حل الوظيفة التي كلفوا بها في الجلسة السابقة وهي عبارة عن خريطة تسلسل تضمن أحداث الدرس



### نشاط 2

تكتب الباحثة أفكاراً متعلقة بالدرس وتطلب إلى التلاميذ تصنيفها إلى أفكار رئيسية وجزئية



### نشاط 3

تطلب الباحثة من التلاميذ أن يضعوا عنواناً جديداً للدرس

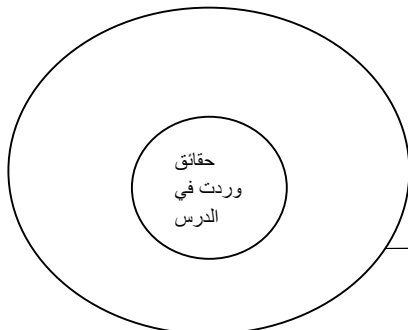
تتلقى الباحثة جميع الاقتراحات وتدونها على السبورة وتشجع جميع التلاميذ على المشاركة ، ثم تناقش التلاميذ في العناوين المقترحة حتى تتوصل معهم إلى اختيار أنسب عنوان وتطلب من أحد التلاميذ كتابة العناوين الجديد والقديم ضمن خريطة الجسر



### التقويم المرحلي :

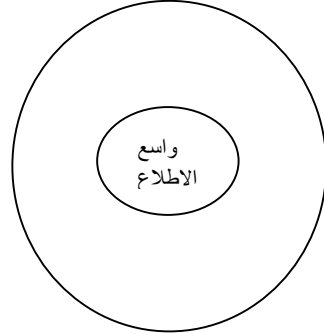
تعرض الباحثة على التلاميذ بطاقات تحوي على جمل بعضها متعلق بالدرس وبعضها غير متعلق به وتطلب منهم لصق البطاقات التي تحوي جملاً متعلقة بالدرس ضمن خريطة دائرة

- زيارة أمد مدينة تدمر الأثرية
- رغبة أمد في أن يصبح مرشداً سياحياً
- أمد يوجب أن ينزل في فندق
- الآثار أبنية غير صالحة للسكن
- السياحة مفيدة للاقتصاد
- عم أمد يحبه كثيراً



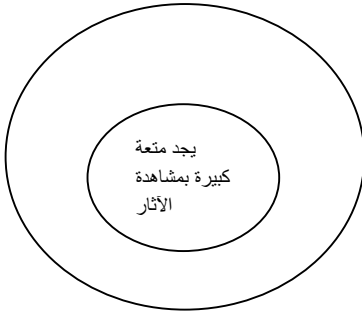
#### نشاط 4

ترسم الباحثة على السبورة خريطة دائرة وفي مركزها تكتب (واسع الاطلاع) وتكتب خارج الخريطة مجموعة من الجمل وتطلب من التلاميذ الخروج لكتابة جمع الجمل التي تعطي نفس المعنى داخل الخريطة



- لديه معلومات كثيرة
- ينظر إلى الآخرين
- كثير المعرفة

تكرر نفس العملية مع (يجد متعة كبيرة في مشاهدة الآثار )

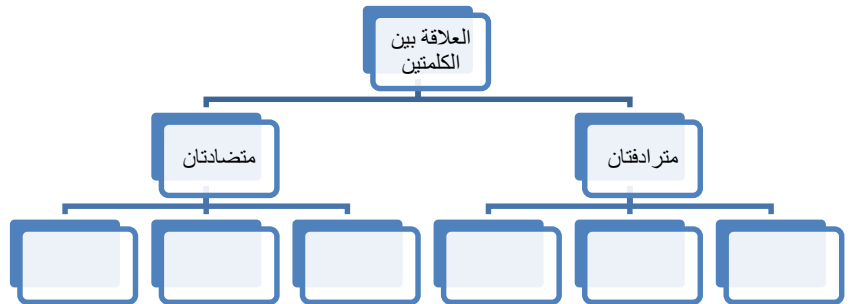


- يستمتع بمشاهدة الآثار
- يحب مشاهدة الآثار
- يأخذ أمتعته معه خلال مشاهدة الآثار

#### تقويم نهائي :

توزع الباحثة التلاميذ إلى مجموعات توزع على كل مجموعة بطاقة عليها أزواج من الكلمات تطلب من التلاميذ تصنيفها إلى متضادات ومترادفات ووضع كل زوج ضمن الفراغ المناسب

- ذهب أتى
- مشاهدة رؤية



#### الواجب المنزلي

تكلف الباحثة التلاميذ بكتابة المفرد والمضاد للكلمات الآتية: ( عريق ، ضئيل ، )

## الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة : السباحة في سوريا

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

أهداف الجلسة :

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية :

- يستخرج مرادف بعض الكلمات من النص
  - يستخرج مضاد بعض الكلمات من النص
  - يشرح معنى الكلمات حسب السياق
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة الدائرة ، خريطة التحليل ، خريطة الشجرة )

التقنيات المستخدمة : بطاقات كرتونية ، السبورة

إجراءات الجلسة

### تمهيد

تبدأ الباحثة الجلسة من خلال تذكير التلاميذ بعنوان الجلسة السابقة وكتابة العنوان على السبورة

### نشاط 1

تعرض الباحثة على التلاميذ بطاقات مدون على كل منها زوج من الكلمات وتطلب من التلاميذ معرفة العلاقة بين الكلمتين

مثال:

أخذ أعطى

تعلق الباحثة البطاقة على السبورة وتطلب من أحد التلاميذ قراءة الكلمتين ، ثم تسأل : ما العلاقة بين هاتين الكلمتين هل هما مترادفتين أم متضادتين

وترسم على السبورة خريطين دائريتين تكتب في مركز الخريطة الأولى مترادفتان ، وفي مركز الخريطة الثانية متضادتان

يلصق التلاميذ البطاقات ( التي تحوي على أزواج الكلمات ) ضمن الخريطة المناسبة

أغمرض فتح

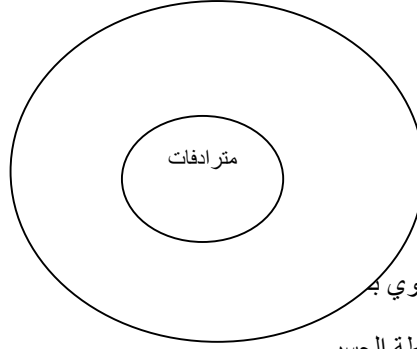
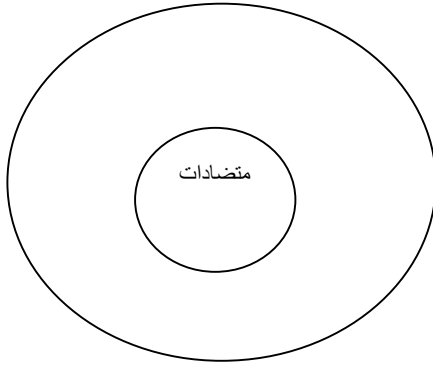
واسع ضيق

شاهد رأى

ذهب عاد

أغراض أشياء

مرشد دليل



## نشاط 2

توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تحوي بـ

حل الأسئلة التالية باستخدام خريطة الجسر

1- هات من النص كلمات مرادفة لـ ( يهتم ، تسحب ، يلم )

2- هات من النص كلمات مضادة لـ ( يفرق ، يضيع ، يجهل )

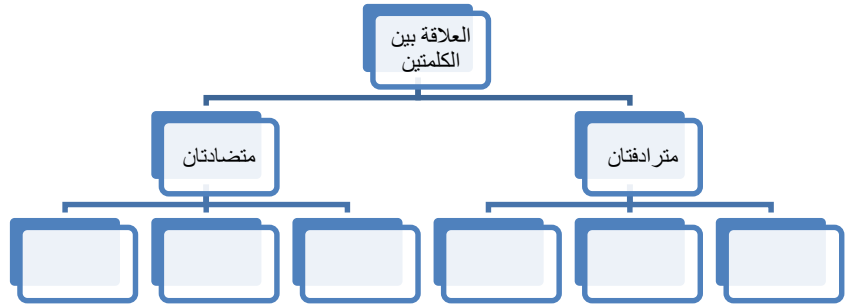
تتجول الباحثة بين التلاميذ وتساعدهم في التوصل إلى الإجابات الصحيحة وفي التعبير عن هذه الإجابات باستخدام خريطة الجسر

## تقويم نهائي :

توزع الباحثة التلاميذ إلى مجموعات توزع على كل مجموعة بطاقة عليها أزواج من الكلمات

تطلب من التلاميذ تصنيفها إلى متضادات ومترادفات ووضع كل زوج ضمن الفراغ المناسب

- رجع عاد
- يحب يكره
- كبيرة صغيرة



## الواجب المنزلي

تكلف الباحثة التلاميذ بكتابة المفرد والمضاد للكلمات الآتية: ( ضئيل ، هُزِمَ )

## الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة : حيُّ الأشجار

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية

- يقرأ الدرس قراءة صحيح
  - يرتب الأحداث حسب زمن حدوثه
  - يربط بين تراكم القمامة والإصابة بالأمراض والأوبئة
  - ذكر المشكلات التي وردت في النص
  - ذكر الحلول التي وردت في النص
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة التدفق ، خريطة الفقاعة ، خريطة التحليل )
- التقنيات المستخدمة : جهاز إسقاط ، بطاقات كرتونية ، السبورة

### حي الأشجار

#### -1-

يذهبُ باسمُ وبسمهُ إلى المدرسة كل صباح ، وفي الطريق يلاحظان عمالَ النظافةِ يجمعونَ القمامةَ ، وفي أثناء العودَةِ تكونُ القمامةُ قد ملأتِ المكانَ مرةً أخرى .

اجتمعتِ الأسرةُ في المساءِ ، وعرضَ باسمُ وبسمهُ المشكلةَ على الوالدين .

قالتِ الأمُ : تراكمُ القمامةِ يتسببُ في انتشارِ الأمراضِ والأوبئةِ ، وهي منظرٌ قبيحٌ يؤذي العينَ .

قالَ الأبُ : هيا نفكرُ في حلٍّ لمشكلةِ القمامةِ في الحي

#### -2-

قالتِ بسمهُ نوفراً صناديقَ القمامةِ

قالتِ الأمُ : الصناديقُ موجودةٌ ، ويجبُ وضعُ القمامةِ داخلها.

قالَ باسمُ : نضعُ إعلاناتٍ ترشدُ الناسَ إلى وضعِ القمامةِ في الصناديقِ.

فكرتِ بسمهُ ، ثم قالتُ : نزرعُ المكانَ بالأشجار ؛ فالناسُ لا يلقونَ القمامةَ في الأماكنِ المزروعةِ .

قالت الأم : رأيي جميل ، وحلٌ مفيدٌ لمشكلة القمامة يا بسمه ، ابدءوا بتنفيذه بأسرع ما يمكن

-3-

وفي اليوم التالي اجتمعت الأسرة مع أهل الحي ، وتعاونَ الجميعُ لشراء الأشجار والنخل لزراعتها.  
وبعدَ أيامٍ قليلةٍ أصبحَ المكانُ نظيفاً جميلاً .

فرحَ أهلُ الحيِّ بجمالِ المكانِ ، وعلّقوا لافتةً كتبوا عليها (حافظو على نظافة حيِّ الأشجار )  
إجراءات الجلسة:

### تمهيد ( 5 دقائق )

تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على جهاز الإسقاط ( الصور لبعض الأحياء التي تتجمع فيها القمامة ) ،  
ثم تسأل

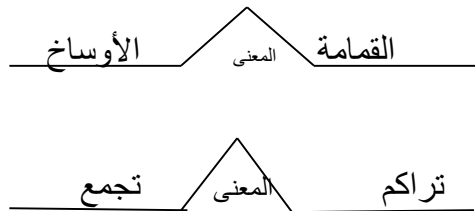
- ماذا نشاهد في الصورة
  - ما هي الأشياء التي نراها على الأرض ؟ في هذا الحي
  - هل تعتقدون إنَّ تجمع القمامة بهذا الشكل هو أمر جيد
- تتلقى الباحثة الأجوبة من التلاميذ وتعززها ، ثم تقول اليوم درسنا عن حيِّ كانت القمامة تتجمع فيه مثل هذه الحياء  
التي نشاهدها في الصور لكنَّ أهله تعاونوا لجعلوا حيهم أنظف . هيا نرى كيف فعلوا ذلك.
- تكتب الباحثة عنوان الدرس على السبورة ( حيُّ الأشجار )

### نشاط 1

تعرض الباحثة نص الدرس على جهاز الإسقاط ، ثم تقوم بقراءة الدرس قراءة جهرية ثم تطلب من التلاميذ قراءة  
الدرس قراءة صحيحة وتحرص على أن يشارك الجميع في القراءة وتعطي التلاميذ الوقت الكافي وتساعدهم خلال  
القراءة ( يمكن أن يقرأ كل تلميذ مقطعاً صغيراً )

تسأل التلاميذ عن الكلمات التي لم يفهموا معناها وتقوم بشرحها لهم من خلال خريطة الجسر  
كلمات للشرح : ( عرض ، قبيح ، القمامة )

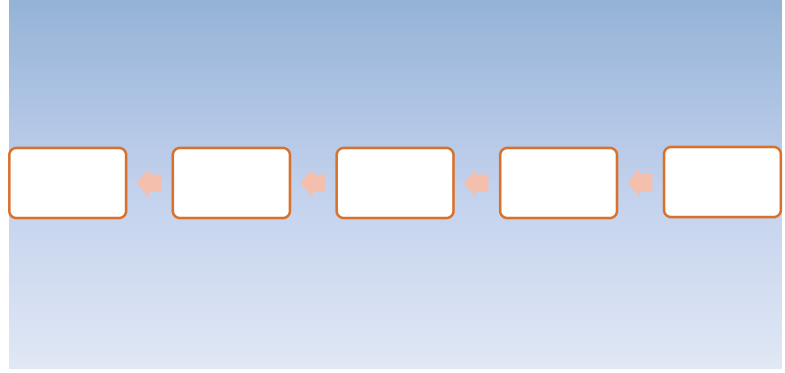
مثال :



## نشاط 2

، تطرح الأسئلة التالية

- إلى أين يذهب باسم وبسمة كل صباح ؟
  - ماذا يشاهدان ؟
  - ماذا يشاهدان عند العودة من المدرسة ؟
  - ماذا فعلت الأسرة لحل المشكلة ؟
  - كيف أصبح الحي ؟
- تتلقى الباحثة الأجوبة من التلاميذ وتعزز الإجابات الصحيحة ، ثم ترسم على السبورة خريطة تدفق فارغة على الشكل التالي



تعرض على التلاميذ بطاقات مكتوب عليها الإجابات الصحيحة وتقوم بقراءتها وتطلب من التلاميذ قراءتها كذلك

- يذهب باسم وبسمة إلى المدرسة كل صباح
- يشاهدان عمال النظافة يجمعون القمامة
- عند العودة تكون القمامة قد ملأت المكان مرة أخرى
- وضعت الأسرة خطة لحل المشكلة
- أصبح الحي نظيفاً

ثم تطلب التلاميذ مساعدتها في وضع البطاقات في المربعات المناسبة في خريطة التدفق



### نشاط 3

تتابع الباحثة طرح الأسئلة

متى اجتمعت الأسرة ؟

على من عرض باسم وبسمة المشكلة ؟

تتلقى الإجابات وتعزز الإجابات الصحيحة

ماذا قالت الأم ؟

تطلب من احد التلاميذ قراءة ما قالته الأم ، ثم تسأل :

حسب ما فهمنا من كلام الأم ماذا تسبب القمامة ؟

تساعد الباحثة التلاميذ في التوصل إلى الإجابة الصحيحة ثم تعرض عليهم بطاقات مكتوب عليها الإجابة وتطلب منهم وضع الجمل في الأماكن المناسبة على خريطة الدائرة التي قامت برسمها على السبورة



### تقويم نهائي

يكون من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتطلب من كل مجموعة اقتراح مجموعة من الحلول لمشكلة رمي القمامة في ساحة المدرسة

ثم تناقش الحلول التي توصلت إليها كل مجموعة وتطلب من التلاميذ كتابة قائمة الحلول وقواعد النظافة التي اختاروها على لوح كرتوني لتعليقها في الصف

وتكلف الباحثة التلاميذ بقراءة الدرس في المنزل ورسم خريطة ففاعة للحلول التي توصلت إليها الأسرة ورسم خريطة ففاعة أخرى لنتائج تراكم القمامة في الشارع

### الواجب المنزلي :

تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة الدرس في المنزل ثم ترتيب الجمل التالية حسب ورودها في النص مستخدماً خريطة التدفق

يذهب باسم وبسمة إلى المدرسة كل صباح

وضعت الأسرة خطة لحل مشكلة تراكم القمامة

تعاون أهل الحي لشراء الأشجار

عند العودة من المدرسة يرون القمامة تجمعت في الشارع مرة أخرى

أصبح المكان نظيفاً

اجتمعت الأسرة مع أهل الحي

## الجلسة الثامنة عشر

عنوان الجلسة : حيُّ الأشجار

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة التدريبية أن يحقق الأهداف الآتية

- يقترح حلولاً لم ترد في الدرس
  - يستنتج الأفكار الرئيسية في النص
  - يستنتج الأفكار الفرعية في النص
  - يضع عنواناً جديداً للدرس
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الجسر ، خريطة التدفق ، خريطة الفقاعة ، خريطة التحليل )
- التقنيات المستخدمة : جهاز إسقاط ، بطاقات كرتونية ، السبورة

### حي الأشجار

-1-

يذهبُ باسمٌ وبسمةٌ إلى المدرسة كل صباح ، وفي الطريق يلاحظانِ عمالَ النظافةِ يجمعونَ القمامةَ ، وفي أثناء العودِ تكونُ القمامةُ قد ملأتِ المكانَ مرةً أخرى .

اجتمعتِ الأسرةُ في المساء ، وعرضَ باسمٌ وبسمةُ المشكلةَ على الوالدين .

قالتِ الأمُ : تراكمُ القمامةِ يتسببُ في انتشارِ الأمراض والأوبئة ، وهي منظرٌ قبيحٌ يؤذي العينَ .

قالَ الأبُ : هيا نفكرُ في حلٍّ لمشكلةِ القمامةِ في الحي

-2-

قالتِ بسمةُ نوفراً صناديقَ القمامة

قالتِ الأمُ : الصناديقُ موجودةٌ ، ويجبُ وضعُ القمامةِ داخلها.

قالَ باسمٌ : نضعُ إعلاناتٍ ترشدُ الناسَ إلى وضعِ القمامةِ في الصناديقِ.

فكرتِ بسمةُ ، ثم قالتُ : نزرعُ المكانَ بالأشجار ؛ فالناسُ لا يلقونَ القمامةَ في الأماكنِ المزروعةَ .

قالت الأم : رأيي جميل ، وحل مفيد لمشكلة القمامة يا بسمه ، ابدعوا بتنفيذه بأسرع ما يمكن

-3-

وفي اليوم التالي اجتمعت الأسرة مع أهل الحي ، وتعاون الجميع لشراء الأشجار والنخل لزراعتها. وبعد أيام قليلة أصبح المكان نظيفاً جميلاً .

فرح أهل الحي بجمال المكان ، وعلقوا لافتة كتبوا عليها (حافظو على نظافة حي الأشجار )  
إجراءات الجلسة:

### تمهيد ( 5 دقائق )

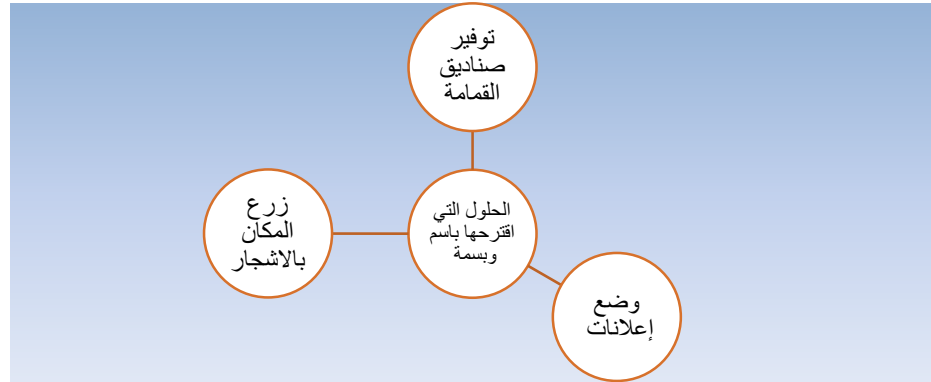
تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على جهاز الإسقاط ( الصور لبعض الأحياء التي تتجمع فيها القمامة ) ، ثم تسأل

- ماذا نشاهد في الصورة
  - ما هي الأشياء التي نراها على الأرض ؟ في هذا الحي
  - هل تعتقدون إن تجمع القمامة بهذا الشكل هو أمر جيد
- تتلقى الباحثة الأجوبة من التلاميذ وتعززها ، ثم تقول اليوم درسنا عن حي كانت القمامة تتجمع فيه مثل هذه الأحياء التي نشاهدها في الصور لكن أهلنا تعاونوا لجعلوا حيهم أنظف . هيا نرى كيف فعلوا ذلك.
- تكتب الباحثة عنوان الدرس على السبورة ( حي الأشجار )

### نشاط 1

تطرح الباحثة السؤال التالي ؟

- ما الحلول التي اقترحها باسم وبسمه؟
- تساعد الباحثة التلاميذ في الوصول إلى الإجابات الصحيحة وتطلب منهم تعليق بطاقات مكتوب عليها الإجابات في المكان المناسب من خريطة الفقاعة التي تقوم برسمها على السبورة ، وتطلب من التلاميذ قراءة البطاقة قبل

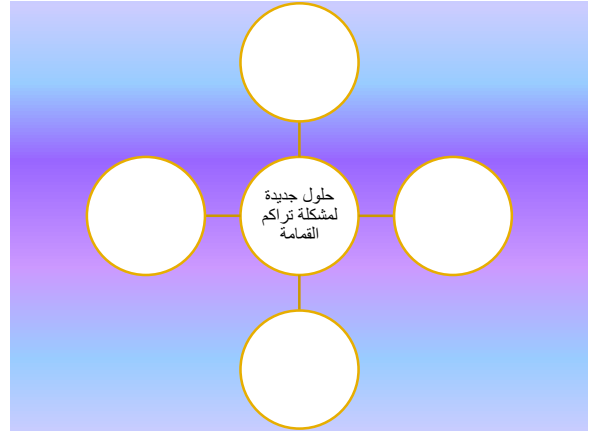


تعليقها

### نشاط 2

تسأل الباحثة التلاميذ :

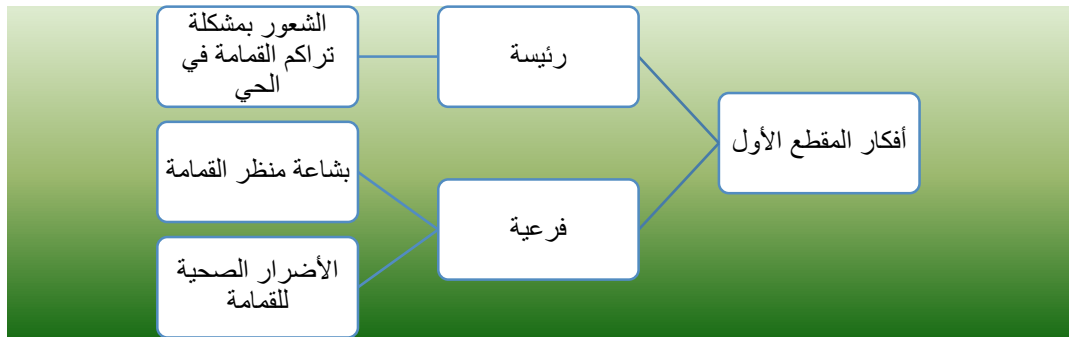
- لو كنتم مكان باسم ماذا كنتم ستفعلون ؟ أعطوني حلاً أخرى غير التي ذكرت في الدرس
- تشجع الباحثة جميع التلاميذ على الإجابة وتقبل كل الحلول وتكتبها على السبورة ، ثم تتناقش مع التلاميذ حول كل حل اقترحوه وبعد الاتفاق مع التلاميذ حول الحلول المناسبة ترسم خريطة فقاعة وتطلب من التلاميذ كتابة الحلول التي تم التوصل إليها في المكان المناسب



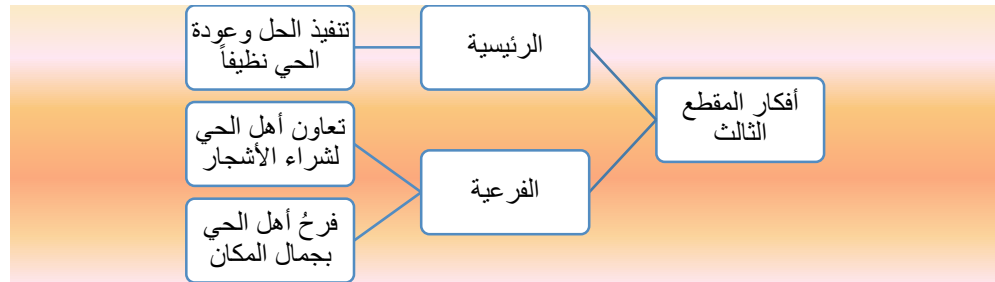
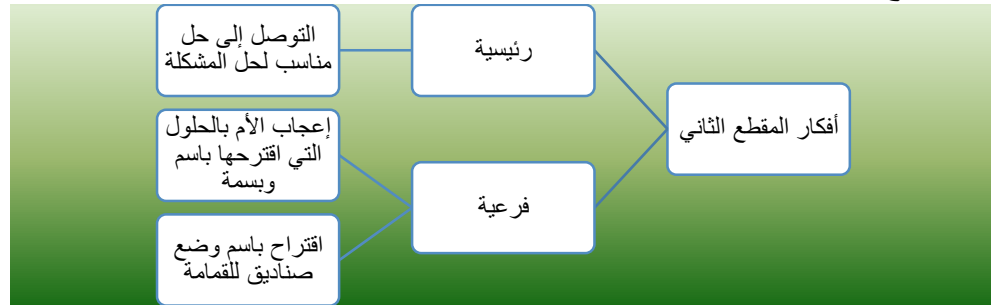
### نشاط 3

تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة المقطع الأول من القصة ، ثم تسأل التلاميذ

- ما الفكرة الرئيسية لهذا المقطع ؟
- تتلقى الباحثة إجابات التلاميذ وتناقش كل فكرة حتى الوصول إلى الحل. يمكن أن يقترح التلاميذ بعض الأفكار الصحيحة ولكن غير الرئيسية حينها تعزز الملمة هذه الإجابات وتقول للتلميذ فكرتك صحيحة ولمنها فكرة فرعية وتطلب من التلميذ صاحب الفكرة الخروج لكتابتها في المكان المناسب من خريطة التحليل . وعند الوصول إلى الفكرة الرئيسية ( الشعور بوجود مشكلة تراكم القمامة في الحي ) ، تطلب من أحد التلاميذ الخروج لكتابتها في المكان المناسب ضمن الخريطة
- ثم تسأل التلاميذ :
- من يعرف أفكاراً أخرى غير رئيسية وردت في المقطع ؟
- تلقى الباحثة الإجابات وتناقشها مع التلاميذ وتقدم لهم التعزيز كلما توصلوا إلى فكرة صحيحة ، وتطلب منهم كتابتها في المكان المناسب من الخريطة



ثم تنتقل الباحثة إلى المقطعين الثاني والثالث، وبنفس الطريقة يتوصل التلاميذ إلى الأفكار الرئيسية والفرعية لكل مقطع



#### نشاط 4

تطلب الباحثة من التلاميذ اقتراح عنوان جديد للدرس ، تشجع الباحثة جميع التلاميذ على تقديم اقتراحاتهم وتقبل كل الاقتراحات وتكتبها على السبورة ، وبعد الانتهاء تناقش التلاميذ في كل اقتراح لوحده ثم تتفق مع التلاميذ على أكثر العناوين مناسبة للدرس ، وتطلب من أحد التلاميذ كتابة العنوان الجديد ضمن خريطة الجسر



#### تقويم نهائي

يكون من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتطلب من كل مجموعة اقتراح مجموعة من الحلول لمشكلة رمي القمامة في ساحة المدرسة

ثم تناقش الحلول التي توصلت إليها كل مجموعة وتطلب من التلاميذ كتابة قائمة الحلول وقواعد النظافة التي اختاروها على لوح كرتوني لتعليقها في الصف

وتكلف الباحثة التلاميذ بقراءة الدرس في المنزل ورسم خريطة فقاعة للحلول التي توصلت إليها الأسرة ورسم خريطة فقاعية أخرى لنتائج تراكم القمامة في الشارع

#### الواجب المنزلي :

تطلب الباحثة من التلاميذ قراءة الدرس في المنزل ثم ترتيب الجمل التالية حسب ورودها في النص مستخدماً خريطة التدفق

يذهب باسم وبسمة إلى المدرسة كل صباح  
اجتمعت الأسرة مع اهل الحي  
وضعت الأسرة خطة لحل مشكلة تراكم القمامة  
تعاون أهل الحي لشراء الأشجار  
عند العودة من المدرسة يرون القمامة تجمعت في الشارع مرة أخرى  
أصبح المكان نظيفاً

## الجلسة التاسعة عشر

عنوان الجلسة : حي الأشجار

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ أن يحقق في نهاية الجلسة التدريبية الأهداف الآتي:

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة
- يميز بين المفرد والمثنى والجمع
- يميز بين الفعل الماضي والمضارع والأمر
- الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الشجرة ، خريطة الجسر ، خريطة التحليل ، خريطة الدائرة ، خريطة الفقاعة

التقنيات المستخدمة : جهاز الإسقاط ، السبورة ، بطاقات كرتونية

إجراءات الجلسة

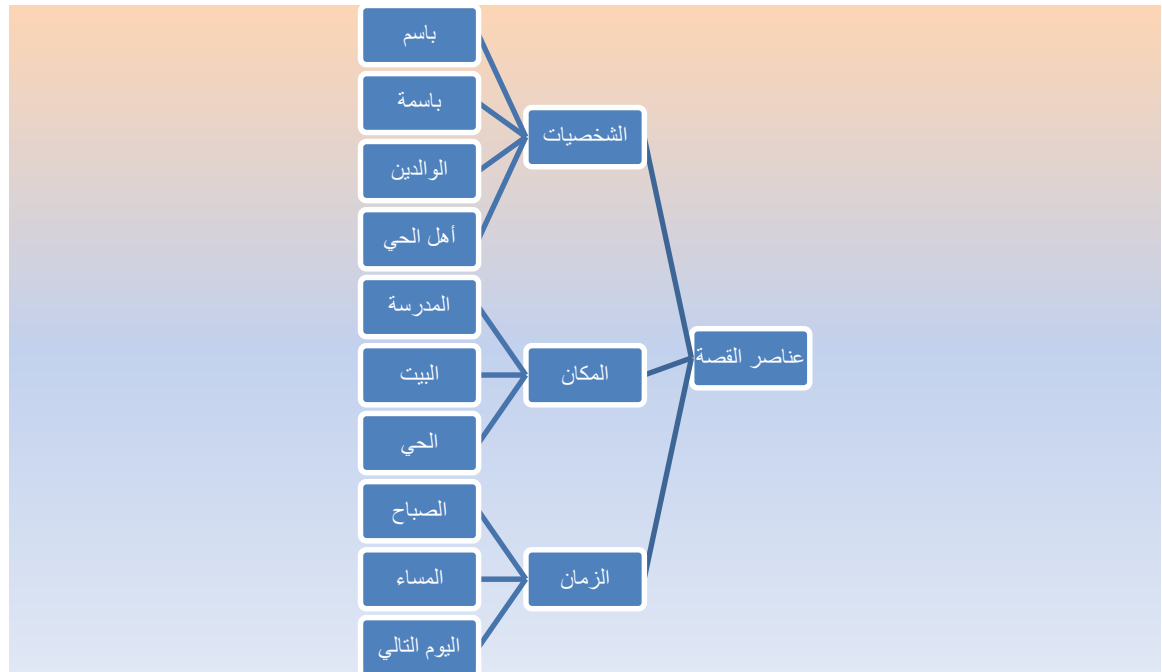
### تمهيد

تذكر الباحثة التلاميذ بالدرس السابق من خلال قراءة التلاميذ للقواعد التي اتفقوا عليها في المرة السابقة ومن ثم عرض نص الدرس من خلال جهاز الإسقاط والطلب من بعض التلاميذ قراءة النص ( يمكن أن يقوم كل تلميذ بقراءة مقطع صغير)

### نشاط 1

توجه الباحثة للتلاميذ الأسئلة التالية :

- ما أسماء الشخصيات التي وردت في القصة ؟
  - إلى أين يذهب باسم وباسمة في الصباح
  - أين عرض باسم الفكرة على والديه
  - ما اسم المكان الذي تم تنظيفه
  - متى يذهب باسم وباسمة إلى المدرسة
  - متى عرض باسم الفكرة على والديه
  - متى بدأت الأسرة بتنفيذ الفكرة
- تتلقى الباحثة الإجابة عن كل سؤال ؛ فتصحح الإجابات الخاطئة وتعزز الإجابات الصحيحة ثم تطلب من التلاميذ كتابتها في المكان الصحيح قبل الانتقال إلى السؤال التالي



## نشاط 2

تذكر الباحثة التلاميذ بأنواع الأفعال ( الماضي ، المضارع ،و الأمر )  
من خلال خريطة الشجرة

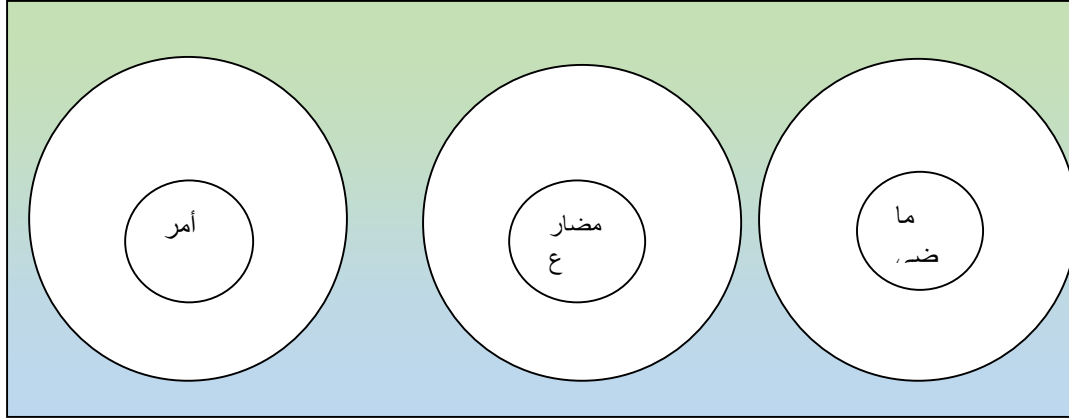


## تقويم مرحلي

تقدم الباحثة للتلاميذ بعض الأمثلة من الدرس

- يذهب باسم وبسمة إلى المدرسة
- تطلب الباحثة من أحد التلاميذ قراءة الجملة ، ثم تسأل : أين الفعل في هذه الجملة ؟
- متى حدث الفعل يذهب ؟
- هل حدث في الماضي أم أنه يحدث في الحاضر ؟
- ماذا نستنتج ؟
- إذا الفعل يذهب فعل مضارع

ثم تطلب من أحد التلاميذ الخروج لكتابة الفعل يذهب ضمن خريطة الفعل المضارع المرسومة على السبورة ، وتعامل الباحثة الجملتين (اجتمعت الأسرة في المساء ، قالت الأم ابدءوا بتنفيذ الحل ) بنفس الأسلوب  
ثم توزع الباحثة على التلاميذ أوراقاً تحتوي على 3 خرائط دائرة وتطلب من التلاميذ إيجاد الأفعال الموجودة في النص ووضعها ضمن الخريطة المناسبة



تتجول الباحثة بين التلاميذ ، لتتأكد من فهم الجميع لما عليهم القيام به وعند انتهاء التلاميذ من الحل ، تطلب منهم الباحثة حل التمرين على السبورة بحيث يخرج تلميذ كل مرة ويكتب أحد الأفعال ضمن الدائرة المناسبة

## التقويم النهائي

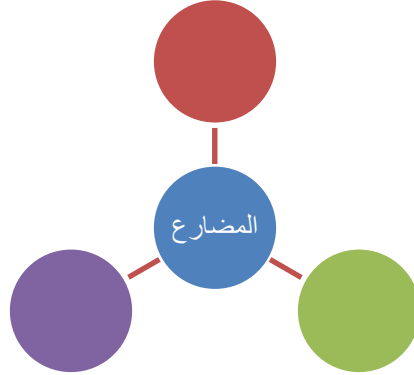
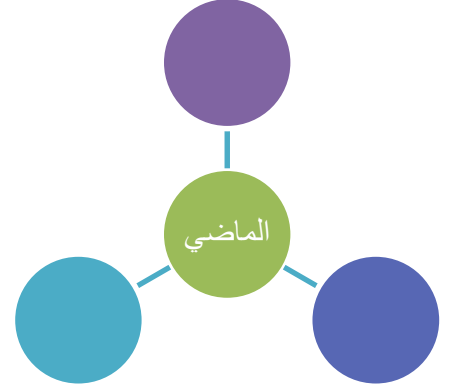
تكتب الباحثة مجموعة من الكلمات على السبورة ويقوم التلاميذ بتصنيفها ( مفرد ، مثنى ، جمع ) ضمن خرائط دائرة يقومون برسمها على السبورة

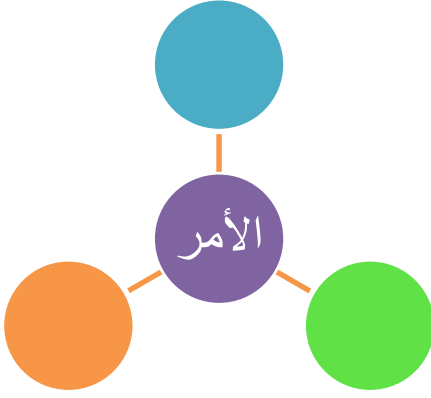
الكلمات هي : ( ، حقائب ، منتزه ، قمر ، نجوم ، حمامتان ، قلم ، )  
ثم يخرج بعض التلاميذ لحل التمرين على السبورة ويقارن زملائهم حلولهم مع الحل الصحيح

### الواجب المنزلي

عبارة عن ورقة عمل تحوي مجموعة من الأسئلة

- فيما يلي مجموعة من الجمل قم بقراءتها ثم اجب على الأسئلة
- يستيقظ أمجد كل يوم في الساعة السابعة
- ذهبت ريم إلى الحديقة يوم الجمعة الماضي
- اكتب وظائفك في وقتها
- لا تنسى كتابك في الصف
- 1- استخراج الأفعال من الجمل السابقة وقم بكتابتها في خريطة الفقاعة المناسبة





2- استخرج الأسماء من الجمل السابقة وضعها في المكان المناسب ضمن خريطة الشجرة الآتية:

## الجلسة العشرون

عنوان الجلسة : حيّ الأشجار

مدة الجلسة : ساعة واحدة يتخللها عدة استراحات مدتها مجتمعة 15 دقيقة

هدف الجلسة التدريبية:

يتوقع من التلميذ أن يحقق في نهاية الجلسة التدريبية الأهداف الآتي:

- يميز بين الفعل الماضي والمضارع والأمر

- يميز بين المفرد والمثنى والجمع

- يقرأ الدرس قراءة صحيحة

الاستراتيجية المستخدمة : خرائط التفكير ( خريطة الشجرة ، خريطة الجسر ، خريطة التحليل ، خريطة الدائرة ، خريطة الفقاعة

التقنيات المستخدمة : جهاز الإسقاط ، السبورة ، بطاقات كرتونية

إجراءات الجلسة

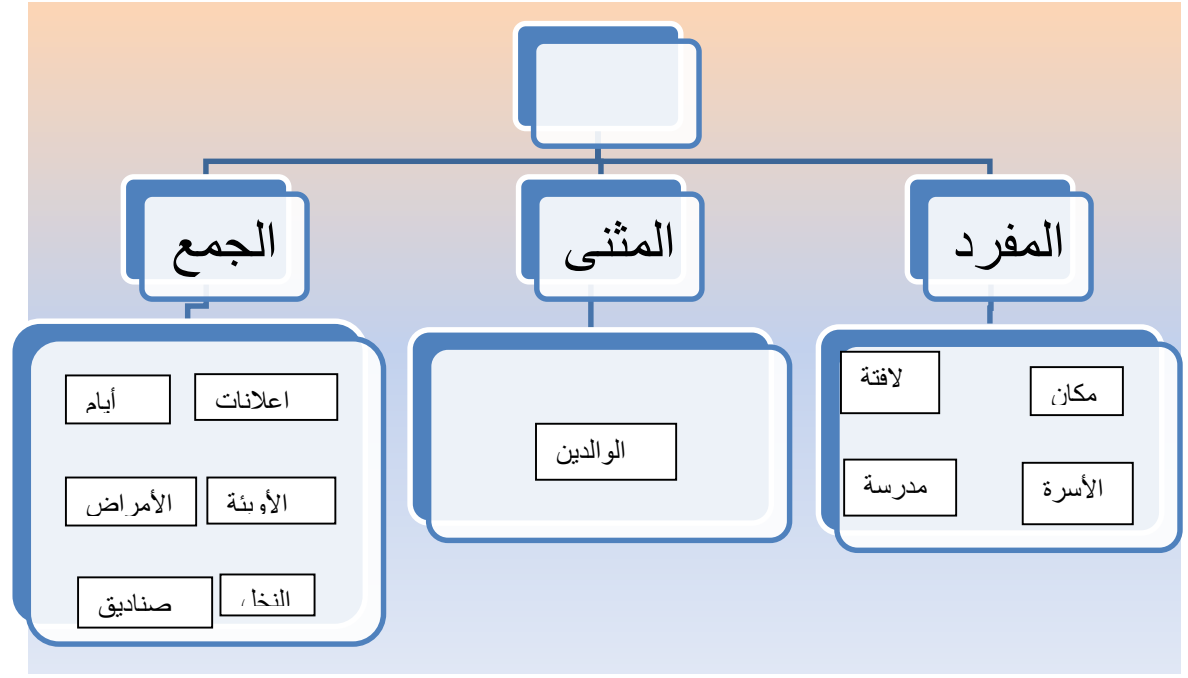
### تمهيد

تذكر الباحثة التلاميذ بالدرس السابق من خلال قراءة التلاميذ للقواعد التي اتفقوا عليها في المرة السابقة ومن ثم عرض نص الدرس من خلال جهاز الإسقاط والطلب من بعض التلاميذ قراءة النص ( يمكن أن يقوم كل تلميذ بقراءة مقطع صغير)

### نشاط 1

تلصق الباحثة على السبورة بطاقات تتضمن كل منها اسماً وترسم تحتها خريطة شجرة بثلاث فروع وتطلب منهم تصنيف الكلمات وإصاقها تحت الفرع المناسب

|         |          |        |       |         |        |
|---------|----------|--------|-------|---------|--------|
| إعلانات | الوالدين | مدرسة  | لافتة | مكان    | أيام   |
| الأوبئة | الأمراض  | صناديق | النخل | الأشجار | الأسرة |



### التقويم النهائي

تكتب الباحثة مجموعة من الكلمات على السبورة ويقوم التلاميذ بتصنيفها ( مفرد ، مثنى ، جمع ) ضمن خرائط دائرة يقومون برسمها على السبورة

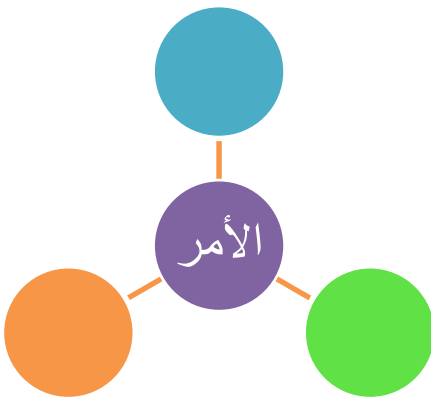
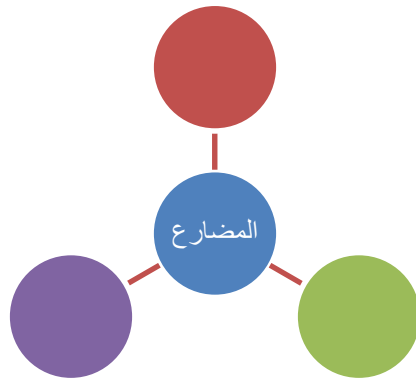
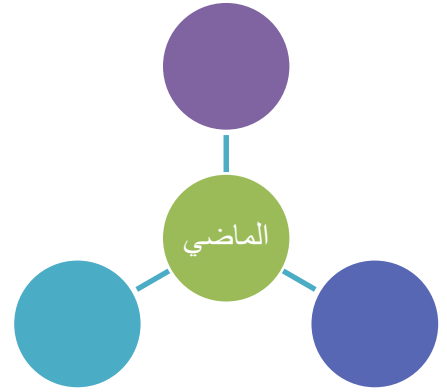
الكلمات هي : ( حاسوب ، باب ، مقاعد ، شجرتان ، حقائب ، منتزه ، قمر ، نجوم ، حمامتان ، قلم ، معلم ، تلاميذ )

ثم يخرج بعض التلاميذ لحل التمرين على السبورة ويقارن زملائهم حلولهم مع الحل الصحيح

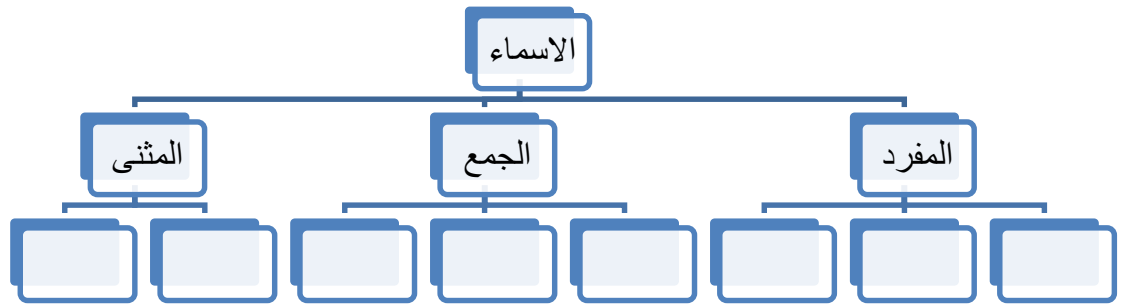
### الواجب المنزلي

عبارة عن ورقة عمل تحوي مجموعة من الأسئلة

- فيما يلي مجموعة من الجمل قم بقراءتها ثم اجب على الأسئلة
- لا تنسى كتابك في الصف
- الفراشتان تطيرن بين أزهار الحقل
- شاهد التلفاز وأنت تبعد عنه مترين على الأقل
- نم مبكراً حتى تصحو نشيطاً
- يصيح الديك في الصباح الباكر
- 3- استخرج الأفعال من الجمل السابقة وقم بكتابتها في خريطة الفقاعة المناسبة



4- استخراج الأسماء من الجمل السابقة وضعها في المكان المناسب ضمن خريطة الشجرة الآتية:



ملحق (7) الدرجات الخام في اختبارات التشخيص واختبار الفهم القرائي لافراد عينة البحث

| المجموعة التجريبية |       |       |        |                               |                |                             |                         |                       |                     |
|--------------------|-------|-------|--------|-------------------------------|----------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| الرقم              | الجنس | العمر | الذكاء | الفهم القرائي (القياس القبلي) | التمييز السمعي | سعة الذاكرة السمعية للكلمات | الذاكرة البصرية الحركية | التكامل البصري الحركي | تقدير تحصيل القراءة |
| 1                  | ذكور  | 9.3   | 31     | 15                            | -              | -                           | 15                      | -                     | ضعيف                |
| 2                  | ذكور  | 9.6   | 29     | 10                            | -              | 12                          | -                       | -                     | ضعيف                |
| 3                  | ذكور  | 9.10  | 33     | 15                            | -              | 11                          | -                       | 19                    | ضعيف                |
| 4                  | ذكور  | 9.2   | 30     | 20                            | -              | -                           | -                       | 18                    | ضعيف                |
| 5                  | ذكور  | 9.2   | 32     | 18                            | -              | -                           | -                       | 18                    | ضعيف                |
| 6                  | ذكور  | 9.3   | 29     | 12                            | 15             | -                           | 16                      | 17                    | ضعيف                |
| 7                  | ذكور  | 9.3   | 30     | 23                            | -              | 16                          | -                       | -                     | ضعيف                |
| 8                  | إناث  | 9.4   | 31     | 21                            | 14             | -                           | -                       | 16                    | ضعيف                |
| 9                  | إناث  | 9.3   | 30     | 14                            | -              | -                           | -                       | -                     | ضعيف                |
| 10                 | إناث  | 9.8   | 32     | 16                            | 13             | -                           | -                       | 20                    | ضعيف                |
| المجموعة الضابطة   |       |       |        |                               |                |                             |                         |                       |                     |
| الرقم              | الجنس | العمر | الذكاء | الفهم القرائي (القياس القبلي) | التمييز السمعي | سعة الذاكرة السمعية للكلمات | الذاكرة البصرية الحركية | التكامل البصري الحركي | تقدير تحصيل القراءة |
| 1                  | ذكور  | 9.4   | 28     | 18                            | 13             | -                           | -                       | -                     | ضعيف                |
| 2                  | ذكور  | 9.4   | 29     | 23                            | 17             | -                           | -                       | 19                    | ضعيف                |
| 3                  | ذكور  | 9.2   | 30     | 20                            | 16             | -                           | 15                      | -                     | ضعيف                |
| 4                  | ذكور  | 9.3   | 29     | 13                            | 14             | 16                          | -                       | 17                    | ضعيف                |
| 5                  | ذكور  | 9.1   | 32     | 16                            | 15             | -                           | 12                      | 19                    | ضعيف                |
| 6                  | ذكور  | 9.5   | 33     | 10                            | -              | 18                          | -                       | -                     | ضعيف                |
| 7                  | ذكور  | 9.3   | 30     | 15                            | 17             | -                           | 17                      | -                     | ضعيف                |
| 8                  | ذكور  | 9.3   | 28     | 17                            | -              | -                           | 19                      | 20                    | ضعيف                |
| 9                  | إناث  | 9.9   | 32     | 18                            | -              | -                           | 23                      | 20                    | ضعيف                |
| 10                 | إناث  | 9.2   | 31     | 19                            | -              | 18                          | 19                      | -                     | ضعيف                |

## ملخص الدراسة باللغة العربية

## مقدمة الدراسة ومشكلتها:

تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر أنواع الصعوبات تأثيراً في دراسة الطفل وحياته بصورة عامة ، حيث أن القراءة هي وسيلة لاكتساب المعرفة ولا يمكن للطفل أن يتابع المواد الدراسية الأخرى إذا لم يكن قادراً على القراءة وفهم ما يقرأه.

لا شك أن مهارات الفهم القرائي من المهارات الهامة والضرورية والتي يجب على المعلمين أن يولوا لها قدراً كبيراً من الاهتمام إلا إن ممارسات المعلمين على أرض الواقع لا تتناسب مع هذه الأهمية ، فقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في مجال التعليم ومن خلال معرفتها لعدد جيد من المعلمين والمعلمات إن الأساليب المستخدمة أثناء دروس القراءة أساليب تقليدية وغير فعالة بالنسبة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على حد سواء ، لذلك لابد من إيجاد استراتيجيات حديثة ومناسبة لتنمية هذه المهارات الضرورية، وقد أجريت العديد من الأبحاث التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب متنوعة مثل النمذجة والتساؤل الذاتي ولعب الأدوار وغيرها ،مثل دراسة عبد الحميد (2002) التي بينت فيها الباحثة إن قصور بعض الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب المدرسة لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم. كما أكدت كل بعض الدراسات أيضاً على أهمية تنمية الفهم القرائي من خلال اتباع استراتيجيات حديثة في التدريس .

كما جرت العديد من المحاولات لتفسير القصور في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي أكدت العديد منها أن السبب يعود إلى افتقار فئة صعوبات التعلم إلى القدرة على التنظيم ، فمثلاً الاتجاه المعرفي يرى أن أسباب القصور في التعلم لذوي صعوبات التعلم وفهم ما يقرؤونه يرجع إلى عدم كفاءة هؤلاء الأطفال في تجهيز المعلومات لذا تكون استراتيجيات خرائط التفكير هي الاستراتيجية الأفضل لتحقيق هذا الهدف حيث إنها تساعد التلميذ على ترتيب وتصنيف الحقائق والأفكار مستخدمة الألوان والرسوم وتعتمد على تكوين مفهوم أساسي في مركز الخريطة تتشعب منه عدة مفاهيم فرعية ويتم تحديدها إما بكلمات أو رموز أو صور وبهذا فإنها تعكس أسلوب عمل دماغ الإنسان وتستثمر طاقاته كاملة ، وقد جرت دراسات مختلفة لمعرفة أثر هذه الطريقة في تنمية نواحي أكاديمية وفكرية مختلفة وقد برهنت هذه الدراسات جميعها على فاعلية هذه الاستراتيجية في مجالات مختلفة ،ولكن الدراسات التي تصدت لدراسة أثر هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة قليلة وتكاد تكون نادرة ، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بدراسة للتحقق من فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي

، لذا تتوضح مشكلة هذا الدراسة بالسؤال التالي: ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

### فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار الفهم القرائي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغير الجنس.

### أهداف الدراسة

- 4- الكشف عن فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
- 5- الكشف عن مدى استمرارية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

### منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدام المنهج التجريبي وخاصةً أنه يستند أساساً إلى "مقدرة المجرب في التحكم بالظروف المحيطة بالظاهرة بطريقة مخططة مسبقاً، وينطلق من مبدأ أن التأثير الذي تحدثه متحولة في متحولة أخرى قابلة للتقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما وقد اعتمدت الباحثة في دراستها نموذج التصميم باستخدام المجموعات المتكافئة، الذي يعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام، إذ تم تطبيق أداة القياس قبلياً (قائمة مهارات الفهم القرائي) وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة

التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقه مباشرة، طبقت أداة القياس بعددًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

### متغيرات الدراسة:

4. **المتغيرات المستقلة:** وهي المتغيرات التي يبحث عن أثرها في المتغيرات التابعة، ويتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بالبرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير.

5. **المتغيرات التابعة:** وهي المتغيرات التي تتغير بتغير المتغيرات المستقلة، وتشمل المتغيرات التابعة في التغير الحاصل في مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (9 ولغاية 9.11) عامًا يقابلون الصف الرابع من التعليم الأساسي، موزعين بالتساوي إلى (10) تلامذة للعينة التجريبية، و(10) تلامذة للعينة الضابطة، تم تشخيصهم وفق الأسس والمعايير والواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (DSM- TR) IV- حيث اختيروا من مدرستي عدنان المالكي وحي الزهور في مدينة الحسكة

### أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة نوعين من الأدوات

أولاً- أدوات فرز وتشخيص التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (رحمة، 2004).

2- مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية (الوقفي، 1998).

3- السجلات المدرسية.

ثانياً- أدوات قياس وتنمية الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات تعلم القراءة وتمثلت بما يلي:

1- قائمة مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

2- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية خرائط التفكير (إعداد الباحثة).

### نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى:

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.
- 3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار الفهم القرائي.
- 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغير الجنس.

### توصيات ومقترحات الدراسة:

5. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تنظيم برامج تدريبية مستمرة قائمة على استراتيجيات خرائط التفكير لدى فئات عديدة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفي أعمار مختلفة.
6. وضع دليل في كيفية الاستخدام الصحيح لاستراتيجية خرائط التفكير ونماذجها المختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في سورية.
7. تدريب معلمي واختصاصي ذوي صعوبات التعلم على توظيف استراتيجيات خرائط التفكير في برامجهم التعليمية والتربوية.
8. تسليط الضوء على حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن جنسهم، والعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير.
9. دراسة فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى فئات مختلفة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي أعمار مختلفة.
10. دراسة فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة والكتابة.
11. دراسة انتشار صعوبات تعلم الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الأساسية في الجمهورية العربية السورية في ضوء متغيرات الجنس والعمر.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education



***The effectiveness of a program based on thinking maps strategy on developing reading comprehension skills among pupils with reading disabilities***

( A thesis submitted for the degree of master in Special Education)

Prepared by:  
Media Hussein

Supervisor:  
Dr. Aliah Refai  
Assistant Professor at the Department of Special Education,  
Damascus University

**2019–2020**  
**1440–1441**

*Damascus*

### **Introduction and Problem:**

Reading disabilities are one of the most difficult types of difficulties in studying a child and his life in general. Reading is a means of acquiring knowledge. The child can not follow other subjects if he is unable to read and understand what he is reading.

There is no doubt that the skills of reading comprehension are important and necessary skills that teachers should pay great attention to. However, the practices of teachers on the ground are not commensurate with this importance. The researcher noted through her experience in the field of education and through her knowledge of a good number of teachers The methods used during reading classes are traditional and ineffective for both ordinary students and pupils with learning difficulties. Therefore, it is necessary to find modern and appropriate strategies to develop these necessary skills. (2002), in which the researcher showed that the failure of some students to understand reading may leave the school students to feel delayed from their peers. Some studies have also emphasized the importance of developing reading comprehension through modern teaching strategies.

Many attempts have been made to explain the lack of reading comprehension among children with learning disabilities, many of which have asserted that the reason for the lack of learning disabilities is the ability to organize. For example, the cognitive trend finds that the reasons for learning disabilities for those with learning disabilities are due to the lack of The strategy of thinking maps is the best strategy to achieve this goal as it helps the student to arrange and classify facts and ideas using colors and drawings and depends on the formation of a basic concept in the center of the map, These studies have all demonstrated the effectiveness of this strategy in different fields. However, the studies that have been conducted in different fields have been studied in different ways. The study of the impact of this strategy on the development of reading comprehension skills in children with reading difficulties is few and almost rare. This led the researcher to undertake a study to verify the effectiveness of this strategy in developing reading comprehension skills. Next: What is the effectiveness of a program based on strategy maps thinking in the development of reading comprehension skills among pupils with learning disabilities?

### **Study Hypotheses:**

.1There were no statistically significant differences between the intermediate grades of the students in the experimental and control groups in the post-application of the reading comprehension test.

- 2There are no statistically significant differences between the middle grades of students with reading difficulties in the experimental group in the tribal and remote application to test the reading comprehension.

.3There are no statistically significant differences between the intermediate grade levels of the experimental group students in the post-application and deferred applications to test reading comprehension.

.4There were no statistically significant differences between the middle grades of students with reading disabilities in the experimental group in the post-application of the reading comprehension test according to gender variable.

### **Objectives of the study**

- 1Detection of the effectiveness of a program based on maps thinking in the development of reading comprehension skills among students with learning disabilities

- 2Detection of the continuity of a program based on maps thinking in the development of reading comprehension skills among students with learning disabilities.

### **Study Approach:**

The nature of the study and the achievement of its objectives require the use of the experimental method, especially as it is based mainly on "the ability of the experimenter to control the conditions of the phenomenon in a pre-planned manner. It stems from the principle that the effect of a mutant in another mutable variable can isolate and study these transformations. (The List of Reading Comprehension Skills) was applied to each of the experimental and control groups. The training program was then applied to the experimental group only, After the application period immediately applied measurement tool on the experimental Uday and control groups, and a month after the completion of the application of the software tool applied again to the only experimental group (measurement deferred. (

### **Study variables:**

.1Independent variables: variables that look for their effect on dependent variables. The independent variable in the present study is the proposed program based on thinking maps.

.2dependent variables: variables that change according to independent variables, and the variables dependent on the change in the skills of reading comprehension among the experimental sample.

**The study sample:**

The sample of the study consisted of (20) students between 9 and 9.11 years, who were compared to the fourth grade of basic education, divided equally into 10 students of the experimental sample and 10 students of the control sample, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), selected from Adnan al-Maliki and Al-Zuhour in Al-Hasakah

**Study Tools:**

The study used two types of tools

First, the tools for screening and diagnosing students with reading difficulties were as follows:

- 1Test matrices successive John Raven (Rahma, 2004..)
- .2Audiovisual Audiovisual Tests Group (Waqf, 1998.)
- .3School records.

II. Tools for measuring and developing reading comprehension among students with learning disabilities:

- 1List of reading comprehension skills (preparation of the researcher.
- 2The training program based on strategy maps thinking (prepared by the researcher

**Results:**

The study concluded:

- 1There are statistically significant differences between the middle grades of the grades of students in the experimental and control groups in the post-application to test the reading comprehension in favor of the experimental group.
- 2There are statistically significant differences between the middle grades of students with reading difficulties in the experimental group in the tribal and remote application to test the reading comprehension in favor of the post-application.
- 3There are no statistically significant differences between the intermediate grade levels of the experimental group students in the post-implementation and deferred to test reading comprehension.

- 4There are no statistically significant differences between the middle grades of students with reading difficulties in the experimental group in the post-application to test the reading comprehension according to gender variable.

**Recommendations and proposals of the study:**

.1Make use of the results of the current study and work on the organization of ongoing training programs based on the strategy of thinking maps of many groups of students with learning disabilities and at different ages.

.2Develop a guide on how to use the strategy of thinking maps and their different models in developing reading comprehension skills among students with learning difficulties in Syria.

.3Training teachers and specialists with learning disabilities to employ strategies of thinking maps in their educational and educational programs.

.4Highlighting the needs of students with learning difficulties regardless of their gender, and working on developing their reading comprehension skills using strategies of thinking maps.

.5Study the effectiveness of a program based on strategy maps thinking in the development of written expression skills among different groups of students with learning disabilities and at different ages.

.6Study the effectiveness of a program based on the strategy of thinking maps in the development of cognitive thinking skills among pupils with learning disabilities reading and writing.

7. Studying the prevalence of difficulties in learning reading comprehension among students of the basic stage in the Syrian Arab Republic in the light of gender and age variables.