أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

إعـــــداد

أ.د. أحمد البهى السيد

أستاذ علم النفس التربوي

ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

العدد الثالث عشر – يناير ٢٠٠٩

أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

إعـــداد

أ.د. أحمد البهى السيد

ملخـــص

تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها لابد وأن تلقى بظلالها على فهم واستيعاب ما يقرؤونه في جميع المواد الدراسية.

وفى ضوء أن التلاميذ في مدارسنا لا يشاركون في الموقف التعليمي على النحو المطلوب، وأن تعلم القراءة مازال يقف عند مفهوم التعرف على رموز الكلمة.

ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم القراءة من حيث التوقف عند مهارة التعرف على الكلمة إلى الاهتمام بتنمية مهارة الفهم القرائي، والاهتمام بالفروق الفردية والقراءة العلاجية لدى التلاميذ، والاهتمام بأساليب واستراتيجيات التدريس التي تركز على فعالية ونشاط التلميذ في الموقف التعليمي. تم التركيز على استراتيجيات التدريس العلاجية التي تجعل من التلميذ بؤرة الاهتمام

وتشير الدراسات إلى أن وضع برامج تدخل علاجية مناسبة لذوى صعوبات التعلم يسمح بالتحسن بنسبة كبيرة في قدرتهم اللغوية والفهم القرائي بالمقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا برامج تدخل علاجي (Reid, Hresko & Swanson, 1991).

من هنا كانت الحاجة لبرامج علاجية من شأنها أن تحاول تخفيف حدة هذه المشكلة بتحسين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي، والمضي بهم قدماً كي يتمكنوا من التعلم وكسب المعرفة على جميع أصعدتها.

وتحاول الدراسة الحالية اختبار أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي.

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على الاختبار القبلى للفهم القرائى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلى للفهم القرائى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيتين الثانية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلى للفهم القرائى.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى على الاختبار البعدى فى الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية على الاختبار البعدى فى الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى قبل التطبيق وبعده في الفهم القرائى لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية قبل التطبيق وبعده في الفهم القرائى لصالح التطبيق البعدى.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٤)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى تم توزيعهم عشوائياً على ثلاثة مجموعات مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة وعددها (١٧) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (١٩) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي استراتيجيات وإنما تدرس بالطريقة العادية وعددها (١٨) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) (إعداد عبدالفتاح القرشى، ١٩٨٧)
- الاختبار التحصيلى المدرسى في مادة اللغة العربية.
- استبيان التعرف على الكلمة.
- استبيان القراءة غير الرسمي.
- الاختبار القبلي للفهم القرائي.
- الاختبار البعدى للفهم القرائي (إعداد الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى صحة التصور النظري والتطبيقي الذي قامت عليه من تحقق الفروض الواردة بالدراسة، ووجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية خريطة القصة) في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الأولى للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي حيث كان التباين للفهم القرائى مصحوباً بتباين دال عند مستوى (٠,٠١) نتيجة لتطبيق المعالجة، مما يشير إلى أثر استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة فى تحسن مستوى الفهم القرائى كما قيست بالاختبار التحصيلى للفهم القرائى، كما أظهرت النتائج أيضاً عن وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية إعادة صياغة القصة وإستراتيجية المرور المتكرر) في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الثانية للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي، حيث كان التباين للفهم القرائي مصحوباً بتباين دال عند مستوى (٠,٠١) نتيجة لتطبيق المعالجة مما يشير إلى أثر استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر فى تحسين مستوى الفهم القرائى كما قيست بالاختبار التحصيلى للفهم القرائي.

مقدمه:

إذا كانت اللغة تتكون من فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، فإن لكل فن من هذه الفنون أهميته البالغة في حياة الفرد والمجتمع، ومن هنا نالت القراءة اهتمام الفرد والمجتمع نظراً لأنها تمثل إحدى نوافذ المعرفة، بالإضافة إلى أنها من أهم أدوات التثقيف التي بها يتعرف الفرد على نتاج الجنس البشرى.

وعلى ضوء أهمية القراءة فإن تعليمها لقى اهتماماً أكبر، حيث تعلم تلاميذنا القراءة بهدف تنمية مهارات معينة لديهم مثل حب الاستطلاع، وتنمية الخبرات، وتخطى حواجز الزمان عن طريق قراءة خبرات الماضي وتنبؤات المستقبل، بالإضافة إلى ذلك فالقراءة تزود التلاميذ بالقدرة على التوافق الشخصي، ومن خلالها تتوافر أسباب التسلية والترفيه والاستمتاع من خلال القصص والكتب.(مصطفى رجب، ١٩٩٤)

وتعد القراءة عملية معقدة ومتشعبة تنقسم إلى مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي وتتطلب المهارة الأولى تعرف التلميذ على أشكال الحروف والكلمات وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بينها بينما تتضمن مهارات الفهم القرائي عملية استخلاص متزامن.

وتعتبر القراءة نوع من التواصل يستخدم فيه القارئ الرموز اللغوية لنص مكتوب وهو في ذلك يختلف عن المُستَقبِل لرسالة شفوية لأن فهم الرسالة الشفوية أكثر سهولة من النص المكتوب. حيث يتطلب الفهم القرائي مستوى معين من نمو المفردات والقدرة على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار تتوقف على خلفيته المعرفية، فالتلميذ يكوِّن لنفسه مفردات ذات معنى عن طريق سماعه المستمر للكلمات واستخداماتها، فهو يصغى للكلمات، والجمل، وشبه الجمل، لأنه يجد فيها فائدة فى تعامله مع البيئة المحيطة (سامى ملحم، ٢٠٠٢).

وقد قسم الباحثون متطلبات الفهم القرائي طبقاً لحجم الوحدة المقروءة بداية من الكلمة ومتدرجاً حتى الموضوع، ماراً بالعبارة والفقرة. وقسمها البعض طبقاً لنوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة فقيل فهم الأفكار الرئيسة، وفهم الأفكار التفصيلية، وإدراك العلاقات بين الأفكار وغيرها .وقسم فريق ثالث متطلبات الفهم القرائي طبقاً لمستوى العمليات العقلية المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي والفهم التفسيري والفهم الناقد.

وعملية الفهم عملية مركبة تتطلب العديد من المهارات، فهي تسبق الترميز للكلمات الموجودة بالنص القرائي، كما أن الفهم الجيد يتطلب أكثر من مجرد التعرف البسيط على الكلمات بالربط بين معاني كل كلمة موجودة بالنص ومعرفة العلاقات التي تربطها (Deanne, 1987).

ويمثل الفهم والتحليل المهارتان الأصعب في عملية القراءة . أي القدرة على أخذ المثيرات المكتوبة أو المطبوعة الصورة وتحليلها إلى مثيلتها اللفظية وفهم معنى الرسالة المتضمنة في المادة المكتوبة . ومسألة فهم المعنى في سياق القراءة هي مسألة معقدة، وهذا عموماً يرجع إلى أن العمليات التي يستخلص بها الفرد المعنى من معلومات حسية لا تخضع للملاحظة المباشرة، وجزئياً لأن علماء

النفس السلوكي لم يظهروا ولوقت طويل اهتماماً كبيراً بما يسمى بالعمليات المعرفية (فهيم مصطفى، ٢٠٠١).

وتعتبر مشكلات الفهم نتيجة دائمة لمشكلات في عملية تحليل الرموز، وقدرات لغوية عامة أو الاثنتان معاً. وعندما تتعلق المشكلات بالقصور في عملية تحليل الرموز، فغالباً ما تحدث عند التلاميذ الذين يعانون من عدم القدرة على القراءة وربط الأفكار بالنص، أي أن لديهم مشكلة في الدقة والتلقائية في تحليل الرموز. وعندما تتعلق المشكلات بمجال الدلالات فإنها قد تظهر عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في عمليات المعالجة المعرفية المثلة في قصور الذاكرة العامة، أو المعرفة العامة (معاني الكلمات)، ولكن ليس نتيجة لمشكلات حل الرموز.(Daniel & et al, 2005).

لذلك تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها لابد وأن تلقى بظلالها على فهم واستيعاب ما يقرؤونه في جميع المواد الدراسية.

ومن الملاحظ أن واضعي المناهج الدراسية والمتمثلة في كتاب القراءة، وكتاب التدريبات اللغوية، ودليل المعلم يشيرون إلى مهارات الفهم في القراءة ولكنهم لا يضعون الاستراتيجيات والأساليب الواضحة التي تعين المعلم على مساعدة التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض في مجال الفهم القرائي والذي يؤدى بدوره إلى التأثير في تحصيلهم بصورة عامة في جميع المواد الدراسية.

كما أن المدرسين يطلبون من التلاميذ إنجاز مهمة معينة أو عدد من المساهمات مثل: لخص محتوى الدرس، أو استخرج الفكرة الرئيسة، أو أية مهارة من المهارات الدالة على الفهم ولكنهم لا يدربون التلاميذ على كيفية إنجاز هذه المهمة، وما الخطوات المتبعة فيها؟.

وفى ضوء أن التلاميذ في مدارسنا لا يشاركون في الموقف التعليمي على النحو المطلوب، وأن تعلم القراءة مازال يقف عند مفهوم التعرف على رموز الكلمة.

ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم القراءة من حيث عدم التوقف عند مهارة التعرف على الكلمة إلى الاهتمام بتنمية مهارة الفهم القرائي، والاهتمام بالفروق الفردية والقراءة العلاجية لدى التلاميذ، والاهتمام بأساليب واستراتيجيات التدريس التي تركز على فعالية ونشاط التلميذ في الموقف التعليمي، نشأت فكرة الدراسة الحالية والتي تحاول اختبار فاعلية بعض استراتيجيات التدريس العلاجية المتعلقة بالفهم القرائي (استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة، واستراتيجيتى صياغة القصة والمرور المتكرر). حيث توصلت الدراسات الحديثة إلى أن التدريب على استخدام هذه الاستراتيجيات يحسن الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي (ماجد عيسى، ٢٠٠٧).

مشكلة الدراسة:

حظيت صعوبات القراءة بأنواعها باهتمام الباحثين والدارسين وذلك لأن قدراً كبيراً من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، فنجد أن أكثر أنماط الصعوبات الأكاديمية شيوعاً صعوبات تعلم القراءة (٨٠٪ من ذوى الصعوبات لديهم صعوبات قراءة). حيث أن القراءة هي الوسيلة

الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، كما يرى العلماء أن ١٠: ١٥٪ من مجتمع أطفال المدارس يعانون من صعوبات القراءة (محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣).

ويجمع الأخصائيون على أن أي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالفشل بالقراءة وبكل المدخلات الأكاديمية، لذلك يجب على أطفالنا أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يستطيعوا تعلم ما يراد تعلمه غداً، ولما كان الغرض الأساسي والأسمى للقراءة هو الفهم وتنمية مدارك الفرد ليكون جواز عبوره لتعلم العلوم الأخرى، فإن أهمية الاستيعاب والفهم القرائي تتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي، حتى تصبح مشكلة مؤرقة للطفل تؤثر تأثيراً سالباً على تحصيله الأكاديمي في بقية المواد، فالقراءة الجيدة بدون فهم واستيعاب جيد لا تلبى حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خصوصاً التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لأساليب مختلفة تساعدهم في زيادة الاستيعاب والدافعية نحو التعلم.

وتشير الدراسات إلى أن وضع برامج تدخل علاجية مناسبة لذوى صعوبات التعلم يسمح بالتحسن بنسبة كبيرة في قدرتهم اللغوية والفهم القرائي بالمقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا برامج تدخل علاجي (Reid, Hresko & Swanson, 1991).

وقد اختلف العلماء فى تحديد العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي وانقسموا حول اتجاهين عريضين أحدهما يرجع صعوبات الفهم القرائي إلى صعوبات تعرف الكلمة، والآخر يؤكد أن هناك عوامل مستقلة تؤثر على الفهم القرائي وهى معرفة المفردات، المعرفة النحوية، معرفة الأنساق العقلية، العمليات الذهنية المصاحبة والتي تتضمن استخدام استراتيجيات، مراقبة الاستيعاب، عوامل الدافعية.

وقد أشارت خلود إبراهيم (٢٠٠٤) إلى مهارات الفهم القرائي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ وهى: التعرف على الفكرة الرئيسة للقطعة والإلمام بالفكرة العامة للمادة المكتوبة، فهم معان الكلمات، تنظيم عناصر المادة المقروءة وترتيبها وتقدير وإدراك العلاقة بين أجزائها والربط بينها، التعرف على الفكرة التفصيلية للقطعة، وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مما ينبغي استظهاره والوقوف على دقائقه.

من هنا كانت الحاجة لبرامج علاجية من شأنها أن تحاول تخفيف حدة هذه المشكلة بتحسين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي، والمضي بهم قدماً كي يتمكنوا من التعلم وكسب المعرفة على جميع أصعدتها.

وفى الدراسة الحالية يحاول الباحث اختبار أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة من الصف الرابع الابتدائي. وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيتى (التلخيص وخريطة القصة) على تحسين مستوى الفهم القرائي للنص القصصي لدى ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

- ما مدى فاعلية استخدام استراتيجيتى (إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر) على تحسين مستوى الفهم القرائي للنص القصصي لدى ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

- التحقق من أثر استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية الأولى من ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- التحقق من أثر استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية الثانية من ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة:

- ندرة الدراسات المتصلة بالتشخيص والعلاج لمهارات الفهم القرائي بجمهورية مصر العربية في حدود علم الباحث.
- إعانة المعلمين في المجال التربوي باستخدام الاستراتيجيات المقترحة في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في مهارة الفهم القرائي.
- التركيز على الاهتمام بجانب الاستيعاب والفهم القرائي الذي يعد أساسياً وجوهرياً خلال الصفوف العليا للنجاح والتقدم في السلم التعليمي.
- التركيز على مشكلة التعرف على الكلمة وقلة الاهتمام بمشكلة الفهم القرائى والتدريس العلاجي لها.

مصطلحات الدراسة:

- **صعوبات القراءة:** هي اضطراب واضح في تعلم مهارة القراءة وما يتصل بها من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك والانتباه والذاكرة)، فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات والقدرة على معرفة الشكل من خلال الأرضية (محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣).
- **الفهم القرائي:** هي عملية الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأحداث والأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد عبدالله وفهيم مصطفى، ١٩٩٤).
- **صعوبات الفهم القرائي:** العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المفردة أو عدم إدراك العلاقات بين المعاني. (أمينة كمال، ١٩٩٢)
- **التعريف الإجرائي للتلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي:** هو التلميذ الذي يكون :

١. معدل ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط وفقاً لاختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن إعداد عبدالفتاح القرشى، ١٩٨٧).
٢. لا يعانى من إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية.
٣. أن تقل درجة تحصيله في اللغة العربية عن ٥٠٪.
٤. يحرز أكثر من ٩٠٪ على اختبار التعرف على الكلمة، وأقل من ٧٠٪ على اختبار الفهم القرائي.

- **إستراتيجية التلخيص:** هو إعطاء التلميذ الفرصة للتعامل مع النص، واستبعاد المعلومات غير الأساسية والمتكررة، وإعادة صياغة بقية النص بأسلوب موجز. (Swanson & Delapaz, 1998)
- **إستراتيجية خريطة القصة:** هي تمكين التلميذ من إعادة النقاط الرئيسة في القصة وتحليلها ووضعها في منظومة أو خريطة تصويرية تساعده على تصويرها وبالتالي فهمها وإعادتها من خلال مكوناتها التي يتبعها وهى أبطال القصة، والمشاهد والأحداث والمشكلات التي يمكن أن يتعرض لها البطل والحل لتلك المشكلات. (Meese, 2001).
- **إستراتيجية إعادة صياغة القصة:** هي عملية تمكين التلميذ من تذكر الأفكار الرئيسة والحقائق الواردة فى القصة أو الموضوع وإعادة صياغة الفكرة الرئيسة والتفاصيل بلغته. (Deshler, et al., 1996)
- **إستراتيجية المرور المتكرر:** هي عملية تساعد التلميذ في مراقبة فهمه وزيادة إدراكه لما يقرأ من خلال مروره ثلاث مرات على المادة المقروءة يختلف الغرض في كل مرة منها، ويتم تدريس كل مرحلة على حدة (مرور مسحى. مرور متعمق. مرور فرزى). (Bos, 1983)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر القراءة من أهم الأنشطة التي يتعلمها الطفل عند دخوله المدرسة في المرحلة الابتدائية وهى مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا.

ويمكن تعريف القراءة بأنها نشاط فكرى وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها. وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللغة بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدث والاستماع، ويجب أن يحدث التوازن أثناء نمو هذه المهارات حتى لا تختل اللغة عند الفرد (محمد جاد، ٢٠٠٣).

والقراءة في نظر الكثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، على هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى: عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب،

والثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج من خلال الخبرات السابقة (أحمد عبدالله، فهيم مصطفى، ١٩٩٤).

وتطور مفهوم القراءة بتطور الحاجة إليها على مدى العصور، فبعد أن كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة حددتها مهارات الإدراك البصري والقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمى إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وأضيف إلى ذلك تفاعل القارئ مع النص المقروء، وهذا يكون نتيجة لنقد المقروء والتفاعل معه، وانتقل أخيراً مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه من قراءته في مواجهة المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية المختلفة (حسنى عبدالبارى، ١٩٩٩؛ خلود إبراهيم، ٢٠٠٤).

ومن عناصر تعريف ذوى صعوبات التعلم أن الفرد لديه القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، أي العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المفردة أو عدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات أو عدم القدرة على إدراك المعنى الضمني لها. ولكي يحصل التلميذ على المعنى يجب أن يكون قادراً على أن يتعرف على معظم الكلمات. وإذا كانت الاستجابة صحيحة فإنها تساعد في تحديد الكلمات التي تليها، أما إذا كانت كلمات يساء نطقها، أو تحذف لأنها غير معروفة، أو كان التعرف عليها بطيئاً لدرجة لا يمكن إدراك الكلمات فى معنى متناسق، تصبح عملية القراءة في هذه الحالة عاجزة عن نقل المعنى المقصود. لذلك فإنه دون التعرف على الكلمات لا يمكن الوصول إلى معنى، أما الفهم فيسهل عملية تحديد الكلمة.

وإدراك التلميذ لما يقرأه هو العمود الفقري لكسب المعرفة من خلال الكتب المدرسية وغيرها من مصادر المعرفة مادامت القراءة هي الوسيلة المستخدمة لذلك، كما أن تلك القدرة تؤثر على أدائهم الأكاديمي ليس في مادة القراءة فحسب بل في جميع المواد التي تحتاج إلى قراءة. ومن هنا يجب الاهتمام بالإدراك في القراءة على جميع مستوياتها، فلا يقتصر التركيز على الإدراك الحرفي، كمعرفة معاني الكلمات، واستدعاء الأفكار الرئيسية، والتفاصيل، وتسلسل الأحداث، فهذه المهارات غير كافية لتحقيق الغرض الأساسي من القراءة، فعلى التلميذ أن يقرأ ويفهم رسالة الكاتب والهدف من الموضوع ومدى صحة أو معقولية ما يعرضه الكاتب، ويجب أن يكون قادراً على الإجابة على الأسئلة التى تحاكى أنواع الإدراك المختلفة (Hudson, L-k & Miller, 1993).

ويركز المنهج الدراسي على الأسئلة المباشرة التي تتطلب الإجابة عليها الإدراك الحرفي ولا يهتم بأنواع الإدراك الإخراجي التي تتطلب توظيف الخلفية المعرفية لدى التلاميذ عن المواضيع التي يدرسونها، واستخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على الفهم الأكثر عمقاً للموضوع، وهنا ينقسم التلاميذ إلى نوعين: أحدهما يقوم تلقائياً بتوظيف خلفيته المعرفية عن الموضوع محط الاهتمام في فهم المحتوى الجديد، ويستخدم الاستراتيجيات التي تساعده على الإدراك بأنواعه المختلفة، بينما لا يقوم النوع الآخر بالاستفادة من تلك الاستراتيجيات فيبقى فهمه للمواضيع سطحياً مما يؤثر سلبياً

على أدائه الدراسي في مادة القراءة وفى جميع المواد التي يعتمد تعلمها على القراءة والفهم (Richek, et al, 1996).

لذلك فالعلاقة بين القراءة الجيدة والنجاح في المدرسة علاقة وثيقة، فالتلميذ الذي يقرأ ببطء يحول ذلك دون لحاقة بزملائه في قراءة الكتب التي تتطلب الدراسة الاطلاع عليها، والتلميذ الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ لا يتقدم في النواحي الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة كالحساب والكتابة والهجاء.

وبناء على ما سبق فإن القراءة تتضمن خطوتين: الأولى: تتمثل في التعرف على الرموز المكتوبة، والثانية: تتمثل في تفسير تلك الرموز، وذلك من خلال المهارات والقدرات المتضمنة في عملية القراءة وهى:

- **التعرف على الرموز المكتوبة:** وهى إما أن تكون على شكل حرف أو كلمة، أو جملة أو شبه جملة، وقد أفرزت البحوث العلمية عدداً من الطرق في تعليم القراءة مثل الطريقة الصوتية، والمقطعية، وطريقة الكلمة والجملة والطريقة الجمعية، وهى الطريقة التي تستفيد من جميع الطرق ولا تتمسك بطريقة دون سواها، حيث أن لكل طريقة مزاياها وعيوبها(صديقة أحمد، ٢٠٠١).
- **استخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها:** يختلف الأطفال عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال أقل قدرة في ذلك من الراشدين، ويرجع ذلك إلى حد ما إلى نقص في النضج عند الأطفال، وكذلك إلى بطئهم في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلى بكل جزء من أجزاء الجملة، ولابد من تدريب الطفل على مهارة استخدام السياق كموجه يساعد على التعرف على الكلمة، والطفل المبتدئ. عادة. لا يفعل كما يفعل الراشد، وإنما يحاول التعرف على الكلمة بالرجوع إلى حروفها خاصة الحرف الأول منها.
- والطفل الذي يستخدم السياق يستعين بقدرته على الفهم، لكي يزيد من حصيلته من المفردات اللغوية التي يقدر على التعرف عليها مكتوبة أو مطبوعة، وهذه القدرة تنمو عبر السنوات، ومن الضروري أن تقدم الكلمات الجديدة تدريجياً أو ببطء، لأن الطفل قد يقدر على قراءة وفهم الجملة التي تحتوى على كلمة جديدة واحدة، ولكنه يعجز على سبيل المثال عن قراءة الجملة التي تحتوى على كلمتين جديدتين وفهمهما (أحمد عبدالله، فهيم مصطفى، ١٩٨٨).
- **الذاكرة:** تلعب الذاكرة دوراً هاماً فيما يستخدمه الفرد من وسائل للتعرف على الكلمات، وينجح الطفل في التعرف على الكلمة إذا أصبحت جزءاً من لغته التي يتحدث بها، وتم تعرفه عليها من خلال الصور البصرية، وينبغي أن يكون الطفل قادراً على تذكر هذه الصورة، لكي يقارن المثير الجديد بالخبرة الماضية، وبنفس الطريقة إذا حاول الطفل أن يتعرف على الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألف منها، فلابد أن يكون لديه ذاكرة سمعية لأصواتها.

- **الفهم:** ويمكن القول بأن الهدف من القراءة هو فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية هى ربط خبرة القارئ بالرمز، وهو أمر ضروري ويعد هذا أول أشكال الفهم، وقد لا يصل للمعنى من كلمة واحدة، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع.

أي أن الفهم في القراءة عملية عقلية تدور داخل المخ البشرى، ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة، وبشكل يمكن قياسه أو ملاحظته.

معنى ذلك أن فهم المقروء هو إدراك دلالات الألفاظ في النص، وبدرجة تتوقف على المهارات التي يمارسها القارئ ومدى تمكنه منها مبنياً على خبراته السابقة، وبقدرته على توظيف إمكانياته العقلية، ومن هنا يأتي دور المعلم في تدريس مهارات الفهم في القراءة والطرق والأساليب التي تمكن التلميذ من امتلاك تلك المهارات ومن ثم تطويرها ذاتياً (صديقة أحمد، ٢٠٠١).

ويشتمل الفهم في القراءة على عدة مهارات ينبغي أن يكتسبها التلميذ وهى: التعرف على الفكرة الرئيسة والإلمام بالفكرة العامة للمادة المكتوبة، وذلك من فهم معاني الكلمات، وتنظيم عناصر وترتيب المادة المقروءة والربط بينها، وإدراك العلاقة بين أجزائها، وتقدير الأهمية السببية لكل جزء منها.

ولقد صنف الباحثون مهارات الفهم القرائي بصور متعددة منها ما هو واضح ومنها ما هو أكثر وضوحاً من حيث الدقة في التعبير، ومن أكثر هذه التصنيفات وضوحاً تصنيف لجنة القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٧٣) وهو يعد تعريفاً إجرائياً لكل مهارة (صديقة أحمد، ٢٠٠١). ويشتمل على مهارتي الفهم الحرفي ومهارة الاستنتاج.

مهارات الفهم الحرفي:

١. **التصنيف:** يعطى التلميذ مجموعة من الكلمات، ويتعرف على الكلمة المختلفة، ومن الممكن إعطاء التلميذ مجموعة من الكلمات ويقوم المعلم بتحديد الكلمة التي تصف تصنيف هذه الكلمة مثل (بيت، شقة، قصير، سكن).
٢. **الفكرة الرئيسة:** هي عبارة عن تقديم نصوص قرائية مختارة ويُطلب من التلميذ التعرف على الفكرة الرئيسة ووضع عنوان يعبر عن المحتوى.
٣. **التفاصيل:** هي عبارة عن تقديم نصوص قرائية مختارة ويُطلب من التلميذ التعرف على التفاصيل في هذه المادة المختارة.
٤. **التسلسل:** وفيه تقدم نصوص قرائية مختارة ويُطلب من التلميذ التعرف على تسلسل الأحداث الرئيسة المقروءة حتى يصل إلى النتيجة الرئيسة.
٥. **إعادة الصياغة والتلخيص:** بأن يعطى التلميذ جملة ويطلب منه إعادة صياغتها أو يعطى التلميذ نصوص قرائية مختارة ويُطلب منه تلخيص محتواها.

مهارات الاستنتاج:

١. **استخراج النتائج**: بأن يعطى للتلميذ نصوصاً قرائية مختارة ويطلب منه استخراج نتائج المادة المقروءة.
٢. **مشاعر الشخصيات**: وذلك بأن يعطى التلميذ نصوصاً قرائية مختارة ويطلب منه التعرف على مشاعر الشخصيات.
٣. **السبب والنتيجة**: ويتم ذلك بأن يعطى للتلميذ نصوصاً قرائية مختارة ويطلب منه معرفة العلاقة بين السبب والنتيجة.
٤. **المقارنة والتضاد**: ويتم ذلك بأن يعطى للتلميذ نصوصاً مختارة ويطلب منه المقارنة أو المغايرة في المادة المقروءة للتعرف على الإجابة الصحيحة.
٥. **الحقيقة والرأي**: ويتم ذلك بأن يعطى للتلميذ جملاً وفقرات تحتوى على حقائق وآراء، ويطلب منه التعرف على الجملة التي تعبر عن الرأي في الفقرة.
٦. **غرض المؤلف ورأيه**: وذلك بأن يعطى للتلميذ نصوصاً قرائية مختارة ويطلب منه التعرف على غرض المؤلف ورأيه.
٧. **التفكير المنطقي**: وهو أن يعطى للتلميذ نصوصاً قرائية مختارة، ومجموعة من الأسئلة ويطلب منه التعرف على السؤال الذي لا يستطيع الإجابة عليه من المادة المختارة وإنما يصل إلى الإجابة من خلال تفكيره المنطقي، والتعرف على الفقرة التي تعرض فكره غير منطقية.

وسواء كانت هذه التصنيفات أو غيرها، فإنه لا يمكن الفصل بين المهارات نظراً لتداخلها وارتباطها أو أن نقول هذا هو التصنيف الصحيح على الإطلاق.

وقد حدد (Daniel, P. H & et al, 2005) أربعة مستويات لفهم المادة المقروءة وهى: مستوى فهم المعنى الحرفي للنص، مستوى الفهم الاستنتاج، مستوى الفهم الناقد، مستوى التذوق.

ويجب الإشارة هنا إلى أن الهدف من تحديد مستويات المادة المقروءة، ليس وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة، لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا (المعاني الصريحة) أولاً ثم عن المستويات الأعلى، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات، كما أن الهدف من تحديد مستويات فهم المادة المقروءة هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، واستخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلميذ على فهم المادة المقروءة، وفى تحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم ما يقرءون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب مع النتائج التي يرغب المعلم الحصول عليها (خلود ابراهيم، ٢٠٠٤).

ويتسم ذوى صعوبات الفهم القرائي باعتقادهم في أن القراءة الجيدة تعنى مجرد لفظ الكلمات، فهم يقرءون بشكل تقليدي كل كلمة بنفس السرعة، ويحظى كل جزء من المعلومات بنفس الانتباه، ويقرؤون الجملة الأولى من النص بنفس قراءة الجملة الأخيرة، ويمكن وصف هؤلاء التلاميذ بأنهم يقرؤون بدون تفكير، وفى المقابل فإن القراء الجيدون يفكرون قبل القراءة وأثناءها

وبعدها، فهم يطالعون العنوان ثم يتوقعون ما يتضمنه النص من فكر، وبعد القراءة يتم تحديد الفكر الوارد بالنص ويراجعون توقعاتهم ويقارنونها بما ورد في النص.

كما أن الفروق الأساسية بين القراء الجيدين والضعاف تكمن في رأيهم في النموذج الذي يتبنونه لعملية القراءة، وفى طريقة بناء النموذج الذي يكتسبون به المعرفة خلال ممارسة القراءة، فالقراء الجيدون يعرفون أن النص يجب أن يكون له معنى، وأن المرء يقرأ ليتعلم معلومات جديدة، بينما يعتقد الضعاف أن القراءة هي التلفظ بالكلمات أو قراءتها بسرعة وبطلاقة، فإذا أدرك التلاميذ أن الهدف من القراءة هو استيعاب النص، فإنهم يكونون أكثر ميلاً إلى الجدية والسعي لتحقيق هذا الهدف من خلال ضبط تقدمهم باتجاهه، والقراء الفاعلين يجب أن يكون لديهم ضبط ووعى بالاستراتيجيات العقلية التي يستخدمونها خلال القراءة أما القراء الضعاف فإنهم يظهرون وعياً واستخداماً لهذه الاستراتيجيات أقل من نظرائهم الفاعلين.

والقارئ الذي يمارس القراءة على مدى حياته يحتاج إلى مخزون من استراتيجيات القراءة، ويجب أن يعرف أنه مسئول عن عملية قراءته، بالإضافة إلى ذلك يتعين عليه أن يكون قد تدرب بشكل كافٍ على إستراتيجية معينة، ويشعر بالراحة عندما يريد استخدامها.

ولتنمية قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على القراءة والفهم، فيجب على المعلم أن يقدم أمثلة دالة على استخدام إستراتيجية معينة، من خلال تطبيقها على نص ما، فتساعد المتعلم على فهم النص وتحليله، وتذكر معلوماته وتعرف أفكاره، وتنظيمها بطريقة تسمح باسترجاعها من أجل الإجابة على الأسئلة وشرح الفكرة لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ.

وعندما يقدم المعلم للتلاميذ الإستراتيجية يتعين عليه أن يدرك أنهم قد يرفضونها منذ البداية، حيث ينظرون إليها على أنها تتطلب منهم عملاً أكثر، وأنها إضاعة للوقت، ولذلك فإن على المعلم أن يجعل الفائدة من استخدام الإستراتيجية واضحة للتلاميذ، ويقر منذ البداية بأن استخدامها قد يتطلب مزيداً من الوقت والجهد، وأن التعلم ذا المعنى يستغرق وقتاً أكثر في البداية، غير أنه يوفر الوقت على المدى البعيد، كما عليه أن يجعل المهمة على درجة مناسبة من الصعوبة لكي يساعد استخدام الإستراتيجية التلميذ على أداء المهمة.

واستراتيجيات إدراك الفهم القرائي يمكن تقسيمها إلى: استراتيجيات تسبق القراءة وتهيئ لها، واستراتيجيات تستخدم أثناء القراءة فتوجه انتباه القارئ وتحافظ عليه، واستراتيجيات توظف بعد القراءة.

وقبل وصف تلك الاستراتيجيات بجدر ذكر الاعتبارات والإرشادات التالية التي لها أثر إيجابي في تشجيع التلاميذ على القراءة بقصد وفاعلية (Graham & Johnson, 1989; Bos & Vaughn, 1998):

١. **قبل القراءة:** العمل على تنشيط الخلفية السابقة لدى التلاميذ فيما يتعلق بالموضوع الذي سيقرءون عنه، ويتم ذلك عن طريق تفكيرهم في العلاقة الممكنة بين الموضوع الجديد وما لديهم من معلومات قد قرءوها في موضوعات أخرى، وإن لم يكن لدى التلميذ خلفية حول

الموضوع فيمكن بناء خلفية لديه بعرض الصور والأفلام الحديثة عنها، أو قراءة بعض القصص ومناقشتها مع التلميذ، كما يمكن تهيئة التلميذ للموضوع بتشجيعه على أن يتنبأ بما يمكن أن يدور حوله الموضوع.

٢. **أثناء القراءة:** يعمل المعلم على تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء القراءة، ومراقبة مدى الفهم أثناء القراءة.

٣. **بعد القراءة:** بعد الانتهاء من القراءة يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على مناقشة الموضوع، ومعرفة مدى الفهم، وصحة المعلومات الواردة، وما إذا كانت واقعية أو خيالاً. هذا ومن المفيد تعويد التلاميذ على تلخيص ما قرءوه في أفكار منظمة وشاملة.

وفيما يلي استعراض للاستراتيجيات التي تبين من البحوث والدراسات أنها ذات فائدة كبيرة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة:

أولاً: استراتيجيات تنشيط الخلفية المعرفية قبل القراءة:

تكمن أهمية الاستراتيجيات التالية في تنشيط خلفية التلميذ حول موضوع معين ليتمكن من ربط المعلومات السابقة بالجديدة من خلال المقارنة والتحليل مما يزيد من دقة وصحة فهمه للموضوع المطروح عليه وهذه الاستراتيجيات هي:

١. **مسح أو استطلاع النص:** تتلخص هذه الطريقة في إطلاع التلاميذ على الموضوع قبل قراءته له (Graham & Jahnson, 1989)، لتحسين المرونة في القراءة، وتحسين فهم التلميذ للمادة المقروءة، وهى ملائمة للتلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وما فوق ذلك، ويمكن إتباع الإجراءات التالية:

- الإعداد لإطلاع التلميذ على الموضوع بما يرتبط بخبرات وتجارب التلميذ، والتعرف على الأدوار فى القصة.
- تقديم الاستطلاع للتلميذ بإخباره عن القصة، وإعطائه فرصة للاستماع أثناء قراءة المعلم لها، ومحاولة ربط موضوع القصة بخبراته ومعرفته السابقة، وطرح أسئلة على التلميذ تساعده على توقع الإجابة أثناء القراءة.

٢. **تحريك الأفكار:** يقصد بهذه الطريقة إثارة ما لدى التلميذ من أفكار حول موضوع ما، بإنعاش الخلفية المعرفية لدى التلميذ، وتشخيص خلفيته حول الموضوع. ويتم التحريك الفكري على النحو التالي:

- عرض المثير أمام التلاميذ (مثل كلمة مكتوبة أو صورة تعرض).
- يطلب المعلم من التلاميذ وضع قائمة بالكلمات أو العبارات التي لها علاقة بالمثير مع تشجيعه وإعطائه الوقت للتفكير.
- يقوم المعلم بتسجيل ما قاله التلاميذ على السبورة أو على ورقة مع عدم الحكم عليه.
- يقوم المعلم والتلاميذ معاً بتصنيف المعلومات التي أدلى بها التلاميذ، وتوضيح الأفكار التي تحتاج إلى إيضاح.

٣. **الخطة السابقة للقراءة**: التي اقترحتها (Lerner, 1997) كإستراتيجية تشخيصية وتدريسية في آن واحد، وهى شبيهة في إجراءاتها بإستراتيجية تحريك الأفكار، حيث يتم في هذه الإستراتيجية عرض لمثير ما كصورة أو عبارة، وذلك بغرض إثارة النقاش حول الموضوع، ويلي ذلك إجراء من ثلاث مراحل هي: الربط المبدئي بالمفهوم، التأمل فيما ورد في الفقرة، صقل المعلومات.

وتمكن المراحل الثلاثة السابقة المعلم من تقييم خلفية كل تلميذ، فالتلاميذ يأتون للموضوع بخلفيات متنوعة من حيث المعرفة السابقة بالموضوع.

وقد اقترحت (Lerner, 1997) مستويات ثلاثة، فبعض التلاميذ يأتي بخلفية كبيرة حيث يمتلك المفاهيم العامة والتعريفات والمقارنة ويستطيع الربط بين المفاهيم، وهناك من تكون خلفيته عن الموضوع متوسطة مثل الأمثلة على الموضوع أو الخصائص المميزة، وهذا النوع يحتاج إلى مساعدة ليربط بين معلوماته السابقة والمعلومات الجديدة، بخلاف النوع الأول الذي قد لا يجد مشكلة في الفهم التام للموضوع عند القراءة، أما النوع الثالث فتكون خلفيته قليلة مما لديه إلا بعض الكلمات ويفتقد المفاهيم، فهذا النوع من التلاميذ يحتاج إلى أن يتعلم المفاهيم الرئيسة للموضوع، وأولئك هم ذوى صعوبات الفهم القرائي.

٤. **ما أعرفه وما أريد معرفته وما تعلمته**: تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث خطوات (Ogle, 1986, 1989) على النحو التالي: تحديد ما يعرفه التلميذ عن الموضوع قبل قراءته، وما يريد أن يعرفه، وما تعلمه بالفعل مما قرأ، وهذه الإستراتيجية تعين التلميذ على التعمق الفكري في القراءة، وتعطى المعلم الفرصة للتدريس التفاعلي. وقد أضاف (Ogle, 1989) خطوة رابعة لهذه الإستراتيجية وهى ما تبقى مما يُريد أن يعرفه التلميذ، أي الفرق بين ما تعلمه التلميذ وما كان يريد أو يتوقع أن يعرفه.

٥. **إستراتيجية تنشيط تصور القصة**: تهدف هذه الإستراتيجية إلى جعل التلاميذ يفكرون فيما يعرفونه عن القصة قبل قراءتها، وتتكون من مرحلتين من النقاش هما: النقاش السابق للقراءة ويعتمد على مقارنة تجارب التلميذ الحياتية بما يرد في القصة، والنقاش اللاحق للقراءة بين المعلم والتلميذ عن محتوى القصة (Hanson & Pearson, 1993)

ثانياً: استراتيجيات التساؤل ـ أثناء القراءة:

يستخدم هذا النوع من الاستراتيجيات أثناء القراءة لتركيز انتباه التلاميذ على المادة المقروءة ولقيادة وتوجيه التفكير أثناء القراءة (Wong, 1986) وتدل الدراسات على أن الأسئلة تساعد على تذكر المعلومات التي تم السؤال عنها بشكل أفضل من المعلومات التي لم يطرح عنها أسئلة، وخاصة الأسئلة التي تبحث عن السبب مثل: لماذا (Menke & Pressley, 1994). وحتى تكون الأسئلة فاعلة يجب أن تكون منوعة فلا تقتصر على المعلومات فقط بل تشمل مراقبة التلميذ لتفكيره حيث قد يطرح أسئلة حول مدى فهمه مثل: هل هذا معقول؟ هل أفهم ما أقرأ؟، ما العلاقة بين ما أعرفه وهذه المعلومة؟ ماذا يحدث بعد هذا؟ (Bos & Vaughn, 1998, 1994).

وفيما يلي عرض بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحقيق التساؤل أثناء القراءة وبالتالي فهم المقروء.

١- إستراتيجية سؤال الذات:

لقد أظهرت هذه الإستراتيجية فاعليتها في تنمية مهارة مراقبة الذات لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة (Wong & Jones, 1982)، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل زمنية فيما يتعلق بالتفكير في القراءة، فالمرحلة الأولى تعتمد على التفكير السابق للقراءة، والثانية التفكير أثناء القراءة، والثالثة التفكير بعد القراءة، ويطرح التلميذ على نفسه أسئلة في كل مرحلة (Bos & Vaughn, 1994; Bos, 1983).

وهناك أنواع أخرى لإستراتيجية سؤال الذات، كأن يفكر القارئ في الأسئلة العامة التالية أثناء القراءة مثل: من أبطال القصة؟ ما هدف القصة؟ ما المشكلات التي حدثت في القصة؟ لماذا حدثت؟ كيف حلت تلك المشكلات؟ أين المكان الذي حدثت فيه القصة؟ (Graves & Hauge, 1993).

٢- إستراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب:

تركز هذه الإستراتيجية على العلاقة بين السؤال والجواب، مما يساعد التلاميذ على إيجاد الإجابة الصحيحة، وتهدف بذلك إلى قيادة التلميذ نحو التعمق في التفكير أثناء القراءة حيث عليه أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من خلفية. وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل فيما يتعلق بعمق الإجابة وهى: المعلومات موجودة أي يؤخذ الجواب مباشرة من النص، المعلومات تحتاج إلى تفكير وبحث، وأخيراً الجواب يتطلب الاعتماد على الذات (Raphael, 1982, 1986). وتتطلب هذه الإستراتيجية حيوية التلميذ في التعامل مع النص المكتوب مما يزيد من وعيه بمتطلبات الفهم، والذي بدوره يساعد على إدراك التلميذ للمادة المقروءة.

٣- إستراتيجية طرح الأسئلة المتبادلة:

تقوم هذه الإستراتيجية على طرح أسئلة متبادلة بين التلميذ والمعلم يهدف فيه المعلم إلى تدريب التلميذ على كيفية الأسئلة الفاعلة فهو نموذج للتلميذ يستطيع بعد التدريب عليه تكوين أسئلة عما يقرأ.

ثالثاً: استراتيجيات التلخيص وإعادة صياغة القصة وإعادة الرواية - بعد القراءة:

من الخصائص الشائعة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذات الأساس اللغوي، ضعف أو فقدان مهارات التلخيص أو إعادة صياغة الموضوع أو إعادة الرواية بعد القراءة، وهذه المهارات مهمة لفهم المادة المقروءة.

ويوجد بعض الاستراتيجيات التي تعين التلاميذ على فهم المادة المقروءة، بتحديد المفهوم العام للموضوع والأفكار الرئيسة الواردة فيه وهى:

١. **إستراتيجية التلخيص:** لقد قام عدد كبير من الباحثين والتربويين بإعداد وتدريس إستراتيجية التلخيص للتلاميذ الذين لا يستخدمون استراتيجيات إدراك وفهم المقروء

تلقائياً (Nelson, Smith & Dodd, 1992; Jitendra, Hoppes & Xin, 200) ولهذه الإستراتيجية عدة ضوابط هى (Weisberg & Balajthy, 1990; Brown & Day, 1983):

- حذف المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المتكررة.
- وضع مصطلح رئيسي بدلاً من قائمة العناصر.
- اختيار عبارة رئيسة إذا لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب. فهذه الضوابط تساعد التلاميذ على تذكر المعلومات الهامة في الموضوع سواء كان علمياً أو روائياً.

ويتم التدريس وفقاً للضوابط بحيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كل ضابط على حدة، ويقوم المعلم بنمذجة كل فقرة أمام التلميذ ثم يعطيه تمارين عليها، وبعدما تظهر براعة التلميذ في تطبيق الضوابط تحت توجيه المعلم ويعطى التلميذ مسئولية التطبيق باستقلالية، ومراقبة مدى تطبيق كل ضابط، ويشير (Gajria & Salvia, 1992) إلى أن التدريب يتراوح بين ٦ و ١١ ساعة حسب قدرة كل تلميذ على اكتساب المهارة.

٢. **إستراتيجية خريطة القصة:** تهدف هذه الإستراتيجية إلى تمكين التلميذ من إعادة النقاط الرئيسة في القصة، كما يمكن أن تستخدم مع وضع خريطة للرواية فتساعد التلميذ على تصور القصة وبالتالي فهمها وإعادتها، وقد تأتى هذه الإستراتيجية تحت مسمى مكونات الرواية، والمقصود بذلك مكونات القصة أو الرواية التي يمكن أن يتبعها القارئ مثل أبطال القصة، والمشاهد، والمشكلات التي يمكن أن يتعرض لها البطل، والحل لتلك المشكلات (Meese, 2001).

وقد قام (Nelson et al, 1992) بتصميم النموذج التالي ليسهل التلخيص على التلاميذ:

دليل كتابة الملخص

عيِّن ونظم الفكرة الرئيسية والمعلومات الهامة

خطوة (١)

فكر. ما الفكرة الرئيسية؟

أكتبها .....

.....

خطوة (٢)

فكِّر. ما الأشياء المهمة التي قالها الكاتب عن الفكرة الرئيسة؟

أكتب الأشياء المهمة التي قالها الكاتب.

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

خطوة (٣) ارجع وتأكد من أنك قد عرفت الفكرة الرئيسية والأشياء المهمة التي قالها الكاتب عنها.
خطوة (٤) فكِّر. ما الفكرة الرئيسية أو الموضوع الذي سأكتب عنه؟ أكتب عبارة رئيسية للملخص ....
خطوة (٥) فكِّر. كيف سأقوم بجمع أفكاري. قم بترقيم أفكارك تسلسلياً حسب أولويتها.
خطوة (٦) فكِّر. (١) هل هناك معلومات مهمة لم أضمنها ما كتبت؟ (٢) هل هناك معلومات مهمة أستطيع حذفها؟
خطوة (٧) أكتب ملخصاً عما قرأت.
خطوة (٨) اقرأ ملخصك وفكِّر. هل هناك شيء غير واضح. أعد كتابة الملخص إذا لزم ذلك. توضيح وتنقيح الملخص.
خطوة (٩) أطلب من أحد زملائك قراءة ملخصك وإشعارك بما لم يتضح فيه. أعد كتابة الملخص إذا لزم ذلك.

كما قامت (Bos, 1987) بإعداد إستراتيجية لإعادة الرؤية تتكون من خمس خطوات يتبعها القارئ حتى يتمكن من فهم القصة وإعادتها. وهذه الخطوات هي:

- **الوضع**: ويقصد به وضع القصة أو الرواية ويمكن الاستعانة على تحديده بالإجابة على الأسئلة، من، ماذا، متى، وأين.
- **المشكلة**: ما المشكلة التي تحتاج إلى حل؟
- **ترتيب الأحداث أو المشاهد**: ماذا حصل لأجل حل المشكلة، وهنا ترتب الأحداث منطقياً؟
- **النتائج**: ما نتائج كل حدث من الأحداث؟
- **الخاتمة**: ماذا حصل في نهاية القصة؟

وأوضحت أوصت (Idol, 1987) باستخدام الإجراء التالي المكون من ثلاث مراحل لتدريس هذه الإستراتيجية.

- **مرحلة النمذجة:** وهنا يبين المعلم للتلميذ، عن طريق النمذجة، كيفية وضع خريطة للقصة، وذلك بقراءة القصة قراءة جهرية والتوقف عند الوصول إلى معلومات تتعلق بإحدى مكونات القصة. ويطلب من التلميذ تحديد نوعية هذه المكونة . بطل، مشهد، مشكلة...الخ. ثم يبين للتلميذ كيفية كتابة المعلومات على خريطة القصة. ويجب أن يكون هناك نسخة للخريطة مع التلميذ حيث سيُطلب منه كتابة تلك المعلومات عليها.
- **مرحلة القيادة:** يأخذ التلميذ في هذه المرحلة زمام القيادة حيث يقرأ القصة بمفرده ويدون المعلومات على الخريطة وللمعلم أن يلقنه إذا دعت الحاجة، ثم يراجع الخريطة ويضيف إليها إذا لزم الأمر.
- **مرحلة الاختبار:** يقوم التلميذ بقراءة القصة وعمل خريطة لها وبعد ذلك يجيب على الأسئلة الأساسية، مثل أبطال القصة؟ أين حدثت؟ ما الغرض من أحداث القصة؟

وفيما يلي نموذج يوضح خطة لمكونات القصة، وقد تم إجراء بعض التعديلات على الشكل الأساسي (Deshler et al, 1996) :

العنوان:	
الزمان :	المكان:
أبطال القصة:	
المشكلة:	
الهدف:	
الأحداث: ١- ٢- ٣- ٤-	
النتائج / ماذا حدث في آخر القصة.	

٣. **إستراتيجية صياغة القصة بلغة القارئ:** تهدف هذه الإستراتيجية إلى تمكين التلميذ من تذكر الأفكار الرئيسة والحقائق الواردة في الموضوع، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل يقوم التلميذ بتنفيذها من خلال خطوات ثلاث هي: (Desh et al, 1996):

- قراءة مقطعاً من الموضوع: اقرأ المقطع قراءة صامته وأمعن التفكير فى معانى الكلمات الواردة فيه.
- سؤال النفس: ما الأفكار الرئيسة والتفاصيل الواردة فى هذا المقطع، وربما تعيد النظر فيما قرأت إذا لزم لاستنباط الفكرة الرئيسة وما يرتبط بها من تفاصيل.

- إعادة صياغة الفكرة الرئيسة والتفاصيل بلغة التلميذ، وحاول أن تعطى معلومتين على الأقل لهما علاقة بالفكرة الرئيسة.

٤. **إستراتيجية المرور المتكرر:** لقد أثبتت هذه الإستراتيجية فاعليتها في مساعدة التلميذ في مراقبة فهمه وبالتالي زيادة إدراكه لما يقرأ (Bos, 1983). وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل يتم تدريس كل مرحلة على حدة (Meese, 2001) وهى:

- المرور المسحي: ويهدف إلى تعريف التلميذ بالفكرة الرئيسة وتنظيم المادة المكتوبة.
- المرور المتعمق: ويهدف إلى إيصال التلميذ إلى المعلومات المعينة والحقائق الواردة في النص.
- المرور الفرزى: ويتطلب اختبار التلميذ لنفسه فيما يتعلق بالمعلومات الواردة في الباب أو الفصل.
- وتشير (Bos, 1983) إلى أن هذه الإستراتيجية معقدة ولكنها مفيدة في مراقبة الفهم، ويستغرق تدريسها ما يقرب من ثماني ساعات ولكن الثمرة العائدة على التلاميذ تجعل الوقت هذا قصيراً نسبياً، وإذا لم يكن هناك أسئلة فيمكن للمعلم كتابة بعض الأسئلة عن القصة أو الموضوع المقروء.

٥. **إستراتيجية القراءة النشيطة:** لقد قام (Archer & Gleason, 1989) بإعداد هذه الإستراتيجية، وهى تتكون من أربع مراحل رمزا لها بحروف، وكل حرف يدل على كلمة معينة تبدأ بها كل خطوة وهذه المراحل هي:

- اقرأ: اقرأ مقطعاً . فكر في الموضوع . فكر في التفاصيل الهامة.
- غطِّ: غط المعلومات بيديك.
- سمع: أخبر نفسك بما قد قرأت . قل العنوان أو الموضوع . قل التفاصيل المهمة . كل ما سبق بصياغتك الخاصة.
- تأكد: ارفع يدك وتأكد . إذا نسيت شيئاً مهماً فابدأ من جديد.

وتركز هذه الإستراتيجية على تذكر العنوان أو الموضوع والتفاصيل التي تمت قراءتها في كل مقطع.

ومما سبق يمكن القول أن تعليم التلميذ الإستراتيجية يفيده ليس في وقت الدرس فحسب بل على مدى حياته، فهو يتعلم كيف يتعامل مع المادة المكتوبة لغرض فهمها، ولذا فإن الوقت والجهد اللذين يبذلان في تدريس الإستراتيجية لا يقارنان بالنتائج بعيدة المدى. ولهذا يجب أن يكون تدريس الإستراتيجية منظماً، ويعلم التلميذ كيف يكون متفاعلاً مع المادة المكتوبة قبل، وأثناء، وبعد القراءة.

ومن الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية:

دراسة ماجد عثمان (٢٠٠٧) والتى هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبى لاستراتيجيات التعلم التبادلى على مهارات ما وراء الفهم لدى الطلاب من ذوى صعوبات الفهم القرائى فى الصف الخامس الابتدائى. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) تلميذاً من الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائى من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة الوليدية الابتدائية الجديدة المشتركة بأسيوط، تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الأولى التجريبية تكونت من (٤٠) تلميذاً، والمجموعة الثانية الضابطة تكونت من (٢٦) تلميذاً. وتم تطبيق اختبار الفهم القرائى، واختبار التعرف القرائى، ومقياس ستانفورد . بينيه للذكاء ومقياس ما وراء الفهم على المجموعتين التجريبية والضابطة، والبرنامج التدريبى لاستراتيجيات التعليم التبادلى على المجموعة التجريبية خلال ثلاثة عشر جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً. وتوصلت الدراسة بعد استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى فى المجموعة التجريبية ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة.

وفى **دراسة سلطانة الفالح (٢٠٠٥)** التي استهدفت استقصاء فاعلية خرائط المفاهيم فى تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة فى مادة العلوم فى وحدة الحركة وتوازن الأجسام لدى طالبات الصف الثانى متوسط بمدينة الرياض. وتكونت العينة من أربعة فصول من فصول الصف الثانى متوسط بإحدى المدارس الحكومية بالرياض بطريقة عشوائية تم تقسيمهم إلى فصلين كونوا المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٦٦طالبة)، وفصلين مجموعة ضابطة وعدد طالباتها (٦٤طالبة). وتم تطبيق اختبار إدراك العلاقات بين المفاهيم قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وأسفرت النتائج عما يلى: فعالية خرائط المفاهيم فى تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم، وفعالية خرائط المفاهيم فى تعديل التصورات الخاطئة.

أما **دراسة حميده شملوه (٢٠٠٤)** التى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج التدريس العلاجى باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات التعلم فى الصف الخامس الابتدائى بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية ضمت (٩تلميذات)، وضابطة وشملت (٩تلميذات) تراوحت أعمارهن بين (١١ . ١٢سنة). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط درجات التلميذات فى الفهم القرائى بين الاختبار القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط درجات التلميذات فى الكسب لمهارات الفهم القرائى بين الاختبار القبلى والاختبار البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وفى **دراسة خلود ابراهيم (٢٠٠٤)** التى هدفت إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية الخرائط المعرفية فى تنمية الفهم القرائى لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم فى الصف الثالث الابتدائى بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (١٥تلميذة) درست باستخدام استراتيجية خرائط المعرفة، ومجموعة ضابطة وعددها (١٥تلميذة) درست بالطريقة التقليدية وقد

استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، اختبار تحصيلى فى كفايات الفهم القرائى للنصوص المنطوية على أحداث معينة، اختبار تحصيلى فى كفايات الفهم القرائى للنصوص الوصفية، اختبار تحصيلى فى كفايات الفهم القرائى للنصوص القصصية، واختبار تحصيلى قبلى وبعدى فى مهارة الفهم القرائى، وقد استغرق التطبيق أربعة أسابيع، وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التلميذات اللائى يتعلمن باستراتيجية خرائط المعرفة ومتوسط درجات اللائى يتعلمن بالطريقة التقليدية وذلك بالنسبة لدرجاتهن فى كفايات الفهم القرائى للنصوص المنطوية على أحداث معينة كما يقيسها الاختبار التحصيلى البعدى، ووجود أثر إيجابى لاستخدام استراتيجية خرائط المعرفة فى تنمية الفهم القرائى للنصوص الوصفية، ووجود أثر إيجابى لاستخدام استراتيجية خرائط المعرفة فى تنمية الفهم القرائى للنصوص القصصية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائى.

وفى **دراسة بسمة الجمال (٢٠٠٤)** التى هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التدريس الفردى المنفذة من خلال الحاسوب فى تقديم دروس علاجية لموضوعات صرفية فى تحصيل طلبة الصف الثانى الثانوى الأدبى، وفى اتجاهاتهم نحو الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة موزعات على مجموعتين متكافئتين إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل الفردى فى الموضوعات الصرفية المحددة كأثر لطريقة التدريس، ولصالح الطالبات اللواتى يتعلمن بطريقة التدريس الفردى المنفذة من خلال الحاسوب، ظهور تحسن فى اتجاهات الطالبات نحو استخدام الحاسوب بعد تعرضهن لتجربة استخدام استراتيجية التدريس الفردى المنفذة من خلال الحاسوب.

وفى **دراسة مها سليمان (٢٠٠١)** التى هدفت إلى التحقق من أثر استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير الذى قدمه باريس (١٩٨٩) والقائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات التعلم فى الصف السادس الابتدائى بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية تشتمل على (١٢تلميذة)، والأخرى ضابطة تشتمل على (١١تلميذة) تراوحت أعمارهن بين (١١ - ١٢,٥سنة). وقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار مهارة الفهم القرائى لدى تلميذات المجموعة التجريبية: فى كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: التنبؤ . المعانى الرئيسة . المعانى الضمنية . الفكرة الرئيسة والتلخيص وذلك لصالح التطبيق البعدى. وفى المهارات التالية: التخطيط . التنظيم . المعرفة وذلك لصالح التطبيق البعدى.

وفى **دراسة صديقة أحمد (٢٠٠١)** التى هدفت إلى استخدام استراتيجية التدريس المباشر فى تنمية مهارة التسلسل كإحدى مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى من ذوى صعوبات التعلم بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهن تجريبية وعددها (٨) تلميذات والأخرى ضابطة وعددها (٨) تلميذات من الصف الرابع الابتدائى وتم تقديم برنامج

التدريس العلاجى للمجموعة التجريبية التى درست من خلاله مهارة التسلسل بطريقة التدريس المباشر وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، اختبار مهارة التسلسل فى الفهم القرائى، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى نمو مهارة التسلسل بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارة التسلسل فى الفهم القرائى لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك لصالح التطبيق البعدى، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النطق والفهم عند أفراد العينة.

وفى **دراسة السرطاوى (١٩٩٩)** التي هدفت إلى مقارنة أداء صف من الطلبة من ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي على ثلاثة طرق تدريس في القراءة، وهى طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسة، وأظهرت النتائج أن طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية حيث كانت النتائج دالة إحصائياً لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الكلمات الرئيسة مقارنة بالطريقة التقليدية.

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن الدراسات كثيرة ومتعددة وتتصل بجوانب معينة من موضوع القراءة الواسع، إلا أنه تم اختيار بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد قدمت تلك الدراسات برامج لتحسين مهارات الفهم القرائي تمت الاستفادة منها في بناء البرنامج العلاجي في الدراسة الحالية.

ولقد بينت الدراسات تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذات ذوى صعوبات التعلم بعد تدريبهم على إستراتيجية خريطة المعرفة، أو خريطة القصة، وأهمية هذه الإستراتيجية على اختلاف الأصعدة والمواد التعليمية والأدبية.

كما تؤكد الدراسات أن الاستخدام غير الجيد وغير الفعال للاستراتيجيات العلاجية يفسر الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في فهم النصوص وتطبيق معرفتهم، وأن تدريب التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في تحسين مستوى فهمهم القرائي.

كما وضحت الدراسات السابقة إلى الحاجة المستمرة لإعداد برامج علاجية لذوى صعوبات الفهم القرائي، وتأكيد فاعليتها مع هذه الفئة.

وقد تبين من الدراسات أن تدريب التلاميذ على إستراتيجية التلخيص يستحق الوقت والجهد، حيث أن التلاميذ أبدوا قدرة على تعميم هذه المهارة (Gajrai & Salvia, 1992)، كما أشارت إلى ضرورة نمذجة هذه الإستراتيجية ومواصلة التغذية الراجعة ليتمكن التلاميذ من مراقبة فهمهم ولتحسين مستوى الإدراك (Weisberg & Balajlhy, 1990).

وهذا ساعد الباحث في الدراسة الحالية على اختيار استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة في معالجة تجريبية واحدة، واختيار استراتيجيتى إعادة صياغة القصة بلغة التلميذ والمرور

المتكرر في معالجة تجريبية أخرى، كاستراتيجيات تدريس علاجية تساعد على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة.

وقد أشارت الدراسات والإطار النظري على أن التدريب على استخدام إستراتيجية التلخيص قد يتراوح بين ٦ ، ١١ ساعة (Gajria & Salvia, 1992) وإستراتيجية المرور المتكرر ٨ ساعات (Bos, 1983).

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على الاختبار القبلي للفهم القرائي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي للفهم القرائي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيتين الثانية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي للفهم القرائي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى على الاختبار البعدى في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية على الاختبار البعدى في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى قبل التطبيق وبعده في الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدى.
٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية قبل التطبيق وبعده في الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدى.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة ذات القياس القبلي والبعدى، تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات من عينة التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي لقياس تأثير المتغير المستقل وهو استراتيجيات تدريس علاجية (إستراتيجية التلخيص، وإستراتيجية إعادة الرواية أو خريطة القصة للمجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية إعادة صياغة القصة وإستراتيجية المرور المتكرر للمجموعة التجريبية الثانية) على المتغير التابع وهو تحسين مستوى الفهم القرائي، والمجموعة الثالثة كانت مجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج (استراتيجيات التدريس العلاجية) وإنما تدرس فى الفصل بالطريقة العادية.

ومبررات اختيار الباحث لاستراتيجيات التدريس العلاجية هذه لمناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، وسهولة تطبيقها في فترة زمنية مناسبة، وعدم تناولها في دراسات سابقة بقدر كافٍ، كما لم تستخدم هذه الاستراتيجيات بصورة ثنائية راعى الباحث أن تخدم فيها الإستراتيجية

الإستراتيجية الأخرى، كما لم تستخدم على نفس الفئة العمرية التي تناولتها هذه الدراسة خاصة في مصر في حدود علم الباحث.

عينة الدراسة:

قامت الدراسة الحالية على اختيار عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بمدرسة خالد بن الوليد بإدارة ميت غمر التعليمية محافظة الدقهلية، قوامها (٥٤) تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات الفهم القرائي تتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٠) عاماً بمتوسط (١٠,٧٥) عاماً، تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة وعددها (١٧) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (١٩) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة وكانت المجموعة الثالثة لم تخضع لأي استراتيجيات وإنما تدرس بالطريقة العادية وعددها (١٨) تلميذاً وتلميذة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة في هذه المرحلة بناءً على المحكات التالية:

- محك الاستبعاد: تم استبعاد التلاميذ والتلميذات ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشديدة، وذوى الإعاقات الحسية المختلفة، أو حرمان بيئي وأسرى شديد بعد الاطلاع على ملفات التلاميذ، تم استبعاد بطيئى التعلم والمتأخرين دراسياً، من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.
- محك التباعد: وذلك بعد تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد عبدالفتاح القرشى، ١٩٨٧)، وتكونت العينة من التلاميذ والتلميذات ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط. ولديهم تباعد دال بين القدرة العقلية كمؤشر للأداء المتوقع والتحصيل في اللغة العربية كمؤشر للأداء العقلي، بمعنى أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط مع حصولهم على درجة أقل من المتوسط بـ ١ع فيما يتعلق بمادة اللغة العربية في الاختبار الشهري، وحصولهم على مستوى الإخفاق في الفهم القرائي (أقل من ٧٠٪)، ومستوى تعليمي في التعرف على الكلمة (٩٠٪) على الأقل مع مساعدة المعلم.

أدوات الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) (إعداد عبدالفتاح القرشى، ١٩٨٧)

ويعتبر الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظي وهو خالٍ من تأثير الثقافة إلى حد كبير، ويعتمد أساساً على التطبيق الجمعي ويمكن أن يطبق على المستوى الفردي أيضاً. وقد تم تقنينه على البيئة السعودية (مصطفى فهمى، فؤاد أبوحطب وآخرون، ١٩٧٦) وعلى البيئة الكويتية (عبدالفتاح القرشى، ١٩٨٧) وعلى البيئة المصرية من خلال دراستي (أمينة شلبى، ٢٠٠٤)، (أحمد البهى، ٢٠٠٧).

- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ٣٦ بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي أ، أ ب، ب، ويتكون كل بند من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار من بينها

المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد تم استخدام الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً وجذباً للانتباه.

- تصحيح الاختبار: تجمع الإجابات الصحيحة في كل قسم أو مجموعة، وتوضع أسفلها في ورقة الإجابة، الحد الأقصى لدرجة المجموعة أو القسم يساوى (١٢)، وتجمع درجات الأقسام أو المجموعات الثلاث، وتوضع في المكان المخصص لها أسفل ورقة الإجابة، والحد الأقصى للدرجة الكلية يساوى (٣٦)، ثم يتم الرجوع على الجدول الخاص بالمعايير لاستخراج الترتيبى المئينى المقابل للدرجة الخام للتلميذ.

ثبات وصدق الاختبار

أولاً: ثبات الاختبار:

قد قام الباحث الحالي بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٤٥) تلميذاً وتلميذة، وكان معامل الثبات (٠,٨٧) وهو دال عند مستوى (٠,٠١). (أحمد البهى، ٢٠٠٧).

ثانياً: صدق الاختبار:

كما قام الباحث الحالي باستخدام صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين الاختبار واختبار وكسلر، وكان معامل الارتباط (٠,٧٢٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدعم صدق الاختبار. (أحمد البهى، ٢٠٠٧).

وعليه يمكن تقرير أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات الأمر الذى يمكن الاطمئنان إلى استخدامه فى الدارسة الحالية.

٢ـ الاختبار التحصيلى المدرسي في مادة اللغة العربية:

حصل الباحث على كشف بنتائج الاختبار التحصيلى المدرسي في الدرجة الكلية لمادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأولى (٢٠٠٧/٢٠٠٨) للصف الرابع الابتدائي لحساب الانحراف المعياري للحكم على التلميذ هل يعانى من صعوبة في التعلم أم لا من خلال محك التباعد.

مراحل اختبار وفرز العينة:

. مرحلة الفرز :

. الاستبعاد. . التباعد. . استبيان القراءة غير الرسمى.

. اختبار الفهم القرائى :

. مرحلة التشخيص الدقيق

استبيان القراءة غير الرسمى، ويشمل:

أ. اختبار القراءة الجهرية.

ب. اختبار الفهم القرائى.

٣ـ اختبار القراءة الجهرية:

أعد الباحث هذا الاختبار الذي ضم أربعة قطع قراءة متدرجة في صعوبتها بدءاً من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي ويطلب من التلميذ أن يقرأ القطع المتضمنة في الاختبار قراءة جهرية ويحسب عدد الأخطاء لتحديد درجات المستوى التعليمي للتلميذ في التعرف على الكلمة.

٤ـ استبيان القراءة غير الرسمي:

أعد الباحث هذا الاستبيان الذي ضم أربعة موضوعات قراءة متدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة للصفوف المختلفة بدءاً من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي، وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة للتلميذ بطريقة غير رسمية، من أجل تصنيف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى صعوبات قراءة في مهارة الفهم القرائي وللتأكد من دقة ترشيح معلمة الفصل للتلاميذ والتلميذات، ويندرج تحت كل موضوع أسئلة تقيس الفهم القرائي للتلميذ، تم تصحيحها وبحصول التلميذ على مستوى إخفاق في الفهم القرائي (أقل من ٧٠٪)، مع حصوله على درجات المستوى التعليمي (٩٠٪ على الأقل) في التعرف على الكلمة.

٥ـ الاختبار القبلي للفهم القرائي:

قام الباحث بإعداد هذا الاختبار بعد تطبيق استبيان القراءة غير الرسمي الذي حدد من يعانون من صعوبات في الفهم القرائي. وقد مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى الفهم القرائي لتلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي.

المهارات التي يقيسها الاختبار:

أ- القدرة على فهم الفكرة العامة التي يتحدث عنها النص القرائي.
ب- القدرة على فهم معاني الكلمات المتضمنة في النص.
ج- القدرة على إجابة أسئلة النص إجابة صحيحة.
د- المهارات الخمسة التالية والتي تمثل عناصر القصة:
- الزمان والمكان.
- الشخصيات (الرئيسة والثانوية).
- العقدة والمشكلة.
- الأحداث أو المحاولات لحل المشكلة.
- الخاتمة أو الحل.

مادة الاختبار: تم اختيار موضوعات القراءة من عدة مصادر (مجلة ماجد ومواقع الكترونية) بالإضافة إلى الأسئلة التي تعقب النص وهى أسئلة قام الباحث بإعدادها وفقاً لمتطلبات ومهارات الفهم القرائي.

تعليمات الاختبار: وهى أن يجيب التلميذ أو التلميذة على جميع أسئلة النص، وكتابة الإجابة في المكان المخصص لها، والكتابة بخط مستقيم على الصفحة ومرتبة وواضحة. ومعرفة التلاميذ أن الاختبار لن تحسب درجاته ضمن نتائجهم التحصيلية.

تصحيح الاختبار: عبارة عن درجات توضع لكل سؤال وقياس مدى فهم التلميذ أو التلميذة للسؤال والدرجة للاختبار (١٠ درجات).

٦ـ الاختبار البعدى للفهم القرائي (إعداد الباحث):

الذي تم بناؤه بنفس مواصفات الاختبار القبلى والذي يقاس من خلال مدى تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي لاختبار فاعلية إستراتيجية (التلخيص، وخريطة القصة) للمجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية (إعادة صياغة القصة، والمرور المتكرر) للمجموعة التجريبية الثانية.

أولاً : خطة التدريس العلاجية باستخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة المعرفية لتحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الأولى (إعداد الباحث):

الهدف من برنامج التدريس العلاجي:

يهدف التدريس العلاجى باستخدام استراتيجيتى التلخيص والخريطة القصصية إلى تحسين مستوى الفهم القرائى عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائى وتوظيف هاتين الاستراتيجيتين فى المواقف القرائية المختلفة.

الجوانب التي قام عليها برنامج التدريس العلاجي:

- الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للتلاميذ عن البرنامج والهدف منه وكيفية التفكير في استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة لتساعدهم على الفهم القرائي والوعي بأهميتها.
- الجانب المهارى: ويتمثل في تدريب التلاميذ على استخدام التلخيص والخريطة القصصية طول مدة البرنامج، وذلك لتحسين الفهم والاستيعاب لديهم.
- الجانب الوجداني: ويقوم على مخاطبة وجدان التلاميذ بتنمية الاستقلالية، وتعزيز الثقة بالنفس لديهم، وذلك بالتشجيع حيناً كتعزيز معنوي وبالتعزيز المادي (الهدايا والنجوم..) والرمزي أحياناً أخرى، للمضي بهم قدماً فى البرنامج وإكسابهم واقعية للتعلم.
- الجانب الاجتماعي: وذلك بتفعيل دور الجماعة في التعلم من خلال تطبيق التعلم التعاوني على أفراد المجموعة التجريبية الأولى بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارة.

تطبيق الجانب التدريسي العلاجي الأول:

تم بناء برنامج التدريس العلاجي الأول بالاستفادة من الدراسات السابقة، واستغرقت فترة التطبيق (٢٠) حصة مدة كل حصة (٤٥) دقيقة، يتدرب التلاميذ فيها على استخدام إستراتيجية

التلخيص وكيفية توظيفها لفهم النص القرائي، وإستراتيجية الخريطة القصصية ومكوناتها من حيث (الزمان والمكان، والشخصيات "الرئيسة والثانوية"، والمشكلة، الأحداث أو المحاولات لحل المشكلة، الخاتمة أو الحل.

فنيات استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة وكيفية توظيفها في الفهم القرائي للنص وعدد الحصص الدراسية المخصصة لكل منها

الإستراتيجية	المهارة	عدد الحصص	الهدف
التلخيص	التلخيص	٢	التعرف على معنى التلخيص وحذف المعلومات غير الضرورية باستخدام بعض الأنشطة في فهم النص القرائى.
	التلخيص	٢	القيام بحذف المعلومات المتكررة وتطبيق بعض الأنشطة للتدريب على كيفية توظيف هذه الإستراتيجية.
	التلخيص	٢	التعرف على المصطلح الرئيسي بدلاً من قائمة العناصر من خلال ممارسة بعض الأنشطة.
	التلخيص	٢	تدريب التلاميذ على اختيار عبارة رئيسة تساعد على تذكر المعلومات الهامة في الموضوع وبالتالى فهمها.
خريطة القصة	مقدمة لخريطة القصة	١	التعرف على عناصر الخريطة القصصية
	الزمان والمكان	٢	معرفة معنى هذا العنصر والتدرب على استخراجه من القصة وتسكينه في موقعه المناسب من الخريطة القصصية.
	الشخصيات "الرئيسة والثانوية"	٢	معرفة الفروق بين الشخصيات الرئيسة والثانوية والتدريب على استخراجها من القصة وتسكينها في موقعها المناسب من الخريطة القصصية.
	العقدة والمشكلة	٢	معرفة معنى العقدة، والتدريب على استخراجها من القصة وتسكينها في موقعها المناسب من الخريطة القصصية.
	الأحداث أو المحاولات لحل المشكلة	٢	التوصل إلى معنى واضح لهذا العنصر والتدريب على استخراجه من القصة وتسكينه في موقعه المناسب من الخريطة.
	الخاتمة أو الحل	١	التوصل إلى معنى واضح لهذا العنصر والتدريب على استخراجه من القصة وتسكينه في موقعة المناسب من الخريطة.
	التغذية الراجعة وخاتمة للبرنامج	٢	التأكد من مقدرة جميع التلاميذ على تعبئة واختبار مقدرتهم على إعداد الخريطة المعرفية.

مثال:

نموذج لمخطط التدريس اليومي

(١) الحصة

خطوات الدرس:

المقدمة:

نعرض للتلاميذ الموقف التالي على شفافية

(١) الوصف

جاء محمد لزوجته وأعطاها هذه البطاقة، وأخبرها أن المهندس قد أعد خريطة لمنزلهم الجديد، مكتوب فيها الوصف التالي:

منزل يتكون من : حديقة، غرفة جلوس، غرفة نوم، صالة، حمام ومطبخ.

(٢) الوصف

في اليوم التالي أحضر محمد الخريطة التي صممها المهندس كالتالي:

الحديقة		
غرفة جلوس	مطبخ	حمام
غرفة نوم	الصالة	

- نسأل التلاميذ أيهما أفضل الوصف (١) أو (٢)؟ ولماذا؟
- سيكون الوصف (٢) هو الأفضل لأنه الأسهل والأوضح وأعطى فهما أدق من الوصف الأول.
- نستنتج أن الخريطة تسهل الفهم وهى أفضل من الوصف الكتابي.
- وسوف نتدرب على طريقة تحول فيه النص الكتابي إلى خريطة منظمة وهى خريطة القصة.

وسوف تساعدنا على فهم أفضل للنص القرائي.

ثانياً: خطة التدريس العلاجية باستخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر لتحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الثانية (إعداد الباحث):

الهدف من برنامج التدريس العلاجى:

يهدف التدريس العلاجي باستخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر إلى تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتوظيف هاتين الاستراتيجيتين في المواقف القرائية المختلفة.

الجوانب التي قام عليها برنامج التدريس العلاجي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للتلاميذ عن البرنامج والهدف منه وكيفية التفكير في استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر لتساعدهم على الفهم القرائي والوعي بأهميتها.

- الجانب المهارى: ويتمثل في تدريب التلاميذ على استخدام إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر طول مدة البرنامج، وذلك لتحسين الفهم والاستيعاب لديهم.
- الجانب الوجداني: ويقوم على مخاطبة وجدان التلاميذ بتنمية الاستقلالية، وتعزيز الثقة بالنفس لديهم، وذلك بالتشجيع حيناً كتعزيز معنوي وبالتعزيز المادي (الهدايا والنجوم..) والرمزي أحياناً أخرى، للمضي بهم قدماً في البرنامج وإكسابهم واقعية للتعلم.
- الجانب الاجتماعي: وذلك بتفعيل دور الجماعة في التعلم من خلال تطبيق التعلم التعاوني على أفراد المجموعة التجريبية الثانية بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارة.

تطبيق الجانب التدريسي العلاجي الثاني:

تم بناء برنامج التدريس العلاجي الأول بالاستفادة من الدراسات السابقة، واستغرقت فترة التطبيق (١٨) حصة مدة كل حصة (٤٥) دقيقة، يتدرب التلاميذ فيها على استخدام إستراتيجية إعادة صياغة القصة وكيفية توظيفها بلغة التلميذ، وإستراتيجية المرور المتكرر لتدريب التلميذ على فهم وإدراك ما يقرأ وذلك من خلال ثلاث مراحل: المرور المسحي، المرور المتعمق، المرور الفرزى.

فنيات استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة وكيفية توظيفها في الفهم القرائي للنص وعدد الحصص الدراسية المخصصة لكل منها

الإستراتيجية	المهارة	عدد الحصص	الهدف
إعادة صياغة القصة	قراءة مقطع من الموضوع	٣	قراءة المقطع قراءة صامتة لإمعان التفكير في الكلمات ومعانيها الواردة فيه، مع تكرار ذلك في أنشطة لمقاطع أخرى.
	اسأل نفسك	٣	التعرف على الأفكار الرئيسة والتفاصيل الواردة في هذا المقطع، وتدريب التلميذ على كيفية استنباط الفكرة الرئيسة وما يرتبط بها من تفاصيل وإعادة النظر فيما قرأه إذا لزم الأمر.
	إعادة صياغة الفكرة الرئيسة والتفاصيل بلغة التلميذ	٣	تدريب التلميذ على كيفية صياغة الفكرة الرئيسة وتفاصيلها بلغة التلميذ، وربط المعلومات بالفكرة الرئيسة.
المرور المتكرر	المرور المسحي	٣	تعريف التلميذ بالفكرة الرئيسة وتدريبه على تنظيم المادة المكتوبة من خلال أنشطة متعددة.
	المرور المتعمق	٣	تدريب التلميذ للوصول إلى المعلومات والحقائق الواردة في النص.
	المرور الفرزى	٣	تعرف التلميذ على اختبار نفسه في المعلومات الواردة فئ النص، وتدريبه على انتقاء وفرز المعلومات في أنشطة متعددة.

وقد قام الباحث بالخطوات التالية عند تطبيق برنامج التدريس العلاجي:

١. الاقتصار على تعليم تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة، وتعليم تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر.
٢. بيان أهمية استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة واستراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر في مساعدة تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في فهم القصة أو النص المقروء.
٣. اختيار النص القصصي لما يتمتع به من عامل تشويق وإثارة بالنسبة للتلاميذ بشكل عام، وتعتبر القصص من أهم الأساليب التعليمية لإيصال فكرة ما في قالب تعليمي مشوق مما يزيد دافعية التلاميذ للتعلم.
٤. استخدام أساليب لعب الأدوار لتركيز معنى القصة في أذهان التلاميذ وجذب تركيزهم واهتمامهم.
٥. تدرج الباحث في تدريب التلاميذ على الاستراتيجيات في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية من الأسهل إلى الأصعب.
٦. بدء الباحث بتدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى على استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة، وتوظيفهما في فهم النص المقروء.
٧. وقام الباحث بتدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية على استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وتوظيفهما في فهم النص المقروء.
٨. مساعدة التلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى والثانية على التوظيف المتكامل لهذه الاستراتيجيات لإحداث أثر فعال في فهم النص المقروء.

مرحلة التطبيق:

١. استغرقت إجراءات الدراسة من تشخيص لأفراد العينة وتطبيق استراتيجيات التدريس العلاجية حوالي شهرين، وبعد معرفة نتائج الاختبار التحصيلى المدرسي في مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٧/٢٠٠٨) للصف الرابع الابتدائي واستخدام محكى الاستبعاد والتباعد واستبيان التعرف على الكلمة واستبيان القراءة غير الرسمي.
٢. تم تطبيق الاختبار القبلي على التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعات الثلاث: المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.
٣. رصد النتائج المترتبة على تصحيح الاختبار القبلي.
٤. تقديم استراتيجيتى التدريس العلاجية (التلخيص وخريطة القصة) للمجموعة التجريبية الأولى، واستراتيجيتى (إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر) للمجموعة التجريبية الثانية.
٥. تطبيق الاختبار البعدى على التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعات الثلاثة: التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة.
٦. رصد النتائج المترتبة على تصحيح الاختبار البعدى.

نتائج البحث:

أظهر التحليل الإحصائى للبيانات التي جُمعت في هذه الدراسة عدداً من النتائج يلخصها الباحث فيما يلي:

الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على الاختبار القبلى فى مستوى الفهم القرائى.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية قياس قبلي في مستوى الفهم القرائي كما تقاس بالاختبار التحصيل القبلي في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (١) التالي:

جدول (١) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الأولى قياس قبلي، والمجموعة التجريبية الثانية قياس قبلي، كما تقاس بالاختبار التحصيلى القبلي في مستوى الفهم القرائي

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي قبلي في مستوى الفهم القرائي	تجريبية أولى قبلى	١٧	٣,٥٠	١,٩١	٠,٣٩١	غير دالة
	تجريبية ثانية قبلي	١٩	٣,٢٥	١,٨٥		

ويتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية قبل تقديم استراتيجيات التدريس العلاجي.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي في مستوى الفهم القرائي.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة قياس قبلي في مستوى الفهم القرائي كما تقاس بالاختبار التحصيلى القبلي في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٢) التالي:

جدول (٢) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي
في المجموعة التجريبية الأولى قياس قبلي، والمجموعة الضابطة قياس قبل،
كما تقاس بالاختبار التحصيلى القبلى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي قبلي في مستوى الفهم القرائي	تجريبية أولى قبلى	١٧	٣,٥٠	١,٩١	٠,٧٩٨	غير دالة
	ضابطة قبلي	١٨	٣,٠٠	١,٧٤		

ويتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي فى المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة قبل تقديم استراتيجيات التدريس العلاجي.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبيتين الثانية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي في مستوى الفهم القرائي.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة قياس قبلي في مستوى الفهم القرائي كما تقاس بالاختبار التحصيلى القبلي في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٣) التالي:

جدول (٣) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي
في المجموعة التجريبية الثانية قياس قبلي، والمجموعة الضابطة قياس قبلي،
كما تقاس بالاختبار التحصيلى القبلى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي قبلي في مستوى الفهم القرائي	تجريبية ثانية قبلى	١٩	٣,٢٥	١,٨٥	٠,٤٠٦	غير دالة
	ضابطة قبلي	١٨	٣,٠٠	١,٧٤		

ويتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة قبل تقديم استراتيجيات التدريس العلاجي.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى على الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى قياس بعدى في مستوى الفهم القرائي كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٤) التالي:

جدول (٤) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الأولى قياس بعدى، والمجموعة الضابطة قياس بعدى، كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي بعدى في مستوى الفهم القرائي	تجريبية أولى بعدى	١٧	٩,٥٠	١,٣٢	١١,٦٠٥	٠,٠١
	ضابطة بعدى	١٨	٣,٥٠	١,٩٥		

ويتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بعد المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة) للمجموعة التجريبية الأولى كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية على الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية قياس بعدى في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الثانية قياس بعدى، والمجموعة الضابطة قياس بعدى، كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي بعدى في مستوى الفهم القرائي	تجريبية ثانية بعدى	١٩	٩,٠٠	١,١٢	١٠,٠٩	٠,٠١
	ضابطة بعدى	١٨	٣,٥٠	١,٩٥		

ويتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بعد المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر) للمجموعة التجريبية الثانية كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

الفرض السادس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدى.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية في مستوى الفهم القرائي، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٦) التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الأولى قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية (استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة) كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلى بعدى فى مستوى الفهم القرائى	تجريبية أولى قبلى	١٧	٣,٥٠	١,٩١	٩,٣٧٥	٠,٠١
	تجريبية أولى بعدى	١٧	٩,٥٠	١,٣٢		

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى قبل تطبيق المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة) وبعد تطبيق المعالجة التجريبية، كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى لصالح التطبيق البعدى.

الفرض السابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدى.

لاختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة فروق متوسطات الدرجات بين المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية فى مستوى الفهم القرائى، وأسفرت النتائج كما يوضحها جدول (٧) التالى:

جدول (٧) قيمة (ت) لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية الثانية قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية (استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر) كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى في مستوى الفهم القرائى

أداة القياس	المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي بعدى في مستوى الفهم القرائي	تجريبية ثانية قبلي	١٩	٣,٢٥	١,٨٥	١٠,٩٧٣	٠,٠١
	تجريبية ثانية بعدى	١٩	٩,٠٠	١,١٢		

ويتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية قبل تطبيق المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر) وبعد تطبيق المعالجة التجريبية، كما تقاس بالاختبار التحصيلى البعدى لصالح التطبيق البعدى.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى صحة التصور النظري والتطبيقي الذي قامت عليه من وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية خريطة القصة) في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الأولى للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي حيث كان التباين للفهم القرائي مصحوباً بتباين دال عند مستوى (٠,٠١) نتيجة لتطبيق المعالجة، مما يشير إلى أثر استخدام استراتيجيتى التلخيص وخريطة القصة في تحسن مستوى الفهم القرائي كما قيست بالاختبار التحصيلى للفهم القرائي، كما أظهرت النتائج أيضاً عن وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية إعادة صياغة القصة وإستراتيجية المرور المتكرر) في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الثانية للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي، حيث كان التباين للفهم القرائي مصحوباً بتباين دال عند مستوى (٠,٠١) نتيجة لتطبيق المعالجة مما يشير إلى أثر استخدام استراتيجيتى إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر فى تحسين مستوى الفهم القرائي كما قيست بالاختبار التحصيلى للفهم القرائي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماجد عثمان، (٢٠٠٧) التي توصلت إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الخامس باستخدام برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم التبادلي، كما اتفقت مع دراسة حميده شملوه، (٢٠٠٤)، خلود إبراهيم، (٢٠٠٤) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات ذوى صعوبات التعلم في الصف الخامس والثالث الابتدائي بمملكة البحرين باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية، ودراسة مها سليمان، (٢٠٠١) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، ودراسة صديقة أحمد، (٢٠٠١) في تنمية مهارة التسلسل كإحدى مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر.

من التحليل السابق نجد أن هناك فاعلية لاستخدام إستراتيجية التلخيص في تحسين طريقة التلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي في التعامل مع النص القصصي بحذف المعلومات غير الضرورية، والمعلومات المتكررة، وفاعلية لاستخدام إستراتيجية خريطة القصة في تحسين الفهم القرائي للنص القصصي عند التلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من خلال معرفة معنى الزمان والمكان واستخراجه من القصة ومعرفة الفرق بين الشخصيات (الأبطال) الرئيسة والثانوية، والتعرف على معنى العقدة والمشكلة، والأحداث ومحاولات حل المشكلة والوصول إلى الحل.

كما أن هنا فاعلية لاستخدام إستراتيجية إعادة صياغة القصة في تحسين الفهم القرائي للنص القصصي عند التلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي وذلك من خلال التمكن من تذكر الأفكار والحقائق والتفاصيل الواردة في القصة أو الموضوع وإعادة صياغتها بلغته.

وفاعلية لاستخدام المرور المتكرر في تحسين الفهم القرائي للنص القصصي عند التلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي وذلك من خلال مراقبة التلميذ لما يقرأه ويفهمه ويدركه مما ينعكس على تنظيم المادة المكتوبة والتعرف على الفكرة الرئيسة والمعلومات الواردة في النص.

كما يرجع الباحث الحالي ظهور فروق في درجات متوسطات الأداء القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى والثانية، وذلك لأن البرنامج العلاجي لاستخدام استراتيجيات التدريس العلاجية ركز على جانب أساسي وهو تعلم التلميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي (كيف يتعلم ويفهم) وكذلك كيفية استخدام الاستراتيجيات التي تساعده ليصبح أكثر استقلالية وفعالية في الفهم القرائي.

المراجع:

١- أحمد البهى السيد (٢٠٠٧): أساليب التعلم لدى أنماط مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وكل من العاديين والمتفوقين أكاديمياً وعلاقة ذلك بالذكاءات المتعددة عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى. مجلة كلية الآداب. جامعة المنصورة: العدد (٤٠). يناير.

٢- أحمد عبدالله، فهيم مصطفى (١٩٩٤): الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣- أمينة كمال (١٩٩٢): العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربى: البحرين.

٤- بسمة الجمال (٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجية التدريس الخصوصى المنفذة من خلال الحاسوب فى تقديم دروس علاجية لموضوعات حرفية فى تحصيل طلبة الصف الثانى أدبى، وفى اتجاهاتهم نحو الحاسوب. البحرين: مجلة المعلم العدد الثانى.

٥- حسن عبدالبارى (١٩٩٩): القراءة وتعلمها بحث فى الطبيعة. القاهرة: المكتب العربى الحديث.

٦- حميدة شملوه (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريسى علاجى باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات القراءة فى الصف الخامس الابتدائى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربى: البحرين.

٧- خلود إبراهيم السعدون (٢٠٠٤): دراسة أثر استخدام خرائط المعرفة فى تنمية الفهم القرائى لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البحرين: كلية التربية.

٨- سامى ملحم (٢٠٠٢): صعوبات التعلم. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩- سلطانه الفالح (٢٠٠٥): فاعلية خرائط المفاهيم فى تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديد التصورات الخاطئة فى مادة العلوم لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى مدينة الرياض. المجلة التربوية. ٧٧. (٢٠). ١٢٩- ١٤٧.

١٠- صديقة أحمد (٢٠٠١): دراسة أثر برنامج علاجى باستخدام التدريس المباشر فى تنمية مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائى فى الصف الرابع الابتدائى. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربى.

١١- عبدالفتاح القرشى (١٩٨٧): تقدير ثبات مصفوفات رافن الملونة وصدقه على الأطفال الكويتيين. المجلة التربوية. جامعة الكويت: كلية الآداب.

١٢- فهيم مصطفى (٢٠٠١): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربى.

١٣- ماجد محمد عثمان (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبى لاستراتيجيات التعليم التبادلى على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى فى الصف الخامس الابتدائى. جامعة أسيوط. مجلة كلية التربية. المجلد ٢٣ (العدد الأول): ٣٤٠- ٣٧٨.

١٤- محمد عبدالمطلب جاد (٢٠٠٣): صعوبات التعلم فى اللغة العربية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٥- محمود عوض الله ومجدى محمد أحمد عاشور (٢٠٠٣): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر العربى.

١٦- مصطف رجب (١٩٩٤): أطفالنا هل يقرؤون. مجلة العربى. العدد ٤٣١.

١٧- مها سليمان (٢٠٠١): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارة الفهم القرائى لدى تلميذات صعوبات القراءة فى الصف السادس الابتدائى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربى: البحرين.

18- Archer, A.L. and Gleason, M.M. (1989). Skills for School Success. Boston MA: Curriculum Associates.

19- Bos, C.S. (1983). "Comprehensive Monitoring". The Pointer. 27 (2), 22-27.

20- Bos, C.S. (1987). "Promoting Story Comprehension Using a Story Retelling Strategy". Paper Presented at the Teachers Applying whole language Conference, Tuscon, AZ.

21- Bos, C. and S. Vaghn. (1994). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems (3nd Editon). Boston MA: Albyn & Bacen.

22- Bos, C. and Vaughn. (1998). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems (9Lhed). Boston MA: Allyn & Bacon.

23- Brown, A.L. and Doy, J.D. (1983). "Macrorules for Summarizing Text: the Development of Expertise". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 22, 1-14.

24- Daniel, P.H, Johin. W.L, James. M.K, Margarete. R.W. & Elizabith. A.M. (2005). Learning Disabilities Foundations, Characteristics, and Effective Teaching, New York, Pearson, Bosten.

25- Deanne, M.S. (1987). Developing Reading Skills, New York, random house.

26- Deshler, D.D., Ellis, E.S. and Lenz, B.K. (1996). Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods (I"edition). Denver co: Love Publishing Campany.

27- Gajria, M. and J. Salvia. (1992). "The Effects of Summarization Instruction on Text Comprehension of Students with Learning Disabilities". Exceptional Children. 58 (6), 508-516.

28- Graham, S. and Johnson, L.A. (1989). "Teaching Reading to Learning Disabled Students: a Review of Research-Supported Procedures". Focus on Exceptional Children. 21 (6), 1-12.

29- Graves. A. and Hauge, R. (1993). "Using Cues and Prompts to Improve Story Writing". Teaching Exceptional Children. 25 (4), 38-45.

30- Hanson, J. and Pearson, P.D. (1983). "An Instructional Study: Improving the Inferential Comprehension of Good and Poor Fourth Grade Readers". Journal of Educational Psychology. 74 (6), 821-829.

31- Hudson, P., Lignu-Kraft, B. and Miller, T. (1993). Using Content Enhancements to Improve the Performance of Adolescents with Learning Disoabilities in Contemt Dasses. Learning Disabilities Research and Practice, Rdsearch and Practice. 8 (8), 106-126.

Idol, L. (1987). "A Critical Thinking Map to Improve Conternt area Comprehension of Poor Readers". Remedial and Special Education 8 (4), 28-40.

33- Jitendra, A.K, Hoppes, M.K. and Xin, Y.P. (2000). Enhancing Main idea Comprehension for Students with Learning Problems: the role of Students with Learning Problems: the Role of Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. The Journal of Special Education. 34 (3). 127-139.

34- Lerner, J.W. (1997). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies (7"edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

35- Meese, R.L. (2001). Teaching Learners with mild Disabilities: Integrating Research and Practice. Pacific Grove, CA: Cole Publishing Company.

36- Menke, P.J. and Pressley, M. (1994). "Elaborative Interrogation: Usint the why Question to Enhance Comprehension form text". Journal of Reading. 37, 642-645.

37- Nelson, J.R, D.J. Smith and J.M. Dold (1992). "The Effects of Teaching a Summary Skills Strategy to Students Identified as Learning Disabled on Their Comprehension of Science text". Education and Treatment of Children. 15 (3), 228-243.

38- Ogle, D.M. (1986). "K.W.L. Ateaching Model that Develops Active Reading of Expository Text". The Reading Teacher. 39, 564-570.

39- Ogle, D.M. (1989). "The Know, want to know and Learn Strategy" in muth, K.D. (Editor). Children's Comprehension of Text. Reasearch into Practice. Nework DB: International Reading Assciation.

40- Raphael, T.E. (1982). "Question-Answering Strategies for Children". The Reading Teacher, 36, 188-191.

41- Raphael, T.E. (1986). "Teaching Question-Answer Relationships, Revisited". The Reading Teacher. 39. (6). 516-523.

42- Reid. K.D, Hresko. P. & Swanson, H.L. (1991). A Cognitive Approach to Learning Disabilities. Texas: pro. Ed.

43- Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H. and Lemer, J.W. (1996). Reading Problems: Assessment and Reading Strategies. Third Edition. Boston MA: Allyn & Bacon.

44- Swanson, H.L & Dalapaz, S. (1998). Teaching Effective Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities. Intervention in School and Clinic. 33, (4). 209-218.

45- Weisberg, R. and E. Balajty. (1990). "Development of Disabled Readers' Metacomprehension Ability Through Summarization Training Using Expository Text: Results of Three Studies". Reading Writing & Learning Disabilities. 6, 117-136.

46- Wong, B.Y.l. and Jones, W. (1982). "Increasing Metacoprehension in Learning Disabled and Normally Achieveing Students Through Self Questioning. Training Learning Disability Quarterly. 5, 228-240.

47- Wong, B.Y.L. (1986). "A Cognitive Approach to Teaching Spelling". Exceptional Children. 53 (2), 169-173.