جامعة الجزائر 02 "أبو القاسم سعد الله"

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس اللغوي المعرفي

اعداد

قبطان زوبيدة زوجة عشايبو

اشراف

د. بن بوزيد مريم

السنة الجامعية:

2021/2020

جامعة الجزائر 02 "أبو القاسم سعد الله"

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس اللغوي المعرفي

اعداد

قبطان زوبيدة زوجة عشايبو

اشراف

د. بن بوزيد مريم

السنة الجامعية:

2021/2020

كلمة شكر

الحمد لله الذي انار لنا درب العلم و المعرفة و اعاننا على انجاز هذا العمل

اتقدم بجزيل الشكر الى الأستاذة بن بوزيد مريم التي تفضلت

بالإشراف على دراستنا هذه.

إلى جميع أساتذة علم النفس و الأرطوفونيا بجامعة الجزائر 02

و جامعة البليدة

كما أتقدم بالشكر الخاص إلى الأستاذ عشايبو محفوظ

فجزاهم الله خيرا.

اهداء

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على خاتم الانبياء و المرسلين.

اهدي هذا العمل المتواضع الى اعز ما في الوجود امي الغالية لدعمها النفسي و المادي في

الاوقات التي كنت بحاجة لمن يعيد لي الثقة بالنفس اطال الله في عمرها.

الى الذي رعاني و شجعني على النجاح، قدوتي في الحياة و قوتي العظمى

الى روح ابي الطاهرة

الى عائلتي الصغيرة زوجي و اولادي

الى عائلتي الكبيرة و الى صديقتي شيراز التي كانت سببا في رجوعي الى الجامعة

الى طلبتي و فئة الأطفال المصابين بعرض داون حفظهم الله.

و في الاخير الى كل من لم تسعهم مذكرتي و حوتهم ذاكرتي، الى كل هؤلاء.

*** ملخص الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين و المدمجين، حيث طبق البحث على عينة قوامها 33 طفل مصاب بعرض داون مدمجين في المدارس الابتدائية الوطنية و المراكز البيداغوجية على مستوى الولايات (الجزائر العاصمة، البليدة، بومرداس، تيبازة) ، تتراوح أعمارهم ما بين 14سنة و 16 سنة، و درجة ذكائهم بين (55الى 70 درجة) (اعاقة ذهنية متوسطة).

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج شبه التجريبي، حيث طبقنا اختبار قياس مستويات الفهم القرائي للنص المكتوب (من اعداد الباحثة قبطان زوبيدة) كتطبيق قبلي، ثم خضعت المجموعة التجريبية إلى حصص البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني " الخريطة الذهنية" ، استراتيجية المخططات) ثم أعدنا تطبيق اختبار قياس مستويات الفهم القرائي تطبيق بعدي. كما قمنا بإعداد استبيان على شكل استمارة موجه للأساتذة و المختصين في المرحلة الاستطلاعية من أجل معرفة مدى استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية القراءة و الفهم القرائي.

وإلى جانب ذلك، استعنا ببعض الأساليب الاحصائية لدراسة الفروق بين نتائج التطبيق القبلي و التطبيق البعدي، و قد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين التطبيق القبلي و البعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، و يرجع ذلك لفعالية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

Résumé de l'étude :

L'importance de cette étude réside dans le développement des niveaux d'assimilation de la lecture chez les enfants atteint du syndrome de down, la recherche a été appliquée sur 33 enfants trisomiques qui sont scolarisé et qui ont intégrés les écoles primaires nationales et les centres pédagogiques étatique (Alger, Blida, Boumerdès, Tipasa) leurs âges varient entre 14 et 16 ans, et leurs QI varient entre (55 à 70) (déficience intellectuelle modérée).

Nous nous sommes appuyés sur l'approche para-expérimentale, où nous avons appliqué un test mesurant les niveaux de compréhension en lecture du texte écrit (préparé par le chercheur) comme une pré -application, puis le groupe expérimental a été soumis aux séances du programme d'entrainement basé sur les stratégies d'apprentissage métacognitives (stratégie de questionnement, stratégie de remue-méninges) (carte mentale), (stratégie des plans).

Nous avons également préparé un sondage sous forme de questionnaire adressé aux professeurs et spécialistes au stade exploratoire afin de savoir le taux d'utilisation des stratégies métacognitives au cours du processus de lecture et de l'assimilation en lecture.

De plus, nous avons utilisé des méthodes statistiques psychométriques pour étudier les différences entre les résultats de la pré-application et de la post-application, et les résultats ont fini par détecter des différences statistiquement significatives entre les pré- et post-application du test en faveur de la post-application, et cela est dû à l'efficacité des stratégies métacognitives suggérées pour développer les niveaux de compréhension de la lecture chez les enfants scolarisés atteints du syndrome de Down, et maintenir cette amélioration à long terme.

Summary of the study:

The importance of this study lies in the development of the levels of reading assimilation of children with Down syndrome, the research was applied on 33 children with Down's syndrome who attend school and who have integrated national primary schools and centers (Algiers, Blida, Boumerdès, Tipasa) aged between 14 and 16 years, and their IQs vary between (55 to 70) (moderate intellectual disability).

We relied on the para-experimental approach, where we applied a test measuring the levels of reading comprehension of the written text (prepared by the researcher) as a pre-application, then the experimental group was submitted to a training sessions of the program based on metacognitive learning strategies (questioning strategy, brainstorming strategy) (mind map), (strategy of plans).

We also prepared a survey addressed to teachers and specialists at the exploratory stage in order to find out the rate of use of metacognitive strategies during the process of reading and reading assimilation.

In addition, we used statistical methods to study the differences between the results of the pre-application and the post-application, and the results ended up detecting statistically significant differences. between the pre- and the post-application of the test in favor of the post-application, and this is due to the effectiveness of the suggested metacognitive strategies for developing reading comprehension levels in school for children with Down syndrome , and maintain this improvement over the long term.

الفهرس

كلمة شكر

اهداء

ملخص الدراسة

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1- الإشكالية 7

2 – فرضيات الدراسة 14

3 – تحديد المصطلحات.....15

4 – أهمية الدراسة 18

5 – أهداف الدراسة.....18

6 – الدراسات السابقة 20

7-التعقيب عن الدراسات السابقة 28

الفصل الثاني: عرض داون

تمهيد

1- نبذة تاريخية عن عرض داون.....32

2- تعريفات عرض داون 33

3-أسباب حدوث عرض داون 38

4- أنواع عرض داون 41

5-خصائص عرض داون 48
6- خصائص نمو المهارات الحركية 57
7-بعض المشكلات الصحية لذوي عرض داون 58
8-تشخيص عرض داون 59
9-طرق التكفل بعرض داون 61
خلاصة الفصل 63

الفصل الثالث: القراءة

تمهيد

1-تعريف القراءة 66
2-مناطق القراءة في الدماغ 68
3-شروط تعلم القراءة 69
4-أنواع القراءة 78
5- آلية القراءة 80
6-طرق تعلم القراءة 82
7-نماذج تفسير تعلم القراءة 85
خلاصة الفصل 92

الفصل الرابع: الفهم القرائي

تمهيد

I-الفهم

1- تعريف الفهم 95

2-الجانب التشريحي لوظيفة الفهم 96

3-استراتيجيات الفهم 97

4- مهارات الفهم الشفهي 98

5-العوامل المؤثرة في الفهم 100

II-الفهم القرائي

1-تعريف الفهم القرائي 103

2-استراتيجيات الفهم القرائي 104

3- مهارات الفهم القرائي 108

4-مستويات الفهم القرائي 111

5-النماذج المفسرة للفهم القرائي 116

6- كيفية حدوث الفهم القرائي أثناء القراءة 119

7-مهارات القراءة في فهم النص 120

8- علاقة الفهم القرائي بالنص المكتوب 123

خلاصة الفصل: 132

الفصل الخامس: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

تمهيد

1-مفهوم ما وراء المعرفة..... 135

2-تعلم التفكير..... 137

3-التفكير وأنواعه 139

4-تطور التفكير عند الاطفال المصابين بعرض داون..... 142

5-محددات تعلم التفكير ما وراء المعرفي..... 143

6-الاستراتجيات ما وراء المعرفية 144

7-تصنيفات استراتيجيات ما وراء المعرفية 146

8-أنواع الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة 148

9-علاقة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بالتعلم 166

10-مكونات ما وراء المعرفة و الفهم القرائي ما وراء المعرفي..... 168

11-نماذج لمكونات ما وراء المعرفية 170

12-طرق قياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية 180

خلاصة الفصل: 182

الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية..... 186

2-منهج الدراسة..... 187

3-عينة الدراسة 190

4-حدود الدراسة 191

5-أدوات الدراسة..... 193

الفصل السابع: عرض و تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض نتائج الإستبيان 214

2-عرض نتائج اختبار مستويات الفهم القرائي (القياس القبلي) 215

3-عرض نتائج اختبار مستويات الفهم القرائي(التطبيق البعدي).....218

4-عرض و تحليل و مناقشة النتائج 219

4-1-عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة 222

4- 2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.....223

4-3-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى 224

4-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى.....225

4-5-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية 226

4-6-مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية 227
4-7-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 228
4-8- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....229
4-9-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 230
4-10-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....231
5-الاستنتاج العام 233
خاتمة.....237
المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العلاقة بين سن الام و نسبة انجاب طفل مصاب بعرض داون	40
02	التناسب الطردي بين عمر الأم وازدياد احتمالية إنجاب طفل ذي متلازمة داون (النوع الحر).	43
03	معدل اكتساب الأطفال ذوي متلازمة داون بعض المهارات مقارنة بالأطفال العاديين	58
04	مجالات التفكير الأساسية	141
05	أهم تصنيفات استراتيجيات ما وراء المعرفية	146
06	(استراتيجية بناء المعنى (K.W.L	167
07	أسماء المدارس الايتدائية	193
08	ابعاد و فروع البرنامج	197
09	محتوى الحصص و مدة تطبيقه	205
10	يمثل أبعاد الاستمارة الخاصة باستراتيجية التعلم	214
11	يمثل النسب المئوية لمؤشرات الاستمارة	214
12	نتائج الاختبار القبلي لمستويات الفهم القرائي	216
13	النسب المئوية للمستويات الاربعة للإختبار.	217
14	نتائج تطبيق اختبار مستويات الفهم القرائي (التطبيق البعدي).	218
15	دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد مجموعة التجربة على اختبار مستويات الفهم القرائي	220
16	دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و البعدي لأفراد العينة التجريبية لاختبار مستويات الفهم القرائي قبل و بعد تطبيق البرنامج (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	221

17	دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لافراد المجموعة التجريبية في المستوى الاول الحرفي للاختبار	224
18	متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في المستوى الثاني (المستوى الاستنتاجي) للاختبار	226
19	متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في اختبار قياس مستويات الفهم القرائي في المستوى الثالث (المستوى التقييمي)	228
20	متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لافراد المجموعة التجريبية في المستوى الابداعي لاختبار مستويات الفهم القرائي	231

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	عدم انقسام الكروموزوم nondisjonction	45
02	الية حدوث اختلال في النمط الفسيفسائي	47
03	يوضح الخصائص الجسمية لاطفال متلازمة داون	51
04	نموذج تفسير مراحل القراءة	86
05	الطريقة الترابطية CONNECTIONISTE	87
06	طريقة المسارين	87
07	نموذج فيرث FIRTH لتعلم القراءة	89
08	العناصر الاساسية لتعلم القراءة (نموذج سيمور)	91
09	مختلف استراتيجيات الفهم القرائي	108
10	نموذج فهم النص حسب كينش و مساعديه	116
11	العلاقة الموجودة بين الية البحث عن المعنى (الفهم) لدى القارئ و مكونات الفهم	120
12	استراتيجيات الفهم و استيعاب النصوص	121
13	استراتيجية KWL	126
14	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	145
15	خريطة الدائرة	160
16	خريطة الفقاعة	161
17	خريطة الفقاعة المزدوجة	162
18	خريطة التدفق	163
19	خريطة الانسياب المتعددة	164
20	خريطة الجسر	165
21	خريطة v	166
22	نموذج فلافل	171

23	نموذج براون	173
24	نموذج marzano & ol	175
25	نموذج باريس و اخرون	177
26	نموذج ما وراء المعرفة	178
27	نموذج ما وراء الفهم ل cloitier	179
28	مؤشرات لقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	181
29	التصميم الشبه التجريبي للدراسة	189
30	مكونالت الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (ابعاد البرنامج)	198

مقدمة

مقدمة:

تعتبر القراءة عمل فكري عقلي، يزاولها الطفل في المدرسة، فهي مفتاح لجميع المكتسبات و الخبرات، والغرض الأساسي منها أن يفهم الطفل ما يتم قراءته بكل سهولة بمعنى أن القراءة ترمي إلى ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار، و فاعليتها تقاس بمدى الفهم و الاستيعاب و قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات و توظيفها في مواقف جديدة.

فالقراءة ليست مجرد الربط بين الحرف و صوته، بل تتعدى ذلك لكونها عملية معرفية معقدة مكتسبة تنشأ كاستجابة للجهاز العصبي اتجاه منبه، فالهدف هنا ليس مجرد الوصول إلى فك الرموز الكتابية و قراءة الحروف و الكلمات بل إلى فهم النص كوحدة كلية، التي تعتبر محور موضوع دراستنا الحالية، فمفهوم الفهم القرائي كعملية تفاعلية بين التلميذ و النص تقتضي إلى إعادة بناء المعنى و أفكار النص، حيث يأتي التلميذ بكل ما لديه من خلفية معرفية من إتجاهات و دوافع و توقعات، أين يتعامل مع النص بمحتوياته و كيفية تنظيم هذه المحتويات ثم عرضها، و يتم هذا التفاعل ليتحقق الفهم، فصعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيرا فئة ذوي التخلف العقلي و خاصة فئة الأطفال المصابين بعرض داون فهي تقف حاجزا أمام تطورهم الأكاديمي و أمام مسيرتهم التعليمية في إكتساب و تعلم العلوم.

ولهذا، يسعى المختصون و الباحثون إلى تطوير وانجاز برامج حديثة تهدف إلى تعليم هذه الفئة و تحسين الظروف التي تؤثر على ذلك، و لقد ساهمت البحوث في ميدان علم النفس العصبي المعرفي في كيفية اداء الدماغ لوظائفه، انبثقت نظريات حديثة ومفاهيم جديدة، تغزو ميدان التربية والتعليم، مما جعل النظرة للعملية التعلمية تتغير وتتطور بشكل مذهل، فأصبح التحدي بصفة عامة ليس فقط في تنمية المعرفة بل تنمية

ما فوق المعرفة، أي ليس تنمية القدرة على التفكير بل الاعتماد على إدارة عملية التفكير من حيث انتقاء المعلومات، و معالجتها و استخدامها و تجديدها إبداعا و إبتكارا.

تعاني فئة أطفال عرض داون من ضعف في المهارات المعرفية : قصور في الذاكرة، ضعف في التمييز، الفهم، الادراك، الانتباه، اضطرابات اللغوية...، وفي هذا الصدد يؤكد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) على أن هذه الفئة تحتاج إلى مختصين كفئ في التربية الخاصة، أرطوفونيين، علوم التربية، نفسانيون... و ذلك لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة و الخاصة، و استخدام وسائل التواصل المختلفة التي تساهم في ادماج هذه الفئة بالمجتمع. إلا أن في السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي كمحور أساسي و مهم و استراتيجي في عملية التعلم و التعليم، و ذلك من خلال تسهيل استرجاع المعلومات و إثارة الدافعية في التعلم.

في دراسة سابقة لنا وفي إطار التحضير لرسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي سنة 2017 حاولنا البحث عن مستويات الفهم القرائي بتطبيق اختبار مقترح من طرفنا حول مستويات الفهم القرائي الأربعة (المستوى الأول الحرفي، الثاني الاستنتاجي، المستوى الثالث التقييمي، المستوى الأخير الابداعي)، وتوصلنا إلى أن هذه الفئة تعاني من صعوبات في عملية الفهم، حيث تمكن بعض الأطفال من قراءة النص بصفة صحيحة، وكانوا قادرين على فك الرموز الكتابية لكنهم لم يتمكنوا من فهم معاني النص كاملا، حيث معظم الاجابات كانت متمركزة في المستوى الأدنى من الفهم القرائي و هو المستوى الحرفي، و هذا ما شد انتباهنا واهتمامنا أكثر بهذا الجانب، مما دفعنا في الدراسة الحالية إلى اقتراح برنامج تدريبي يعتمد على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية المخططات) و هي استراتيجيات حديثة و فعالة تستخدم في مجالات تربوية مختلفة لتطوير مستويات الفهم القرائي المعتمدة على

عمليات التفكير و ما وراء التفكير الأساسية مثل التركيز، جمع المعلومات، التذكر، التنظيم، المراقبة، التحليل، توليد الأفكار و التقويم.

لقد أكد الباحثين في ميدان علم النفس على الدور الفعال لكل من العمليات المعرفية التي تعالج المعلومات من ناحية، ودور البنية المعرفية التي تشكل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات من ناحية أخرى، ومدى فاعليتها في عملية التعلم وارتباط مهارة كلا من القراءة والفهم القرائي بمهارة التفكير الميتامعرفي، ومدى آثرها على مكوناته، منها من يرتبط بالقراءة واستراتيجياتها، ومنها من يهتم بالتخطيط الجيد للقراءة وصولا الى فهم معانيها.

ففي هذا الباب يجب أن نتطرق إلى العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للفهم القرائي، أي مدى قدرة المتعلم على فهم المعلومات المكتوبة وفهم محتواها، ولقد قسم علم النفس المعرفي الاستراتيجيات المطبقة إلى نوعين: الاستراتيجيات المعرفية التي تسهل حل المشكلة، مثل المقارنة، التسطير و إعادة صياغة النص، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي هي تنظيم الانشطة المعرفية (التخطيط، التحكم، التقييم).

وفي المجال المعرفي، يقصد بالاستراتيجية المعرفية تلك الانماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها الطفل وتؤثر فيما تعلم بما في ذلك عملة الذاكرة، ولقد ميز الباحثين بين أربعة نماذج من الفهم القرائي وذلك حسب طبيعة الاليات المركز عليها المتمثلة في إستراتيجية المخطط، استراتيجية العمليات الكلية وأخيرا إستراتيجية النمذجة، فبذلك تنقسم مستويات الفهم القرائي إلى المستوى الاول مستوى الفهم الفوري و الثاني مستوى الفهم الكلي، فهذه المستويات بدورها تتطلب خمسة مهارات ضرورية لحدوث عملية الفهم القرائي تتمثل في فهم المعاني المذكورة للكلمة، الاستنتاج من المحتوى، تتبع

بناء الموضوع، إدراك غرض الكاتب وإتجاهاته، إيجاد إجابات للأسئلة، التنبؤ بالنتائج وتقويم الأفكار، وتعتبر هذه المهارات ضرورية للبحث عن المعلومات التي تتطلب قراءة وفهم النص بشكل إنتقائي، ويتطلب هذا النشاط استعمال معارف وقرائن ما وراء النص لإختيار الاجزاء الاساسية لفهم المعلومات المقدمة بإختصار، لكي يكون البحث عن المعلومات فعالا على الفرد أن يتحكم جيدا في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية ليصبح قادرا على تجاوز الفهم البسيط للكلمات و للجملة، والوصول إلى بناء تصورات ذهنية لمجمل النص

ولتحسين الفهم القرائي، يجب التعرف على المستويات المتعددة والتي تبدأ من المستوى البسيط إلى المعقد، ونقصد بالبسيط ذلك المستوى السطحي (الحرفي) وصولا إلى المستوى الأخير النقدي والابداعي الذي يتخللهما مراحل من استنتاج وتفسير وتقويم وتنبؤ.

وهذا التعدد في المستويات يرجع الى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي إبتداءا من مستوى الكلمة أين يتضمن مهارات تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها وإدراك العلاقة بين كلمتين، أما في مستوى الجملة يتضمن تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين وتصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار، أما على مستوى الفقرة، فهي تتضمن مهارات إدراك ما تهدف إليه الفقرة والافكار الاساسية، مع وضع عنوان مناسب لكل فقرة وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

وفي هذا الصدد، قمنا ببناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (استراتيجية المخططات، استراتيجية الأسئلة واستراتيجية العصف الذهني) بهدف معرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين مستويات الفهم القرائي الاربعة،

حيث إعتمدنا في دراستنا على المنهج شبه التجريبي، وقمنا بتطبيق اختبار قياس مستويات الفهم القرائي للنص المكتوب (من اعداد الباحثة قبطان زوبيدة) كتطبيق قبلي، ثم خضعت المجموعة التجريبية إلى حصص البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني " الخريطة الذهنية" ، استراتيجية المخططات) الذي يتكون من ستة ابعاد معرفية و ما وراء المعرفية تشمل الاستراتيجيات المقترحة ، كما يشمل البرنامج على 14 نص قرائي مشكل و ملون، تليه 6 بنود مقترحة، ثم أعدنا تطبيق اختبار قياس مستويات الفهم القرائي(تطبيق بعدي). إضافة إلى ذلك، قمنا بإعداد استبيان موجه للأساتذة و المختصين في المرحلة الاستطلاعية من أجل معرفة مدى استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية القراءة و الفهم القرائي .

حيث تكونت مجموعة الدراسة على 33 طفل مصاب بعرض داون مدمجين في المدارس الابتدائية الوطنية و المراكز البيداغوجية على مستوى الولايات (الجزائر العاصمة، البليدة، بومرداس، تيبازة) ، تتراوح أعمارهم ما بين 14سنة و 16 سنة، و درجة ذكائهم بين (55الى 70 درجة) (اعاقة ذهنية متوسطة).

كما استعنا ببعض الأساليب الاحصائية لدراسة الفروق بين نتائج التطبيق القبلي و التطبيق البعدي، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التطبيق القبلي و البعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي، و يرجع ذلك لفعالية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

ولهذا، ارتأينا أن نقسم هذه الدراسة الى جانبين، جانب نظري و الآخر تطبيقي، فالجانب النظري قسم إلى خمسة فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول: الإطار العام

للدراسة من حيث التساؤلات المطروحة و الفرضيات، أهداف الدراسة، أهميتها وكذا تحديد المصطلحات اجرائيا و اصطلاحيا و الدراسات السابقة ذات علاقة مع متغيرات الدراسة و محاولة التعقيب عليها. و تناولنا في الفصل الثاني مختلف الجوانب الخاصة بعرض داون ابتداء من التعريف، الأنواع، الأسباب، التشخيص، وأخيرا الأعراض. أما الفصل الثالث فتطرقنا فيه إلى القراءة و أنواعها، مناطق القراءة في الدماغ، النماذج المفسرة لها، شروط و طرق تعلمها، القراءة عند فئة حالات التخلف الذهني . أما الفصل الرابع تطرقنا فيه إلى مهارة الفهم القرائي، تحديد مفهومه، علاقته بالقراءة، استراتيجياته، مهاراته و مستوياته، النماذج المفسرة له، الفهم القرائي للطفل T21، و في الفصل الخامس حاولنا الالمام بالجوانب الأساسية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مفهومها، تعلم التفكير و محددات التفكير ما وراء المعرفي، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية و المعرفية، أنواع الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة، نماذج مكونات ما وراء المعرفية، مكونات ما وراء المعرفية و الفهم القرائي ما وراء المعرفي، طرق قياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، علاقة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بالتعلم، تطور التفكير ما وراء المعرفي عند الاطفال المصابين بعرض داون.

أما الجانب التطبيقي فقد قسمناه بدوره إلى فصلين، حيث تناولنا في الفصل السادس الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية، التعرف على منهج الدراسة، عينة الدراسة، الحدود الزمانية والمكانية وأدوات الدراسة ، والفصل السابع تناولنا فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة و الاستنتاج العام، واختتمنا دراستنا بخاتمة مع اقتراحات و توصيات، تليها قائمة المراجع وكذا الملاحق التي تم استخدامها.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1- الإشكالية:

تزايدت في الفترات الأخيرة محاولات اصلاح النظام التربوي واعادة بناءه لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف توفير لهم فرص النمو والعلم والاندماج في النشاطات المجتمع المدني في شتى المجالات، فبعدما كان التركيز على التغيير في المضامين ومحتويات المناهج التعليمية أصبحت الجهود أكثر تركيزا على ما يحتاجه المتعلم من خلال تحسين أساليب وطرق التدريس وقدراته ، بمعنى ابتكار وانجاز برامج تدريبية تربوية حديثة تهدف إلى تعليم المواد الأكاديمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة التخلف الذهني والعقلي) و تحسين الظروف التي تؤثر على ذلك. ولقد رافق هذا الاهتمام الانفجار المعرفي وبحوث الدماغ في مجال علم الأعصاب في كشف الكثير من الخبايا عن كيفية نشاط الدماغ ووظائفه، فقد ساهم الاتجاه المعرفي في جعل التعليم عملية تسهيل التفاعل المتعلم مع بيئته، بهدف تحقيق نموه، حيث يكون المتعلم ايجابيا وفعالا، من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل، تركيب، قياس واكتشاف.(الكاشف،2000، ص 206)

فأصبح التحدي الذي يواجهه الأخصائيون والمربيون بصفة كاملة ليس فقط في تنمية المعرفة فحسب بل تنمية ما فوق المعرفة، أي تنمية القدرة على التفكير وإدارة عملية التفكير، من حيث انتقاء المعلومات ومعالجتها واستخدامها وتجديدها ابداعا وابتكارا.

وظهر ذلك جليا عند "بياجي" الذي يرى أنه " إذا تم فهم طريقة فهم الأفكار بشكل جيد, عندها يمكننا المواءمة بين طرق التدريس وقدراتهم الذهنية (بياجي،1988،ص 86).

ولكي نتمكن من تنمية هذه المهارة أي مهارة التفكير ما وراء المعرفي لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة علينا أن ننمي لديهم القدرة على إدراك كيف يفكرون وكيف يصلون إلى حل للمشكلات التي تواجههم.

وفيما يخص بعض الدراسات حول ارتباط مهارة التفكير الميتامعرفي ومهارة الفهم القرائي تبقى إلى يومنا هذا على حد علمنا مع فئة الأطفال المصابين بعرض داون

المتمدرسين قليلة، أين يعتبر الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات التي تواجهها هذه الفئة في المدرسة حيث تعتبر القراءة المرحلة الأساسية والأولية لحدوث عملية الفهم. فهي تشمل مجموعة من العمليات المعرفية ابتداء من لحظة التعرف على شكل الحروف وصولا إلى المعنى العام لما هو مكتوب، وتعلمها يحتاج إلى درجة من النضج العقلي والجسمي. (Dehaene ,2011,p 205)

ولقد اشار الباحث(Morrow,2005) أن نشاط القراءة ما هو الا الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، تنظيمها وتخزينها ثم استرجاعها في بعض الأنشطة المستقبلية. فهو يتطلب التفكير لإخراج المعنى أي يتطلب تفاعلا نشطا مع النص فعلى القارئ أن يكون ايجابيا خلال القراءة ، فهو يعتمد على الطلاقة الذهنية التي تساعد في التعرف على الكلمات بسرعة . (الزيات، 1998،ص73)

و قد اثبتت دراسات كل من (2008، rossi) و (2005، Morrow) أن هناك مهارات معرفية وما وراء المعرفية في المقروء، فهي تشمل القدرة على فهم الأفكار الرئيسية، التفاصيل الجزئية لموضوع النص، تطوير التخيل والتصور البصري، التنبؤ و اتباع التعليمات وتنظيم الأفكار. ويضم الفهم القرائي مستويات متعددة تندرج من البسيط إلى المعقد ، ولقد اتفق الكثير من الباحثين منهم (كسارة طومسون، 2001) (سميث، 1979) (Barvet,1978) (العطوي، 2014) (التيجاني، 2009) (بلهوشات، 2016) (عطية، 2014) ان مستويات الفهم القرائي هي المستوى الحرفي ، الاستنتاجي ،التقييمي ،الابداعي الناقد، والهدف من تقسيم الفهم إلى مستويات متعددة مندرجة من الفهم البسيط إلى الفهم المعقد، أي من المستوى الحرفي الذي يكون واضحا واجاباته المباشرة من النص، إلى المستوى الأعلى الذي يحتاج إلى التفكير والاستدلال (Jumelle ,2015) لكن

الاختلاف بين الباحثين تتمثل في الطريقة والاستراتيجيات الملائمة التي يتم استخدامها في عملية تعلم فئة التخلف الذهني ومن بينهم فئة الأطفال المصابين بعرض داون لأن ذلك يعتبر أمرا صعبا إذ تتطلب تظافر عدة تخصصات في مختلف الميادين ولقد أكد الباحث (Rondal,2003) أن الطفل المصاب بعرض داون يفتقد إلى الدافعية للقراءة بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية واللغوية التي يستوعبها من جهة وبسبب الشعور بالقلق والتوتر من ضعفه لفهم المادة المكتوبة من جهة أخرى، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة ، وفي هذا الصدد ذكر (لومبار،2017) أسباب كثيرة للضعف من التقدم في فهم المقروء عند فئة الأطفال المصابين بعرض داون وتتمثل هذه الأسباب في اختلاف درجات الذكاء ، اضطرابات اللغة الشفوية، اضطرابات الادراك السمعي البصري، مشاكل على مستوى الانتباه والتركيز، فالقراءة البسيطة تسبب ضعف في الفهم والتشتت في الأفكار والفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفياته المعرفية وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية الموجودة في النص (عطية، 2014،ص64) .

أشارت (عارام ميرفت، 2012) ان القراءة عند هذه الفئة تتميز بشكل خاص في القراءة بدون تفكير فالمشكل الحقيقي لا يكمن في عجزهم عن تخزين أو معالجة المعلومة المكتوبة في حد ذاتها ، وانما في غياب الاستراتيجيات الواعية في تحقيق ذلك وهو ما يعرف بالمعالجة ما وراء المعرفية، ومن بين الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المتخلفين عقليا (دراسة روسي،2005) وما يسمى بنموذج (**Posse**) معتمدا على العناصر التالية: تنبؤ، تنظيم البحث، تلخيص الأفكار، التقييم. وكذا دراسة (Dehaene, 2007) حول مدى تأثير استراتيجيات الخرائط المعرفية في تنمية استخراج المعنى الحرفي والمعنى الاستنتاجي لدى فئة المتخلفين ذهنيا والقابلين للتعلم الذين تعرضوا لتدريس تربوي علاجي مكثف وذلك لتحسين مستواهم في معرفة المعاني باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفية وهي استراتيجية

القراءة والتفكير (**reading and thinkingstrategies**) التي تعتمد على ما يملكه من معارف داخلية خاصة بما يخص الموضوع الذي جاء به النص فهو بدوره فعال ومؤثر، فلم يعد بذلك المعلم هو الموجه الوحيد في العملية التعليمية ، فالقارئ هو الذي يجدد ما يحتاجه من معلومات باستخدام أساليب متعددة كالتنبؤ, التساؤل و تنشيط المعرفة السابقة، فقد تتميز هذه الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في نمط التدريس أين يتحمل التلميذ المسؤولية الذاتية للتعلم أي التحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وفي أثناءه ، وبعده للتذكر و للفهم والتخطيط والتطبيق وحل المشكلات (Mazeau, in)

وفي هذا الصدد استعرض الباحث (Apton, 2011,in) مجموعة من البحوث انصب اهتمامها بدراسة أثر التفكير الميتامعرفي في الفهم القرائي منها دراسة (Canney,1979) (Fonest & Waller ,1980) حيث توصلوا إلى أن نقص نمو مهارات لما وراء المعرفية يؤدي إلى نقص المهارات الميتاقرائية أي أن التلاميذ الصغار في السن من يعانون من ضعف في مهارات القراءة يعانون في نفس الوقت من نقص في المعلومات الميتامعرفية، أي استراتيجيات القراءة، كما بينت أيضا أنه كلما ازدادت معرفة التلاميذ باستراتيجياتهم الميتامعرفية و تقدمهم في العمر كلما ازدادت حساسياتهم للفهم، مما يبين أثر وعلاقة الفهم القرائي بمختلف مكونات الميتامعرفية منها ما يرتبط بالقراءة واستراتيجياتها ومنها من يهتم بالتخطيط الجيد للقراءة بالإضافة إلى الاهتمام بالمراقبة الذاتية اثناء القراءة وصولا إلى الفهم.

ويشير الباحث(Lieury ,2011) و (Tylov,1999) ان Flavell ذهب في تعريفه لما وراء المعرفة أنه عملية تقدير ما يعرفه الفرد مسبقا وتصور دقيق لمهام التعلم وما يتطلبه هذا المهام من مهارات ومعرفة يشتمل على القدرة على ربط المعلومات والمعارف المخزنة في ذاكرة طويلة المدى وانتقاء الاستراتيجيات المناسبة للتعلم و أخيرا

التخطيط والمراقبة (التحكم) والتقويم لعملية التفكير بصورة آنية(Winograd ,1999,P89)

ولقد تزايد الاهتمام بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية في القرن الحالي نظرا لدورها الكبير في عملية تعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة ، الكتابة، الفهم القرائي، وفي اكتساب المعلومات وتخزينها في الذاكرة ثم توظيفها وبذلك أهمية دراسة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم في تنظيم نشاطه وتجميع الأدوات الضرورية لتحقيق المهمة المطلوبة في النشاط التعليمي .

فلقد أشار (Margarette ,2009) إن استراتيجيات التعلم الملائمة لفئة الأطفال المصابين بعرض داون ترتكز على تطوير الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في نفس الوقت بهدف تنمية المهارات العقلية العليا فيصبح المتعلم قادرا على تخطيط ومراقبة ما يقوم به.

فالاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في القراءة تتجمع في صنفي استراتيجيات التخطيط المسؤولة عن اختيار أفضل الأساليب الملائمة للموقف وكذا معالجة المعلومات حسب الهدف من القراءة وطبيعتها، استراتيجية التقييم والتنظيم التي ترافق الصنف الأول فهي تعمل على التحقق من انجاز الهدف الأساسي ومن ثم تعديل سلوك القراءة ومراقبته للوصول إلى فهم معاني المقروء. (ابراهيم رشيد، 2017،ص204)

كما يذكر الباحث(Zegordaw ,2002) أن التدريب على الاستراتيجية ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة والنشاط القرائي يؤدي الى تحسين مهارات ومستويات الفهم القرائي بين التلاميذ وتطوير الوعي بأهميتها.

كما أشار (Sunny ,2004) أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة والفهم القرائي ترتكز على مدى وعي المتعلم وادارته لتفكيره ، وهي تقدم مفهوما لتخصيص مداخل النمو المعرفي والتعلم في مجال علم النفس التربوي النمائي، كاستراتيجية المراقبة الذاتية أين يقوم المتعلم بالاعتماد على نفسه في تقويم الأخطاء عن طريق التفكير في الإجابات عن الأسئلة المطروحة فهي تعتبر الوعي بالعمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه ذات فائدة كبيرة في عملية الفهم القرائي التي يصنفها الباحث "كوستا" استراتيجية الأسئلة، التكرار اللفظي، الاستدلال، استراتيجية العصف الذهني، الخرائط المعرفية، استراتيجية الاكتشاف الموجه وغير موجه، استراتيجية المخططات، استراتيجية التلخيص الكتابي والشفوي، استراتيجية التعلم التعاوني. فهذا التنوع في الاستراتيجيات سواء المعرفية أوما وراء المعرفية من شأنه أن يؤدي الى استفادة المتعلم من فهم المقروء رغم تعددها واختلافها إلا أن هذا لا يمنع من أن نقوم بالاستعانة بأكثر من واحدة. (Jumelle, 2015,p 104)

ومن هنا اتفق الباحثون على وجود ثلاث مهارات ما وراء المعرفية المرتبطة بالفهم القرائي تؤثر سلبا واجابا على فهمه للنص وذلك حسب قدراته ومستواه التعليمي. "المراقبة الذاتية، التخطيط لأداء المهمة، تقييم الاستراتيجية." (ابراهيم رشيد،2017،ص42)

وبالنسبة لتقييم الاستراتيجيات يذكر الباحث "جابر" أربع استراتيجيات وهي تكييف سلوك القارئ حسب موضوع النص ، التنبؤ بالأفكار الرئيسية، مراقبة القراءة المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث تغيير استراتيجياته حسب الموضوع (الموقف). (الزغلول، 2010، ص 196)

ومن خلال ما سبق ذكره ومن خلال احتكاكي بهذه الفئة والعمل معهم لمدة طويلة اكتشفنا أهمية التركيز على العوامل المؤثرة في العملية التعليمية لدى فئة الأطفال

المصابين بعرض داون المتمدرسين حيث يتطلب اعادة النظر، وخاصة ما لاحظناه في العديد من المدارس الابتدائية الموجودة على مستوى الجزائر أن هذه الفئة يمكنهم الوصول إلى قراءة نص كاملا وبصفة صحيحة بمعنى أنهم قادرين على فك الرموز الكتابية لكنهم يجدون صعوبة في فهم معاني النص كاملا، والذي شد انتباهنا أكثر هي طريقة تعلم القراءة بالطريقة التقليدية للوصول إلى الفهم. فالمعلم هو الوحيد الذي يوجه عملية التعلم أين يكون التلميذ عنصرا غير فعال في هذه العملية مما جعلنا نركز على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في عملية تعلم القراءة وفهم معانيها لدى هذه الفئة التي نراها ضرورية في العملية التعليمية. ومما سبق ذكره ومن خلال خبرتنا مع هذه الفئة لسنوات عديدة تم طرح التساؤل التالي:

هل للاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية المخططات) أهمية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين ؟

وتتفرع منه التساؤلات التالية:

1-هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الأول للفهم القرائي (المستوى الحرفي) قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

2-هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثاني للفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي) قبل و بعد تطبيق البرنامج؟

3-هل توجد دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثالث للفهم القرائي (المستوى التقييمي) قبل و بعد تطبيق البرنامج ؟

4- هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الرابع للفهم القرائي (المستوى الابداعي) قبل و بعد تطبيق البرنامج ؟

2 – فرضيات الدراسة

2 -1- الفرضية العامة:

للاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية المخططات) أهمية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

2 – 2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الأول للفهم القرائي (المستوى الحرفي) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.
2- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثاني للفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي) قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
3- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثالث للفهم القرائي (المستوى التقييمي) قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
4- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الرابع للفهم القرائي (المستوى الابداعي) قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

3 – تحديد المصطلحات:

3 – 1– استراتيجيات ما وراء المعرفية:

– **التعريف الاصطلاحي:** الاستراتيجيات ما وراء المعرفية هي المستوى الثاني والأعلى من التفكير فهي العمليات التي تدل على مجال خاصة للمعرفة، وهي تشمل مهارات اجرائية تنفيذية تستخدم في التحكم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات، وتشمل استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة الوعي والادارات الشعوري والتحكم والسيطرة لتعلم الفرد نشاطات أكاديمية كالقراءة، والفهم والقرائي (علوي، 2010) (Fayol, 2003) وتتضمن :

- ✓ استراتيجية الأسئلة: (الامضاء والتفكير المباشر) **DALTA** قراءة النص وطرح الاسئلة والتعليقات لاستخراج المعنى.

استراتيجية العصف الذهني: تولد أكبر عدد ممكن من الافكار والحلول للمشكلات، ثم غربلة الافكار واختيار الحل المناسب لها عن طريق التصنيف، التوقع، التنبؤ، المناقشة. (Fayol, 2003) (Cloitier& cote, 2017)

استراتيجية المخططات : مخطط يصف العلاقات بين المفاهيم على شكل مقرر، أشكال، رموز رابطة صفر، بناء هرمي، يبدأ من الأصل الى الفروع تعني اعادة صياغة النص بالمخططات ومن خلاله تنظيم واختيار المعلومات التي نريد الاحتفاظ بها في ذاكرتنا. (Buzan, 2010)

– **التعريف الاجرائي:** هي تلك العمليات و الطرق التي تنمو من تفاعل المكتسبات و خبرة الفرد مع التعلم، فهي خطوات ذهنية واعية تتطلب حضور التأمل الذهني، يستخدمها المتعلم اثناء القيام بنشاط (موقف تعلمي) كالقراءة و الفهم القرائي أو حل مشكلة، أهمها:

- ✓ **استراتيجية الأسئلة:** هي التدريب على استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع وصولا إلى الفهم في المراحل الثلاثة: قبل القراء، أثناء القراءة ، بعد القراءة.
- ✓ **استراتيجية العصف الذهني:** هي وضع الذهن في حالة من الاثارة للتفكير في كل الاتجاهات و توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع.
- ✓ **استراتيجية المخططات:** هي أشكال و رموز، تهدف إلى تنظيم المفاهيم و المعلومات فيكون النص منظما، يتماشى مع توقفات القارئ أين يتضاعف عامل الفهم و يزداد و يتطور.

3 -2- مستويات الفهم القرائي:

- **التعريف الاصطلاحي:** هي مستويات متدرجة، تحتوي على السيرورات المعرفية التي تسير في المعلومات الضمنية للنص، و عرفت بسيرورة الاستنتاج، و اعتبرت من بين المكونات الأساسية للفهم، و صنفت إلى ستة مستويات و هي: المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى الاستيعابي، المستوى التطبيقي، المستوى النقدي ، و المستوى الوجداني. (العمري، اسعادة،2017

- **التعريف الاجرائي:** قمنا بالاعتماد على التقسيم الرباعي في هذه الدراسة والذي يتضمن: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي والمستوى الأخير الابداعي فهو يتجلى من البسيط إلى المعقد، ابتداء من فهم الأسطر، فهم ما بين الأسطر، فهم ما وراء الأسطر وفي الأخير فهم ما خارج الأسطر.

- ✓ **المستوى الحرفي:** هو استخراج المعنى من النص، ذكر الاحداث حسب تسلسلها الزمني مع ذكر الأفكار الرئيسية و الفرعية.
- ✓ **المستوى الاستنتاجي:** ويقصد به المعاني الضمنية من النص ولم يصرح بها والمتمثلة في استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، استخراج هدف الكاتب.

- ✓ ج-**المستوى التقييمي:** هو اصدار حكم على المادة المقروءة و تقويمه.
- ✓ **المستوى الابداعي:** يتضمن ابتكار أفكار جديدة على مستوى الفهم الشخصي للمقروء مع اقتراح حلول للمشاكل و التنبؤ بالنتائج.

3 -3- عرض داون:

- **التعريف الاصطلاحي:** هو نوع من أنواع الاعاقة الذهنية التي تعود الى اضطرابات في كروموزوم رقم 21 حيث يظهر زوج الكروموزوم ثلاثي لدى الجنين فيجمع عدد الكروموزومات 47 كروموزوم من 46 ،كما هو الحال عند الأجنة العادية فهو مصدر للاضطرابات النفسية المعرفية والتواصلية. (ولد طالب، 2015)

- **التعريف الاجرائي :** هو نوع من أنواع التخلف الذهني، الأطفال المصابين بعرض داون ينتمون إلى فئة المعوقين ذهنيا قابلين للتعلم، تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 55 الى 75، يستطيعون تعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة، الحساب، الفهم القرائي، الكتابة...

3 -4- البرنامج البيداغوجي التدريسي

- **التعريف الاصطلاحي:** هي مجموعة من التمارين البيداغوجية التي تندرج في سياق علاجي، تهدف الى استدراك لنقص والقصور المسجل في العملية المعرفية وما وراء المعرفية التي اثبتت الدراسات دورها المباشر في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون

- **التعريف الاجرائي:** برنامج المقترح (من طرف الباحثة) المبني على قواعد والأسس العلمية والتربوية المستندة إلى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية تعلم مهارات الفهم القرائي لفئة الأطفال المصابين بعرض داون، فهو يتكون من 30 حصة تدريبية تربوية تهدف إلى تنمية مستويات الفهم القرائي عن طريق تدريبات يومية أساسها

الاستراتيجيات الثلاثة (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني واستراتيجية المخططات المعرفية).

4 – أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي نسعى لدراسته، وهو اقتراح برنامج تربوي تدريبي يعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية تعلم مهارات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون.

وبهذا فإن لموضوع الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية فمن الجانب النظري تظهر أهمية الدراسة من حيث اعتبارها من أوائل الدراسات التي جمعت بين استراتيجيات ما وراء المعرفية ومهارات الفهم القرائي لفئة الأطفال المصابين بعرض داون، حيث يهتم بالطرق المناسبة لتعلم وتطوير البرامج التربوية التدريسية في المدارس والأقسام المدمجة. أما من الناحية التطبيقية فإنها تتمثل تزويد المعلمين المختصين بالبرامج والمناهج الحديثة ومراجعة الممارسات التقليدية وفق استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية التي تساعدهم على الاستعداد إلى اكتساب المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) وتوجيه أنظار المختصين والباحثين إلى الاهتمام أكثر لتحسين التعليم المدرسي لفئة الأطفال المصابين بعرض داون.

5 – أهداف الدراسة:

– إن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو تقصي أثر مدى وفعالية استخدام برنامج تربوي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون في اطار تطوير استراتيجيات التدريس التقليدية في (القراءة والفهم القرائي).

-عرض الاستراتيجيات الثلاثة (استراتيجية الأسئلة، العصف الذهني واستراتيجية الخرائط الذهنية) كتصور حديث للعلم النشط في تطوير التفكير الابداعي والنقدي لهذه الفئة الخاصة التي تعاني من صعوبات أكاديمية.

- تهيئة الطفل المصاب بعرض داون وذلك بتنمية مهاراته المعرفية (اللغة، الادراك، الذاكرة والفهم...) لتطوير مهارات التفكير وفنيات التخطيط المنظم للوصول الى معرفة المعرفة (ما وراء التفكير).

6 – الدراسات السابقة:

6 –1– الدراسات العربية:

✓ **دراسة معاوية أبو غزال، نادية عطرود(2019):**

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الانجليزية بالأردن، تحتوي عينة على طالب41 تم توزيعهم على مجموعتين(ضابطة، تجريبية) وتم بناء برنامج تدريس قائم على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية تتكون من 12 حصة تدريسية، و أسفرت الدراسة على وجود فروق ذاتية احصائيا بين الأوساط الطلابية لانتخابات الطلاب على مقياس قلق القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي درس وفقا البرنامج المسند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولم تكشف الدراسة فروقا دالة احصائيا بين المجموعتين على مقياس الدافعية اللغة الانجليزية.

✓ **دراسة بوحدى هيندة (2018)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريس معتمد على نموذج لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال المصابين بعرض دوان، وقد تم تحديد المهارات المعرفية التي تمثل (اللغة، الادراك، الذاكرة، البنية الزمانية والمكانية، مهارات ما قبل الرياضيات) ، تكونت العينة من 20 طفل تتراوح أعمارهم من 07 إلى 11سنة ودرجة ذكائهم 55الى 70 درجة ، تم توزيعهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية طبق عليها البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة لم تخضع لذلك، طبقت الباحثة اختبار كولوميا للذكاء، ومقياس تقدير المهارات العرضية (من إعداد الباحثة) لقياس مستوى أداء أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج وبعده (القياس القبلي، القياس البعدي، القياس التتبعي) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

✓ **دراسة قيدوم احمد (2018)**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على تحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، أجريت الدراسة على 255 تلميذ من الفئة الثالثة ثانوي تخصص علوم طبيعية والحياة في مستغانم بالجزائر، قام الباحث بجمع معطيات دراسة بواسطة اختبار لقياس استراتيجيات التعلم معد من طرفه واختبار تحصيلي في مادة تعليمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة لصالح التلاميذ الأكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية ودرجاتهم في الاختبار التحصيلي.

✓ **دراسة ابراهيم رشيد (2017)**

هدفت الدراسة إلى تقييم استراتيجيات الفهم واستيعاب الأمر للقراءة وكيفية التعامل مع ذوي صعوبات الفهم القرائي، تكونت العينة من 60 تلميذ(تسمى هذه الفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم) تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية خصصت لحصص تدريبية تدريسية تضمن استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لتطوير مستويات الفهم القرائي(الحرفي، الاستنتاجي، التقييمي، الابداعي) وذلك باستخدام الأربع استراتيجيات ما وراء المعرفية وهي التدريس التبادلي، التعلم البنائي، الخرائط المعرفية، استراتيجية التصور الذهني، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

✓ **دراسة عبد القادر عياد(2016)**

تهدف الدراسة لمعرفة فعالية الذاكرة المستندة إلى استراتيجية ما وراء المعرفية على التحصيل الدراسي للتلاميذ الطور الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من75 تلميذ سنة رابعة ابتدائي (39 لمجموعة مرتفعي ما وراء المعرفة، و36 لمنخفضي ما وراء المعرفة بعد تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة المعد من طرف الباحث أربع مراحل المرحلة

الأولى وفي المرحلة الثانية طبق الباحث مقياس الذاكرة على المجموعتين فتوصل إلى وجود علاقة ارتباطه ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات ما وراء معرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط التحصيل الدراسي بين مرتفعي ما وراء المعرفة ومنخفضي ما وراء المعرفة.

- ✓ **دراسة محمود احمد شوق، أنجاة على المحوتي، جليلة محمود ابو القاسم (2015)**

أشارت هذه الدراسة إلى ابراز فاعلية برنامج مقدم قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بتقسيم عينة البحث المتكونة من 60 تلميذة إلى مجموعتين متساويتين(مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة) وفيه تلقت المجموعة التجريبية معالجة تجربة تتمثل في التدريس باستخدام البرنامج المقدم على استراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية **KWL**) ،استراتيجية التفكير بصدا عال، بينا تتلقى المجموعة الضابطة تدريسا باستخدام الطريقة المقادة في التدريس (الطريقة التقليدية) فأسفرت النتائج إلى أن هناك طرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الأدنى بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية لمقياس الدافعية ومدى تأثر البرنامج القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تطويره.

- ✓ **دراسة ناصر الدين ابو حماد(2015)**

هدفت الدراسة إلى تقص أثر استخدام التعلم النشاط على استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية واقعية لإنجاز الاكاديمي لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، حيث تم مقارنة بأداء مجموعتين من الطلاب (صعوبات التعلم) المجموعة الأولى تلقى الطلاب فيها استراتيجية الخرائط، والثانية تلقى الطلاب فيها استراتيجية التدريس التقليدية وقد

أظهرت نتائج الدراسة على وجوب فروق ذات دلالة احصائية من مستوى دلالة(0.0506) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ومقياس المعتقدات المعرفية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية الاستراتيجية الخرائط المعرفية البنائية.

✓ **دراسة العطوي سليمة (2014)**

أشارت الدراسة إلى دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعلم الابتدائي باستخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي **k.w.l** في تطوير مستويات الفهم القرائي الأربعة ، (استراتيجية من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية) وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الضابطة عددها 55 تلميذا من السنة الرابعة ابتدائي يبلغون 10 سنوات ، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى 0.01 بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تعتبر استراتيجية **k.w.l** من بين أهم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تساهم في تدريب التلميذ على تنظيم ذاته والتخطيط بما سيقوم به وتقييم نفسه وخاصة في نشاط القراءة من خلال طرح الأسئلة على نفسه ومن تم تذكر المعرفة السابقة لديه حول الموضوع، ثم يقرأ النمو واستيعابه ومدى نجاحه في الإجابة عن الأسئلة، وهذا أكد الدور الفعال لاستراتيجية **kwl** في تطوير مستويات الفهم القرائي(المستوى الاستنتاجي والتقييمي والابداعي) و بينت الباحثة أن استراتيجيات ما وراء المعرفية هي التي تعطي للتلميذ الدافعية والرغبة لتعلم الاستراتيجية (الإنشاء الذاتي، التعلم التعاوني والعمق الذهني).

✓ **دراسة بلهوشات كريم (2016):**

تحت عنوان " اقتراح بروتوكول بيداغوجي علاجي لتنمية قدرات فهم المقروء عند الاطفال المتخلفين عقليا، ولقد هدفت الدراسة إلى تقدير أثر كل من الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية على الفهم المقروء وذلك على مجموعة 103 تلميذ (تعاني من التخلف العقلي الخفيف والمتوسط) مدمجة بأقسام السنة لثانية والثالثة على مستوى مركز التكييف المدرسي ببن عكنون. حيث بينت الدراسة دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لنتائج كل من الوعي الفونولوجي، الحلقة الفونولوجية، فهم المقروء، قراءة أشباه الكلمات، الى وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي التي فسرت بوجود آثر دال للمتغيرات سالفة الذكر على نتائج فهم المقروء، وذلك في القياس البعدي على عكس القياس القبلي بشكل يبين آثر تطبيق البروتوكول على مستوى الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية أي الربط الخطي الفونولوجي من خلال فهم النص المقروء.

✓ **دراسة بابطين (Banteen،2012)**

الدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية خرائط العقل في تدريس العلوم في تنمية التحصيل والتفكير الابداعي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، تكونت العينة من 118 طالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية(58) طالبة والمجموعة الضابطة(60) طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي من اعدادها واختبار التفكير الابداعي(تأليف فرانك وليامز وترجمته وتيقنت احمد قنديل)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي ومستوياته المختلفة (التذكير، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في

اختبار التفكير الابداعي البعدي ومستوياته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التحسينات، العنوان اللفظي) لصالح المجموعة التجريبية.

✓ **دراسة تيجاني الطاهر (2009)**

أشارت الدراسة إلى علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي بالفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وذلك على عينة تكون من 285 تلميذ السنة الخامسة والسادسة ابتدائي في ثلاث مؤسسات تربوية بمدينة الاغواط طبق عليها اختبار الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية) لقياس الاستقلال، والاعتماد ومقياس الفهم القرائي الميتا معرفي المتكون من:

1- مراقبة الذات، 2- التخطيط لمهام الفهم القرائي، 3- تقسيم استراتيجيات الفهم القرائي، فأسفرت النتائج على وجود علاقة قوية بين أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي ومستوى الفهم القرائي الميتا معرفي من تلاميذ المستوى الابتدائي، وأن كل من الجنسين و المستوى الدراسي لا يؤثر في درجات الفهم القرائي الميتا معرفي و مستوياته وكذلك مكوناته لذوي أسلوب الاستقلال على المجال الادراكي بينما العكس بالنسبة لذوي أسلوب الاعتماد الادراكي.

✓ **دراسة صلاح ابراهيم هيلات (2005)**

هدفت الدراسة إلى توضيح أثر استخدام برنامج تدريس قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة التاريخ من خلال عينة متكونة من140 تلميذ درسوا بالاستراتيجية دون معرفية، و69 طالبة درسوا بالطرق التقليدية، فأظهرت النتائج على وجود ضرورة ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية وبذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

6 -2- الدراسات الأجنبية

✓ **دراسة Launa Billoteau (2020):**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إستخدام المهارات ماوراء المعرفية في الفهم القرائي لمختلف البرامج البيداغوجية الحديثة لمعلمي الطور **CE1**، فالنتائج أكدت على إستعمال بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة والفهم وذلك من خلال الدليل السنوي للبرنامج، أين أشارت الباحثة إلى ثلاث إستراتيجيات : طريقة« "**Ribambelle** » ، الدليل" « **Mandarine**" » ، و طريقة « **Lectorino-Lectorinette** » للباحثين **Goigoux et cébe** (2018)، الذين أكدوا على ضرورة تطوير المنهج التعليمي وفق المعايير ما وراء المعرفية للوصول إلى مرحلة التقييم الذاتي والمراقبة والتخطيط للمهام المراد تعلمها، وتعتبر هذه المراجع كوسيلة حديثة وشاملة لتطوير جميع المهارات الاكاديمية كالتعبير الكتابي، القراءة، الفهم، اللغة الشفهية... و هذا ما أكدته الباحثة حول أهمية وضرورة إستخدام مثل هذه النظريات ما وراء المعرفية لتعلم مهارات القراءة والفهم القرائي في المدارس العمومية.

✓ **دراسة جون غوري وآدم آلزا (2001)**

تناولت الدراسة المهارات ما وراء المعرفية أثناء استنباط القراءة والفهم عند الطفل والراشد، أشارت الدراسة إلى المهارات ما وراء المعرفة أثناء القراءة مع مختلف المتغيرات اللسانية والمعرفية المتداخلة في عملية استراتيجية التقييم والمراقبة والتنظيم، وتحتوي العينة على 84 تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة **CE2.CV2** والفئة الثانية تتكون من طلبة الجامعة ، وتوصلت الدراسة أن هناك علاقة بين تطور المفاهيم المعرفية وتطور السن واستخدام الاستراتيجية ما وراء المعرفية وهذا حسب كفاءة الفهم عند فئة الأطفال مقارنة بالراشدين.

✓ **دراسة جون لوي بارقر بادين كفتر، فريد بوشال 2012** jean lois benger- Nadine kipfer et friadi. Pbouchel

أشارت الدراسة إلى فعالية برنامج تدريس ما وراء معرفي على استراتيجيات الكفاءات للفهم القرائي عند المراهقين يعانون من صعوبات التعلم، تحتوي العينة على 84 مراهق متمدرس في أقسام خاصة، تلقت هذه الفئة حصص تدريبية من 12 حصة (حصص**dvd**)، قام الباحث بتطبيق قبلي وبتطبيق بعدي لنفس العينة باستخدام الأدوات التالية.

اختبار لقياس المفردات(**Bonnadel, 2002**)

اختبار لقياس الفهم القرائي للنما(**cleary**)

ورقة التقييم الذاتي التلميذ

الحصص التربوية التعليمية حسب (**DVD**)

سلم تقييم الاستراتيجيات والكفاءات ما وراء المعرفية من طرف المعلم **(Echelle de desoete et roeyers ,2006)**

وأسفرت النتائج أن البرنامج التدريسي له تأثير ايجابي وفعال من تطوير الاستراتيجيات وكفاءات ما وراء المعرفية أثناء القيام بنشاط الفهم القرائي لنصوص وهذا مرتبط بكفاءة التلاميذ في عمليتي التنظيم ،التخطيط، المراقبة.

✓ **دراسة شرو** schraw(1997)

أشارت الدراسة إلى مدى تأثير درجة الوعي بنسق الذاكرة على اختبارات الاستدعاء، وذلك عينة تتكون من 95 طالب جامعي، واستخدام معامل الارتباط وتوصل إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين الوعي بما وراء المعرفة والأداء على اختبارات الاستدعاء، وذلك بتقييم الطلاب أي 03 مجموعات في درجة الوعي بما وراء المعرفة

منخفضين(26) متوسطين(44) مرتفعين(25)، واستخدم اختبار تحليل التباين، أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء على اختبارات الاستدعاء لصالح المرتفعين، ووجود فروق بين المتوسطين والمنخفضين لصالح المتوسطين.

7-التعقيب عن الدرسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث أو بالأحرى بمتغير من متغيرات الدراسة كل على حدة، حيث تناولت معظم الدراسات محور واحد من المحاور الأساسية ألا وهما الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين أو الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وكذا مستويات الفهم القرائي، حيث نجد أن موضوع الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تناولتها مختلف المدارس النفسية ولكن مع تطور المعلوماتية وانفجار التيار المعرفي العصبي الذي ظهر في العقدين الأخيرين ، اهتم الباحثون بهذا الجانب وعلاقته بالتعلم و خاصة مع فئة الأطفال ذوي التخلف الذهني، أين اظهرت الدراسات مدى أهمية البرامج التربوية التدريبية مع هذه الفئة لتنمية المهارات الأكاديمية كالقراءة، الكتابة، الفهم القرائي.

- اختلفت هذه الدراسة في تميزها عن الدراسات السابقة بأنها الوحيدة حسب علمنا التي تهدف إلى تقصي مدى أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين أو في حدود علمنا لم تتناول أي دراسة عربية أو اجنبية هذه المتغيرات معا.

- تعدد المصطلحات التي تشير إلى مفهوم ما وراء المعرفي و ذلك حسب اختلاف التوجيهات و الأساليب ، وهو ما سنتطرق له في دراستنا .

- معظم الدراسات السابقة منها دراسة بلهوشات، بوحدي، العطوي، أبو حامد، قيدوم كانت محصورة في متغيرين فقط متغير عرض داون، أو متغير الاستراتيجيات ما وراء

المعرفية والمعرفية أثناء نشاط القراءة ، الفهم القرائي، والذاكرة وعلاقتها بما وراء المعرفي و كيف تؤثر على التحصيل الدراسي.

الفصل الثاني

عرض داون

تمهيد:

قد يتأثر الطفل أثناء المرحلة الجنينية إلى ما بعد الولادة بعوامل تسبب تأخر تطوره العقلي مما يسبب إعاقة الذهنية والتي تصنف إلى عدة أنواع حسب درجة الذكاء والخصائص الجسمية منها متلازمة داون التي سنتعرف عليها في هذا الفصل وكل ما يخصها من أنواع وأسباب تشخيص إضافة إلى أهم الخصائص المميزة لهذه الفئة.

1-- نبذة تاريخية عن عرض داون:

تشير الدراسات واكتشافات بحوث علم الإنسان وعملية وصف السلالات البشرية والتماثيل القديمة، والعديد من الوصفات الطبية القديمة إلى وجود أشخاص يحملون الصفات المميزة لعرض داون عبر التاريخ القديم، ولكن لم يثبت وجود أي دليل على تحديد السبب وراء هذه الصفات أو حتى الإشارة إليها بطريقة واضحة، وتمثل التماثيل الغريبة أشخاص قصار القامة وممتلئ الجسم، ووجوه مستديرة، يميزها الخدود المسطحة والعيون المائلة والأنف المفلطح والشفاه المفتوحة واللسان العريض، والرقاب القصيرة جدا، حيث يبدو أن هذه التماثيل كانت تظهر أشخاصا يعانون من أعراض داون التي تم وصفها فيما بعد، كما لم يتم اكتشاف ولو هيكل عظمي واحد يرجع لهذه الفترات التاريخية القديمة، واستند الدليل على وجود هؤلاء الأشخاص على التماثيل والصور الجدارية لأشخاص يحملون صفات داون رسمت في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلادي (يوسف وبورسكي، 2002، ص 104).

وكان الطبيب الفرنسي جان إيتن إسكيورول (Jan Etienne Esquirol) أول شخص عمل على وصف هؤلاء الأشخاص بطريقة مباشرة وذلك في عام (1838)، (مرجع سابق). كما قام المدرس الفرنسي إدوارد سيجان (Seguin Edourad) في عام (1845) بتحديد مجموعة من الصفات لهم، أما أصل التسمية فقد جاءت عندما قام الطبيب الإنجليزي جون لانجدون هايدين داون (John Langdon Haydon Down) في عام (1866) بتقديم قائمة بالأعراض والصفات المصاحبة لهذه المتلازمة، (مرسي، 1999) وكان يعمل في مركز طبي يدعى (The Larls wood Asylumn for Idiots) وهو مركز إيواء خاص بالمعوقين عقليا، حيث قام بإجراء دراسة بحثية تحمل عنوان ملاحظات حول تصنيف سلالات البلاهة" (Observation on an Ethnic Classification of Idiots) ومن خلال هذا البحث لاحظ وجود عدد من الصفات المشتركة لهذه المجموعة دون غيرها

ولكنه لم يفهم أو يتعرف على مرضهم، ولذلك عمل على وصف صفاتهم في تقاريره (يوسف وبورسكى ، 2002) ، ولأنهم يشبهون في صفاتهم الشكلية إلى حد بعيد الشعب المنغولي فقد أطلق على هذه المتلازمة اسم المنغولية (Mongolism)، واستمرت التسمية رسميا حتى عام (1986)، وبعد ضغط كبير من حكومة منغوليا على منظمة الصحة العالمية تقرر تغيير هذا الاسم بشكل رسمي (الروسان، 1999)، وتكريما للطبيب داون أطلق على هؤلاء الأشخاص اسم الأشخاص ذوي متلازمة داون (Downs Syndrome) (المناعي، 2002،ص 204.)

وأثار موضوع عرض داون العديد من العلماء الذين نشروا الدراسات والأبحاث حول خصائص هذه الحالات العقلية والجسمية والاجتماعية، كما نشرت الكثير من الدراسات التي تمثلت في عوامل ظهور هذه الحالات ومن أشهرها الكتاب السنوي الذي ألفه طبيب الأطفال بوشيل وزملائه (Pueschel et al., 1990) تحت عنوان دليل الآباء لحالات أطفال داون، حيث يتضمن الكتاب موضوعات مثل تربية الطفل ذي عرض داون وأسبابها وخصائصه الجسمية والحركية والعقلية والبرامج الترويحية والمهنية التي يمكن أن تقدم له. وكان العلماء ليجن وجيوكر وتوربن (Lejeune , Gautier . Turpin) قد أشاروا في عام (1959) إلى أن السبب الحقيقي الكامن وراء عرض داون هو وجود (47) كروموزوم بدلا من (46) كروموزوم على المستوى الخلوي، وذلك لوجود كروموزوم زائد متصل بزوج الكروموزومات رقم 21 حيث يصبح هذا الزوج ثلاثيا (Chapman ,2000 & Hesketh)، وبما أن زوج الكروموزومات رقم (21) مسؤول عن التوتر العضلي والصفات الشكلية الوجهية وبعض العناصر والأجزاء الحيوية الهامة في جسم الإنسان فإن ذلك يؤدي إلى ظهور الأعراض والصفات المميزة لهذه المتلازمة ،ويعد عرض داون أحد

الإختلالات الوراثية حيث تحتوي كل خلية من خلايا الشخص المصاب على (47) كروموزوم (23) كروموزوم يتوارثها من أحد الأبوين و(24) كروموزوم من الأب الآخر، وقد أظهرت الدراسات أن الكروموزوم (21) الزائد يأتي عادة من الأم، خاصة إذا حدث حملها بالجنين بعد سن الأربعين من عمرها، ويكتب النمط الكروموزومات الموجودة في داخل نواة الخلية، حيث تستخدم عادة كمية قليلة من الدم (2–4 مللتر) لزراعتها مخبريا في وسط مغذ وغني بالهرمونات المساعدة على نمو الخلايا البيض، وبعد ثلاثة أيام تضاف مادة كيميائية خاصة لإيقاف نمو الخلايا، ثم يتم عزل كريات الدم البيضاء وتثبت هذه الكريات بإضافة الكحول عليها، وتبسط على سطح شريحة زجاجية وتوضع عليها مادة ملونة لتسهل رؤيتها تحت عدسة الجهر، حيث يمكن معرفة عدد الكروموزومات، أو ما يسمى النمط الكروموزومي .karyotype. (Harris, 2004 ,p103)

والكروموزوم (21) هو أصغر كروموزوم بشري ويفترض أنه يحتوي على عدد قليل من الجينات، ويمكن أن يكون هذا سبب إمكانية تواجد هذا الكروموزوم بشكل ثلاثي في جسم إنسان حي، ففي حين يؤدي وجود نسخة إضافية لكروموزوم كامل في كل حالات الكروموزومات الأخرى إلى إحداث اضطراب بحيث لا يستطيع الجنين مطلقا أن ينمو نموا كاملا. وأحيانا قد يولد أطفال بكروموزوم (13) أو (18) إضافي ولكنهم لا يعيشون لأكثر من أيام معدودة في أحسن الحالات. أما الأطفال ذوي عرض داون فيكتمل نموهم الجسمي تقريبا، ويعيشون لسنوات بعد الولادة سعادة ظاهرة ويتسمون بملامح المتلازمة، كما أنهم يعانون من الشيخوخة المبكرة (فهمي،2001). ولا توجد علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للشخص كما أنه لا دخل للغذاء ونقص الفيتامينات في إنجاب طفل يحمل العرض. وهناك حقيقتان هامتان عن هذه الاخيرة لا بد من توضيحهما، الأولى في عدم وجود علاقة للآباء في حدوثها، وليس هناك أية عوامل أو مؤثرات أو

أخطاء يمكن أن تحصل أثناء الحمل وتسبب حدوثها للطفل، والثانية هي أن كل طفل ذي عرض داون هو شخص فريد ويمتلك قدرات ومواهب وأفكار خاصة به كأي طفل عادي.(يوسف و بورسكي،2002،ص 186).

2- تعريفات عرض داون:

هي عبارة عن شذوذ صبغي بحيث تحتوي البنية الصبغية للشخص المصاب بها على 47 صبغي عوضا من 46 كما هو الحل عند الشخص العادي.

تم وصف هذا العرض من طرف الباحث ساغان سنة 1846 ثم يليه الطبيب الانجليزي جون لانجدون داون سنة 1866 حيث وصف أفراد يتمتعون بخصائص جسمية متشابهة للخصائص الجسمية الخاصة بأفراد يعيشون في شرق آسيا يطلق عليهم المنغوليين والشخص المصاب بها كان يدعى منغولي ولم يعد هذا المصطلح مستخدما في الوقت الحالي تنتج هذه المتلازمة عن عدم انقسام كروموزوم الزوج 21 من قبل الأم أي أن زوج الكروموزوم 21 للأم يفشل في الانفصال خلال انقسام الخلية الذي يظهر خلال تكاثر الخلايا وهذه العملية تسمى بالانقسام المنصف وعندما يتوحد هذا الزوج غير المنقسم مع كروموزوم الأب 21 فان الطفل يستقبل ثلاثة نسخ من الكروموزوم 21 وهذا يما يسمى بمفهوم تثلث الكروموزوم 21 وهذا يعتبر مفهوم آخر يوصف به طفل متلازمة داون وفي الحالات النادرة فإن متلازمة داون تنتج عن انتقال جزء من الكروموزوم 21 إلى كروموزوم 14 (الزريقات،2012،ص161).

كما يعرفها الباحثان (لامبارت وروندال) (Lambert et Rondal) بأنها ليست مرضا وإنما عرض يتمثل في مجموعة من الخصائص تمس الجانب الجسدي والنمو المعرفي بسبب وجود كروموزوم إضافي في خلايا.

وتعرف على أنها اضطراب خلقي بسبب كروموزوم زائد في زوج الكروموزومات 21 وبذلك يكون لدى الفرد 47 كروموزوم بدلا من 46 كروموزوم.

(The new encyclopedia، Britannica، 1994 p82)

يعرفها (عبد الكريم حمادي، 1999) بأنها عيب في الانقسام الكروموزوم 21 ويسمى ثلاثي الكروموزوم 21 بحيث يكون عدد الكروموزومات 47 بدلا من 46 وأهم ما يميز أصحابه إعاقة ذهنية تراوح من البسيطة إلى المتوسط فالشديد.

2-1- تعريف متلازمة Syndrome:

تعني مجموعة من الأعراض أو العلامات الجسمية التي تظهر مجتمعة على أكثر من شخص وتلزمه بشكل متكرر ولها سبب محدد.

داون: Down: تشير كلمه داون إلى إسم الطبيب الانجليزي Jhon longdon down الذي كان أول من شخص هذه المتلازمة سنة 1866.

2-2- تعريف المدونة الصحية 2015:

عرض داون هو اضطراب جيني يتسبب في زيادة عدد الكروموزومات من 46 ليصبح 47 كروموزوم وذلك عند حدوث انقسام غير طبيعي لخلايا في المادة الوراثية من الكروموزومات رقم 21 (ولد طالب،2015،ص 184).

هذا الاضطراب الجيني يختلف من طفل لآخر في شدة مسببا إعاقة ذهنية وتأخر في النمو مدى الحياة وصعوبات في التعلم عند الأطفال المصابين به.

إن التدخل المبكر للمصابين بمتلازمة داون يمكن أن يحسن إلى حد كبير نوعية الحياة للأطفال والبالغين الذين يعانون من هذا الاضطراب ومساعدتهم على التعايش مع المجتمع.

3-أسباب حدوث عرض داون:

بالرغم من تطور العديد من النظريات لم يعرف إلى حد الآن السبب الحقيقي لعرض داون إلا أنه هناك افتراضات غير مثبته حول أسبابها مثل العوامل الوراثية أو تناول الأدوية والعقاقير أثناء الحمل وطبيعة الغذاء وعوامل التلوث البيئي أو التعرض للأشعة خلال فتره الحمل وخصوصا الأشعة (X) أو وجود مضادات إفراز الغدد الدرقية في دم الأم أو عمر الأم عند الإنجاب ولعل السبب الأخير هو من أكثر الأسباب التي يعزي إليها حدوث عرض داون فهناك الكثيرون ممن يؤيد هذه الفرضية (المناعي،2002،ص 164).

ذكر (يوسف وبروسكي ، 2002) إن معظم الدراسات بينت أن ما نسبته (80 %إلى 95%) من حالات عرض داون يكون سببها الأم وأن5%إلى 20% من الحالة سببها الأب (العسرج ،2006،ص 85).

وفي هذا الخصوص أورد (الروسان، 1999) أسبابا أكثر تفصيلا وشمولا اعتبرها الأسباب الرئيسية للإصابة بهذا العرض وهي كما يلي:

- خلل في الكرموزوم 21 الذي تحمله الأم وخاصة في الأعمار المتقدمة للأمهات بعد سن 35 وكلما زاد عمر الأم كلما زادت الفرصة لولادة أطفال من ذوي متلازمة داون.

- حدوث خطأ في موقع الكروموزوم وارتباطه بكروموزوم آخر أي حدود خطأ في موقع الكروموزوم 15، 14، 13 على الكروموزوم 21 واعتمادا ذلك على الصفة الوراثية لكل

من الأب والأم لتلك الكروموزومات فيما كانت ناقلة أو عادية فإذا كانت الصفة الوراثية للأب عادية والأم ناقلة فإن احتمالية حدوث حالات داون 30% ويمكن تفسير ذلك بإحتمالية تلقيح الحيوان المنوي للبويضة الناقلة.

- الخطأ في توزيع الكروموزومات وفي هذه الحالة يصبح عدد الكروموزومات الجينية 47 وذلك بسبب الاضطراب في الكروموزوم 21 حيث يصبح ثلاثيا في الخلية المخصبة إذ يحدث ذلك الاضطراب بدأ عملية انقسام الخلايا ليصبح بعضها مكونة من 46 والبعض الأخر مكونة من 47 ويعتمد الشكل الخارجي لطول الطفل داون هذه الحالة على الخلايا التي تحتوي على الكروموزوم مضطرب رقم 21 وتبلغ نسبة الولادة ذوي عرض داون من هذا النوع حالة من كل ثلاثة ألاف إعاقة عقلية (فرج ، 2007) ويذكر (البطانية وآخرون، 2007) أن الإحصائيات الحديثة تشير أن 50% من أطفال داون يولدون لأمهات تكون أعمارهم أكثر من 30 عام وتشير النسب بأن احتمالية أن تلد الأم طفلا مصابا بمتلازمة داون تبلغ حوالي (1 من 1300) إذا كان عمر الأم بين (20-30) عاما (1 من 600) إذا كان عمر الأم بين (40-44) عام (البطانية،2007) يوضح (الروسان، 1999) في الجدول رقم 1 التناسب الطردي بين عمر الأم و احتمالية ازدياد طفل ذوي متلازمة داون : (Rondal,1999,p 102).

جدول رقم (01) يمثل العلاقة بين سن الام و نسبة انجاب طفل مصاب بعرض داون

سن الأم	نسبة إنجاب طفل مصاب بعرض داون
أقل من 30 سنة	أقل من 1/ 1000 ولادة
30 سنة	أقل من 1/ 900 ولادة
35 سنة	أقل من 1/ 400 ولادة
36سنة	أقل من 1/ 300 ولادة
37 سنة	أقل من 1/ 230 ولادة
38 سنة	أقل من 1/ 180 ولادة
39 سنة	أقل من 1/ 135 ولادة
40 سنة	أقل من 1/ 105 ولادة
42 سنة	أقل من 1/ 60 ولادة
44 سنة	أقل من 1/ 35 ولادة
46 سنة	أقل من 1/ 20 ولادة
48 سنة	أقل من 1/ 12 ولادة

(العسرج،2006،ص82).

من جهة أخرى يذكر(بارود، 2000) أن خطر حدوث عرض داون يزداد لدى الأمهات الصغيرات السن اللواتي هن دون الثمانية عشر.

كما يبدو أن الخلل يزداد نسبة حدوثه في السنوات الأولى من بلوغ المرأة وهذا يؤكد أن فيزيولوجيا المبيض تلعب على ما يبدو دورا الأساسية في ظهور الحالة(العسرج، 2006)، أما عند الرجل فإن إنتاج الحيوانات المنوية (النطاف) لا يبدأ إلا بعد مرحلة البلوغ وتكون دورة حياة الحيوان المنوي تزيد عن عشرة أسابيع وبالإضافة إلى ذلك أيضا فان الرجل ينتج عددا كبيرا من الحيوانات المنوية واحتمالية أن يقوم الحيوان المنوي الذي

به خلل انقسامي بتلقيح البويضة ضئيلة جدا وهذا بدوره يقلل من أثر عمر الأب على هذه الظاهرة. (العسرج ، 2006،ص81)

4- أنواع عرض داون:

يمكن تصنيف عرض داون حسب متغيرات:

4-1-انواع الاضطرابات الكروموزومية:

أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى أن هناك 3 أنواع من الاضطرابات الكرومرزوية التي تؤدي إلي ظهور مجموعة أعراض داون، وهذه الأنواع مختلفة تبعا لاختلاف الخلل الحاصل في الموقع الكروموزومي وهذه الأنماط هي:

4-1-1-نمط ثلاثي الكروموزومات (21):

وجاءت التسمية وصفا للحالة الكرموزومية التي تكون عليها خلايا الشخص المصاب حيث يوجد في الكروموزوم رقم (21) ثلاثة كرموزومات بدلا من اثنين (الخطيب والحديدي ،1997)، ويعتبر هذا النوع من أكثر أنواع عرض داون شيوعا وتصل نسبته حوالي (94%) من مجموع الأشخاص الذين يحملون عرض داون ، والتي تظهر في حال وجود خلل جيني في عملية الانقسام المنصف (Meinsis) أو ما يعرف بفشل الانفصال السليم للزوج الكروموزومي الأصلي في خلية المبيض أو خلية الخصية (Giuttman,1999) مما يعني بقاء زوج الكروزومات رقم (21) بدون إنفصال، وعند حصول الإخصاب أو الحمل وتكوين خلية الجنين (لبويضة المخصبة) التي تنمو لتصبح جنينا محتوية على ثلاثة كروموزومات في زوج الكروموزومات رقم (21) وحتى وقتنا هذا لا يوجد أي تعليل أو تفسير لحدوث هذا الخلل والفشل في عملية الانفصال الكروموزومي أثناء مراحل الانقسام (العزب، 1996، ص 62).

وهناك افتراضات غير مثبتة حول أسبابه مثل: العوامل الوراثية أو تناول الأدوية والعقاقير إثناء الحمل وطبيعة الغذاء وعوامل التلوث البيئي أو التعرض للإشعاعات خلال فترة الحمل وخصوصا أشعة (X) أو وجود مضادات إفراز الغدة الدرقية في دم الأم أو عمر الأم عند الإنجاب، ولعل السبب الأخير، وهو عمر الأم عند الولادة من أكثر الأسباب التي يعزى إليها حدوث عرض داون وهناك الكثيرون ممن يزيدون هذه الفرضية، حيث إن الأم في معظم الأحيان تكون صاحبة الخلية التناسلية (البويضة) التي لا يحدث فيها انفصال سليم، فقد أشارت الدراسات إلى إن ما نسبته (80 –95%) من الحالات يكون سببها الأم وان (5%–20%) من الحالات يكون سببها الأب، (يوسف وبورسكي، 2002،ص92).

ويشير بعض العلماء إلى الأهمية الكبيرة لعمر الأم في حدوث عرض داون لأن البويضات تكون موجودة في جسم الأنثى منذ لحظة الولادة وتبقى بشكل غير ناضج حتى مرحلة البلوغ حيث يتم نضج البويضات وتصبح مستعدة لعملية الإخصاب دورية حتى سن اليأس مما يعني أن فترة بقاء البويضات في شكلها غير المكتمل تتراوح من سن (20–40) سنة، وتعتبر هذه الفترة طويلة نسبيا، (نفس المرجع السابق)، وبالتالي فإن احتمالية حصول الخلل تزداد كلما ازداد عمر الأم حتى أنها قد تصل إلى ما نسبته إنجاب طفل لديه عرض داون من بين كل (10) سيدات ينجبن أطفالا في عمر التاسعة والأربعين، وهذه احتمالية كبيرة جدا، وبشكل عام فإن الأطباء ينصحون بعدم الإنجاب في الأعمار التي تكون فيها الاحتمالية الإنجاب طفل ذو عرض داون كبيرة.

الجدول رقم (2): يوضح لنا التناسب الطردي بين عمر الأم وازدياد احتمالية إنجاب طفل ذي عرض داون (النوع الحر).

عمر الأم	نسبة الحدوث	نسبة تكرار الحدوث
30-20	1500-[	1500 :[
35-30	600 -[	250 :[
40-35	300 -[	200 :[
45-40	40 -[	20 :[

(الروسان، 1999،ص 97.)

ومن جهة أخرى يزداد خطر حدوث عرض داون لدى الأمهات اليافعات جدا في السن(اللواتي من دون الثامنة عشر) وكما يبدو فإن الخلل الكروموزومي يزداد نسبة حدوثه في السنوات الأولى من بلوغ المرأة، وهذا يؤكد فزيولوجيا أن المبيض يلعب على ما يبدو دورا أساسيا في ظهور الحالة (بارودي، 2000) أما عند الرجل فإن إنتاج الحيوانات المنوية لا يبدأ عند الذكور إلا بعد مرحلة البلوغ، وتكون دورة حياء الحيوان المنوي لا تزيد على عشرة أسابيع وبالإضافة إلى ذلك أيضا فإن الرجل ينتج عددا كبيرة جدا من الحيوانات المنوية واحتمالية أن يقوم الحيوان المنوي الذي به خلل انقسامي بتلقيح البويضة ضئيل جدا وهذا بدوره قد يقلل من أثر عمر الأب من هذه الظاهرة .(يوسف وبروسكي ،2002،ص 101)

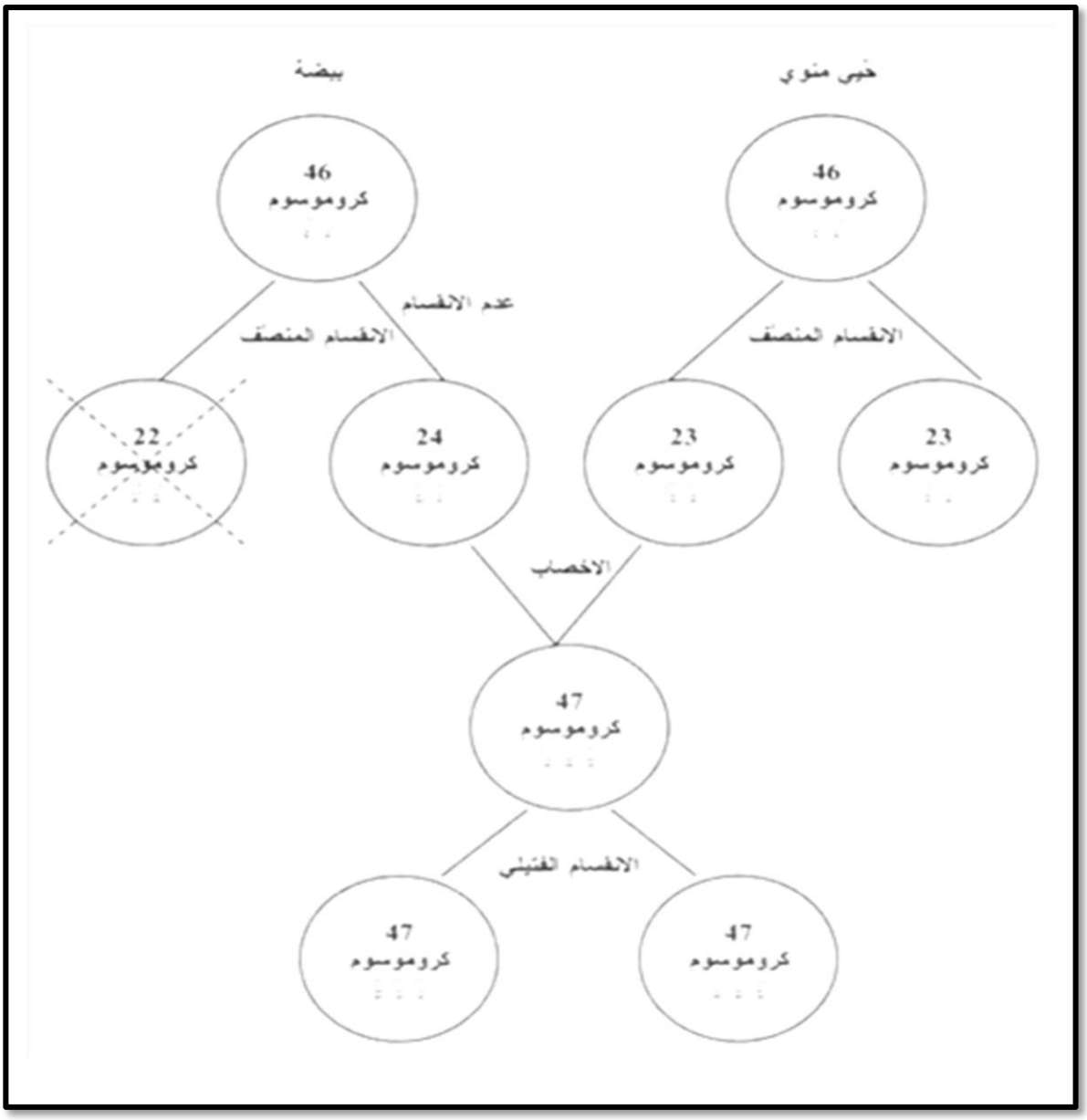
4-1-2- نمط الخطأ في موقع الكروموزوم (21) Translocation of a portion chromosimle:

وهو عملية انتقال جزء من الكروموزوم رقم (21) إلى موقع أخر أثناء عملية إعادة الترتيب للكروموزومات، وفي العادة يحدث الانتقال إلى الكروموزوم رقم (14)

(CutLimil,1999)، ونسبة شيوع هذا النوع حوالي (4%) من مجموع حالات عرض داون.

ولقد تم اكتشاف هذا النوع عام (1960م) بواسطة العالمين بولاني وفراكارو (Bolani & Fraucar ,1960). وتحدث هذه العملية في قمة الكروموزوم (21) بحيث ينتقل هذا الكروموزوم إلى موضع كروموزومي جديد مما يؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة ولكن لغاية الآن لا يتوفر أي تفسير منطقي لذلك، وخاصة أن هذه الحالة لا ترتبط بعمر الأبوين وتشير بعض الافتراضات العلمية بأن هذا الخلل قد ينتج عن طفرة جينية أثناء عملية الانقسام، وقد تحدث عملية انتقال هذا الجزء من الكروموزوم (21) إلى أحد الكروموزومات ذات الأرقام (13 ,14 ,15 .22) أو أحيانا إلى كروموزومات أخرى، وتكون أكثر حالات الانتقال تكرارا هي الانتقال إلى الكروموزوم رقم (14). وفي بعض الحالات تحدث عملية الانتقال في الجزء العلوي من الكروموزوم، ولأن هذا الجزء صغير من الناحية الجينية فيمكن أن يفقد بدون أية ظواهر مرضية، أو أية آثار جانبية، ومن هنا فإنه من الضروري إجراء عملية دراسة الكروموزومات لوالدي جميع الأطفال الذين تظهر عندهم أعراض عرض داون وتحديد نوع الخلل الحاصل في الكروموزوم، حيث وجد إن ثلث الأطفال الذين لديهم نوع انتقال الكروموزوم (21)، يكون أحد الوالدين هو الحامل لهذه العرض، ولكن بدون آثار جانبية، حيث يكون لديهم استعداد أكثر من غيرهم لإنجاب أطفال من ذوي عرض داون. كما أن الأشخاص ذوي عرض داون من هذا النوع، لا يختلفون عن الأشخاص الذين لديهم عرض داون من نوع ثلاثي الكروموزومات (21)، (يوسف وبورسكي، 2002، ص104)

شكل رقم (01): عدم انقسام كروموزم Nondisjunction



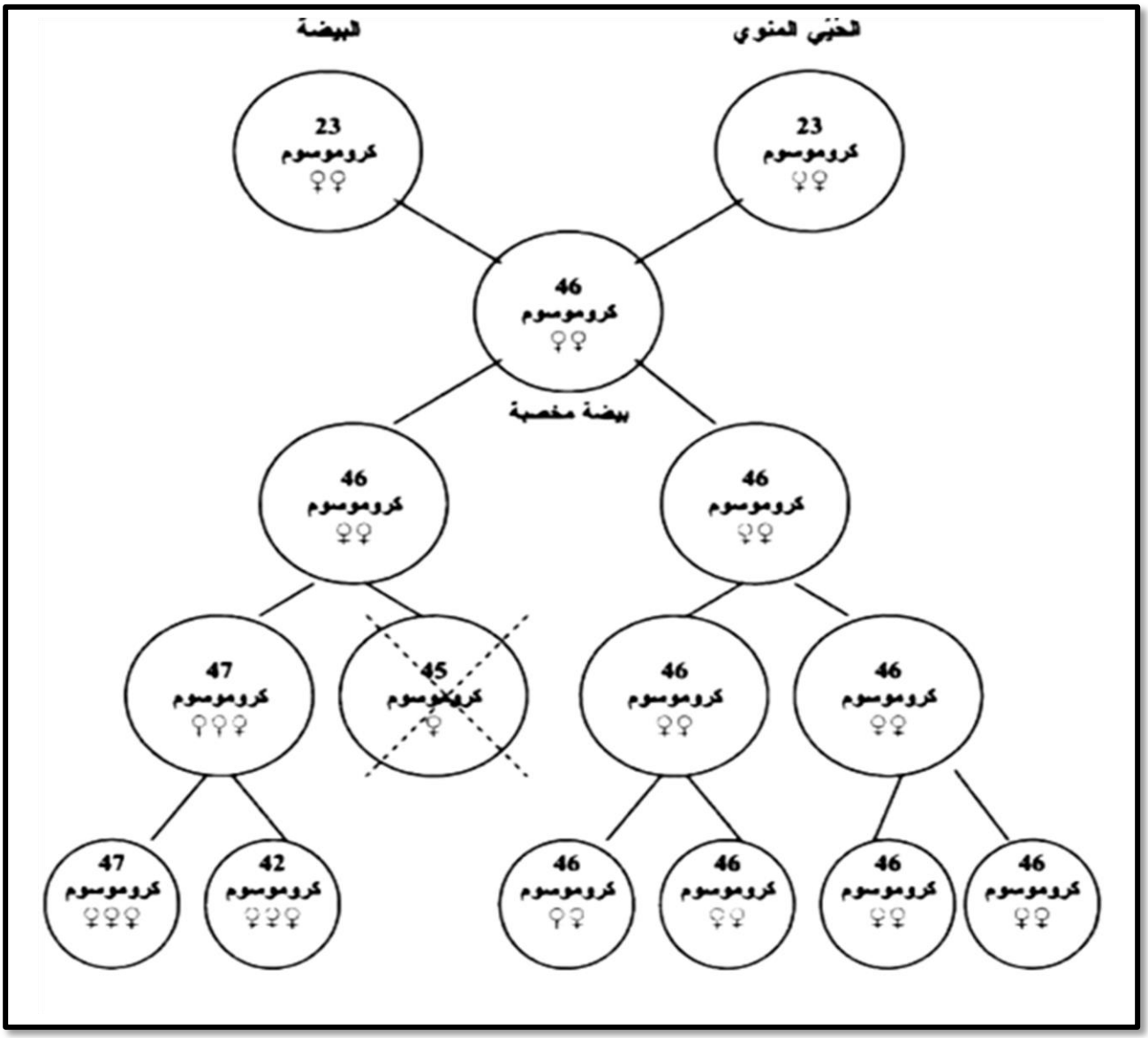
4-1-3-النمط الفسيفسائي (Mosaic):

ونسبة شيوعه حوالي (2%) فقط من مجموع الأطفال الذين لديهم عرض داون (Hesketh & ChapIran , 2000)، ويظهر هذا النوع على شكل وجود كروموزوم إضافي في زوج الكروموزومات (21) في بعض خلايا الجسم دون غيرها، أي تحتوي بعض خلايا الجسم على ثلاثة كروموزومات بدلا من اثنين في زوج الكروموزومات

(21)، أما بقية الخلايا فتكون طبيعية وتحتوي فقط على كروموزومين في الزوج الكروموزومي (21). ومن هنا جاء اختيار اسم هذا النوع حيث أن خلايا الجسم تظهر على شكل الفسيفساء بحيث تظهر سليمة في مواقع معينة ومصابة في مواقع أخرى. ولذلك فإن الأعراض والصفات التي تترافق مع هذا النوع تكون أقل حدة من الأعراض والصفات التي تتوافق مع النوعين السابقين، علاوة على كون هذه الأعراض والصفات تظهر على شكل حالات فردية مختلفة عن غيرها، وهذا يتوقف على نوعية الخلايا المصابة، وكذلك فإن المعالم الشكلية تكون ذات معالم قليلة، بالإضافة إلى أن التطور الوظيفي لهذا النوع يكون بشكل أقرب إلى المدى الطبيعي، وتتوقف الأعراض على نوعية الخلايا المصابة، فقد تؤدي إصابة خلايا القلب مثلا إلى اضطرابات قلبية وإصابة خلايا الجلد إلى اضطرابات جلدية وهكذا (يوسف وبروسكي، 2002)، وتحدث هذه الحالة أثناء عملية الانقسام البويضة الملقحة، فمن المعلوم بأن خلايا الجسم البشري تنشأ من خلية أولى وهي البويضة الملقحة بعد إخصابها بحيوان منوي، وبعدها تنقسم هذه الخلية الوحيدة وتعطي نسخة من كروموزوماتها إلى الخلايا الجديدة، وهكذا يستمر الانقسام حتى يكتمل خلق الإنسان، وكل خلية من هذه الخلايا لديها نفس عدد الكروموزومات أي (46) كروموزوم، وهو العدد نفسه الموجود في البويضة الملقحة، ويحدث أحيانا خطأ في الانقسام فيختل عدد الكروموزومات مما يؤدي إلي تطور الحالة لدى الجنين، ولا يتوفر الكثير من الأبحاث حول التشابهات والفروق بين أطفال ذوي عرض داون القياسية ثلاثي الكروموزومات (21)- والأطفال ذوي عرض داون الفسيفسائية، إلا أن بعض المراجع تشير إلى أن معدل الذكاء الأطفال النمط الفسيفسائي أعلى بالمتوسط من أطفال النمط ثلاثي الكروموزومات وقد ينتج هذا عن نسبة الخلايا الطبيعية من الخلايا غير الطبيعية في النمط الفسيفسائي وبشكل عام كلما زادت نسبة الخلايا الطبيعية كلما زاد معدل الذكاء، وقد أشارت دراسة مستمرة في قسم علم الوراثة البشري في كلية الطب في جامعة

فرجينيا اشتملت على (45) طفلا مصاب بعرض داون – النمط الفسيفسائي إلى تأخرهم عن أشقائهم العاديين في اكتساب المهارات والنفسي وعند مقارنة هذه العينة مع عينة مكونة من (28) طفلا ممن لديهم عرض داون من نمط ثلاثي الكروموزومات (21) من نفس العمر والجنس وجد أن أطفال النمط الفسيفسائي أسرع في اكتساب المهارات الحركية مثل الحبو والمشي من أطفال النمط الثلاثي ولكن لم يظهر أي اختلاف في مدى التأخر في اكتساب المهارات اللغوية. (جاكسون ،2000،ص196.)

شكل رقم (02): يمثل آلية حدوث اختلال في نمط الفسيفسائي



5-خصائص عرض داون :

5-1-الخصائص الجسمية والإكلينيكية:

بالرغم من أن الأفراد المصابين بعرض داون لهم خصائص جسمية مميزة إلا أنهم متشابهون عموما بالنسبة للشخص العادي في المجتمع أكثر من كونهم مختلفين وليس لهم ككل نفس الخصائص فبعض منهم لديهم قليل منها وتتضمن هذه الخصائص ما يأتي:

5-1-1-الجمجمة والرأس:

-الرأس صغير ومحيط الرأس أقل من الحجم الطبيعي (عبد الله محمد،2002)

-تأخر انغلاق اليافوخ الأمامي والخلفي، وقد يبقى مفتوح حتى عمر السنتين.

5-1-2-الوجه: نقص نمو وتكوين عظام الوجنتين والفك مع انخفاض قاعدة الأنف مما يعطي الوجه الشكل المسطح المميز، كما هو موضح في الشكل رقم (3) ص50.

5-1-3- الأنف: يتسم الأنف بأنه يكون مسطحا أي أفطسا وصغيرا، وإلى جانب ذلك فإن الجزء من الأنف الذي يوجد بين العينين يكون مستويا، كما تكون فتحتا الأنف ضيقتين من الداخل مما يؤثر في نطقهم للغة

5-1-4- العيون:

-منسحبة إلى الأعلى والخارج

-وجود ثنية جلدية تغطي زاوية العين

-وجود نقطة بيضاء في حدقة العين وفي البعض نقطة صفراء وهي لا تؤثر على الرؤية.

5-1-5- الفم:

صغر حجم الفم، خروج اللسان، تشقق اللسان.

5-1-6- الأسنان:

-تنمو متأخرة وقد تبدو مشوهة

-تكون صغيرة

-غالبا لا ينمو الضرس الثالث (الشربيني، 2004،ص104)

5-1-7- الأذنان:

تكون صغيرتان تقل تجاعيد صوانها فيظهر بسيطا أو مشوها.

5-1-7- الأعضاء التناسلية:

-الأعضاء التناسلية قد تكون ضعيفة التطور.

-يكون عند الذكور زيادة في عيوب الجهاز التناسلي مثل عدم نزول الخصية أو الخصيتين بنسبة 50 % أو كون كيس الخصية فارغا بنسبة 27%.

-عند الإناث احتمال هبوط في حجم المبيض وتركيبه.

5-1-8- الرقبة:

-رقبة عريضة وقصيرة .

-وجود جلد طري في الخلف، ويختفي مع تقدم العمر.

5-1-9- الشعر:

غالبا ما يكون الشعر ناعما وخفيف.

5-1-10 الرئة:

-في بعض الحالات تكون الرئتين غير مكتملة النمو

-احتمالية الالتهاب الرئوي خاصة عند وجود عيب بالقلب

5-1-11- البطن:

-ضعف في عضلات البطن وبروز الكرش

-في بعض الحالات يوجد فتاء في السرة الذي يحتاج إلى عملية

5-1-12- الجلد:

-الجلد يكون فاتح وقد يكون بت نقاط حمراء خاصة في البرودة

-خشونة بالجلد والوجه

5-1-13- الأطراف:

-صغر حجم الأيدي والقدمين

-قصر في الأصابع وانحناء في الأصبع الصغير

-وجود خط في 50% بالعرض باليد

-تفلطح بالقدمين

-قصر في أصابع الأرجل ووجود مسافة بين الأول والثاني

-البصمات يغلب عليها شكل حرف (L) أكثر مما يغلب عليه الحلقات المعروفة عند الأسوياء.

شكل رقم (03) يوضح الخصائص الجسمية لاطفال عرض داون

5-2-الخصائص العقلية:

إن فئة الاطفال المصابين بعرض داون ينتمون الى فئة الاعاقة الذهنية، يتميزون بالانخفاض في القدرات العقلية العامة، حيث تتراوح درجة الذكاء من (25-50، 55-70) اي تضم من التأخر العقلي البسيط إلى المتوسط، فهذا ما يجعلهم يعانون من صعوبات في التصورات الذهنية التي تعيقهم في جميع مكتسباتهم اليومية أهمها المعرفية

من ادراك، ذاكرة، قصور في الانتباه، مما يؤثر سلبا على مهارتهم اللغوية فمعظم المشكلات التي يواجهونها سواء كانت في اللغة التعبيرية أم اللغة الإستقبالية، فهم يصعب عليهم التعبير عن ذاتهم و احاسيسهم لفظيا، و كذا فهم العلاقات الدلالية بين الاشياء و الاشخاص.(Guillent,2000,p204)

5-3-الخصائص العاطفية والاجتماعية:

إن الأشخاص المصابين بعرض داون اجتماعين جدا، حيث يتمتعون بحب الناس فنجدهم يندمجون بسهولة مع محيطهم، كما يكونون عاطفيين ويعبرون عن مشاعرهم بطلاقة مع الآخرين، كما يعتبرون مرحين وحساسين جدا.

لكن قد نلاحظ في بعض الأحيان أنهم عدوانيون، خاصة مع أقرانهم عندما يكونون صغارا، وأنهم سريعوا الغضب والانفعال. وهنا نقول بأنه يجب أن نشعر عرض داون بالحب والحنان والأمان لا بالنقص والإهمال والرفض.

5-4-الخصائص اللغوية:

تتمثل هذه الخصائص في المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، حيث يواجه أطفال هذه الفئة مشكلات في اللغة التعبيرية (le langage expressif)، إذ يصعب عليهم التعبير عن ذواتهم لفظيا لأسباب متعددة أهمها القدرة العقلية، وسلامة جهاز النطق وخاصة اللسان والأسنان، أما مشكلات اللغة الاستقبالية (langage receptif) فيبدو أقل مقارنة مع اللغة التعبيرية إذ يسهل على الطفل متلازمة داون استقبال اللغة وسماعها وفهمها وتنفيذها (الروسان، 1999،ص 79.)

5-4-1- المناغاة:

إن صراخ الأطفال المصابين بعرض داون أقل نشاطا وفعالية، ويدوم لفترة قصيرة مقارنة بالصراخ الذي يصدره الأطفال العاديون، لأن الأطفال المصابين بعرض داون يصدرون في هذه المرحلة أصواتا حنجرية قليلة، وذلك مقارنة بالأطفال العاديين من نفس الجنس والسن، وفي أحيان أخرى يكون الصراخ عند فئة عرض داون شبيها بالصراخ عند الأطفال العاديين لا نفرق بين صراخ الفئتين. ويرى العالم RONDAL في الدراسة التي قام بها حول المناغاة، بأن تطور هذه الأخيرة لدى فئة عرض داون يطابق ما يحدث عند الطفل العادي، بحيث ينتجون نفس الأصوات في الشهر نفسه خلال السنة الأولى، كذلك الشأن في بداية المقاطع (بابا، ماما) وهذا في الشهر الثامن عند كلتا الفئتين.

(Rondal & Lambert, 1981، p82)

5-4-2- المستوى النطقي:

ترجع نسبة كبيرة من الاضطرابات النطقية التي نجدها عند الأطفال المصابين بعرض داون إلى وجود تشوهات وخلل وظيفي على مستوى الأعضاء المتدخلة في عملية إنتاج الأصوات وإدراكها الجهاز التنفسي، الحنجرة، التجاويف فوق الحنجرية الرنانة، البلعوم، الفم، الشفاه، وكذلك الأذن. وتجدر الإشارة أن معظم الدراسات الطويلة، وكذلك ارتفاع نسبتها مما يسمح بإجراء دراسات على عينات كبيرة نسبيا.

إن الاختلالات الوظيفية الموجودة على مستوى الآليات التنفسية الصوتية عند عرض داون ترجع إلى شذوذ تشريحي وفيزيولوجي للنخاع الشوكي، وكذلك نقص في التوتر العضلي المتحكم في الوظيفة التنفسية، على مستوى الطابق الفوق الحنجري، ومن خلال دراسات عديدة وجد أن هناك تشوهات للتجاويف الرنانة الصوتية عند التخلف

العقلي المتوسط، الشديد والعميق، وتمس هذه التشوهات الأعضاء التالية: الحنك، اللسان، الأسنان، التجاويف الأنفية، التجاويف الفمية (Mathieu،1998،p94)

5-4-3- المستوى الكلامى:

من بين أهم المشاكل التي نجدها عند عرض داون فيما يخص إيقاع الكلام هي التأتأة، وقد أثبتت بعض الدراسات أن نسبة التأتأة عند المتخلفين ذهنيا وخاصة المصابين بعرض داون والذين يكون معامل ذكائهم أقل من 50-55 تقدر ب 35%، ويرجع سبب هذا الاضطراب الكلامي إلى اضطرابات تنفسية أثناء عمليتي الشهيق والزفير والذي يكون بصفة غير منتظمة.

هذا بالإضافة إلى الاضطرابات الكلامية الأخرى الخاصة بالحذف، الإبدال، الإضافة، وتكون راجعة بشكل أساسي إلى الاضطرابات السمعية عند هذه الفئة، حيث بينت العديد من الأبحاث وجود نقص سمعي يتراوح بين 15-56% عند هذه الفئة مقابل 5-8% عند الأطفال العاديين.(Rondal, 1988, p 102).

5-5-الخصائص التعليمية:

تحدد هذه الخصائص في النقاط التالية:

-عدم قدرتهم على التعلم بشكل فعال ويتميز تعلمهم بالبطء الشديد.

-عدم قدرتهم على تحقيق مستوى تعليمي كالذي يحققه الأطفال العاديين.

-يتوقعون الفشل في التعليم بسبب خبراتهم السابقة والمتكررة.

-انخفاض مستوى سرعة اكتساب المعلومات.

5-6- الخصائص المعرفية:

5-6-1- الإدراك:

من بين الصعوبات الإدراكية التي يمكن أن نصادفها عند مجموعة الأطفال المتخلفين ذهنيا وبالأخص الأطفال المصابون بعرض داون، هو قصور خاص يمس المستويات التالية:

-الوظائف الحسية والتمييزية.

-سرعة معالجة المعلومات الإدراكية والتي تترجم على شكل

-صعوبة في التمييز المرئي والسمعي.

-صعوبة في التعرف على الأشياء ثلاثية الأبعاد.

-صعوبة في نقل وإنتاج الأشكال الهندسية.

5-6-2-الانتباه:

يعاني عرض داون من ضعف في القدرة على الانتباه المرتبط جزئيا ب: صعوبة في كبت إجاباتهم أثناء تلقيهم للمثير في جميع أشكاله.

5-6-3-الذاكرة والتعلم:

من الصعوبات التي يصادفها المعاقين ذهنيا في ميدان التعلم والذاكرة تفسر حسب: (spitz 1973) بقصور خاص على مستوى الاستراتيجيات(Connor & Hermelin,1963) بضعف ذو طابع فتوي مفهومي والتفسير الرمزي للمعلومة الإدراكية.

و إهتم كل من Mackenzie & Hulm (1987) بدراسة وظيفة الحلقة الفونولوجية عند اطفال ذوي عرض داون حيث قاموا بقياس سعة الذاكرة السمعية لكلمات مختلفة الطوال و كذا سرعة النطق و من جهة اخرى سعة الذاكرة السمعية لكلمات متماثلة و لكن مختلفة الفونولوجيا و هذا لإختبار أثر طول الكلمة و أثر التشابه الفونولوجي، و أسفرت النتائج أن قدرة التذكر عند اطفال عرض داون كانت أقل من قدرة تذكر الأطفال العاديين و هذا في كل مستويات الذاكرة اللفظية، كما ان سرعة النطق تكون أيضا منخفضة، أما أثر طول الكلمة الذي يرتكز عليه الباحثين عند الأطفال العاديين فقد كان غائبا عند الأطفال ذوي عرض داون هذا رغم أن هؤلاء الاطفال كالأطفال العاديين يستغرقون مدة أطول للفظ بكلمات متعددة المقاطع مقارنة للفظ كلمات ذات مقطع واحد، و بهذا فقد استنتج الباحثين أن قدرة الحلقة اللفظية تكون ضئيلة عند أطفال ذوي عرض داون.

يقترح Connor & Hermenlin (1963) أن صعوبات التعلم و التذكر عند الأطفال ذوي عرض داون مرتبطة بمشكل تصنيف المفاهيم و تشفير المعلومات المدركة و بهذا فقد يصعب على هؤلاء الأطفال تنظيم تمثيلهم للبيئة و منه العمل بطريقة ملائمة . (بوحدي،2018،ص48.)

5-6-4-التفكير:

إن نمو التفكير بمجمله عند فئة الأطفال المصابين بعرض داون يكون نوعا ما مماثلا عند الأطفال الاسوياء ،و لكنه يكون بطريقة بطيئة، و يمكن أن ينتهي قبل مرحلة التنظيم المعرفي و ما وراء المعرفي، حيث يقول " Inhelde" بأن "التفكير عند هذه الفئة يكون بناء عملي غير مكتمل" فمستوى توقف النمو الفكري يكون مرتبطا بالإعاقة الذهنية و درجة معامل الذكاء، فأطفال عرض داون الذين لديهم اعاقة ذهنية شديدة يبقى تفكيرهم ثابت في المراحل الفرعية للذكاء الحسي الحركي، اما الذين لديهم إعاقة ذهنية متوسطة

إلى بسيطة، فهم يصلون إلى مرحلة ما قبل العمليات، و حتى مرحلة العمليات المجردة (ما وراء المعرفية، التفكير المنطقي) أين نجده عند فئة الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وبدرجات متفاوتة، لكن هذا النوع من التفكير يتطلب جهد كبير من التدريبات وتطوير المهارات المعرفية للوصول إلى التكامل المنطقي.(lambert & rondal, 1979,p96)

و يرى (عبد العزيز،2009) ان التفكير المنطقي هو من أهم أنواع التفكير التي يتم بها الحصول على من المعلومات، فهو ضروري للتفكير العلمي (التفكير الافتراضي، الاستنتاجي) أين يضع فيه الفرضيات و تختبر صحتها للوصول إلى الإستنتاجات، و لتطوير هذه المهارة يجب إخضاع هذه الفئة الى مجموعة من البرامج و أساليب التعليم (المناهج التعليمية) مبنية على أسس معرفية و ما وراء معرفية.

6- خصائص نمو المهارات الحركية:

وفيما يتعلق بنمو المهارات الحركية للأطفال ذوي عرض داون، فإنها تنمو ببطء، وتحتاج إلى تدخل مبكر حتى تنمو على الوجه المطلوب والجدول رقم (03) يبين معدل اكتساب الأطفال ذوي عرض داون لبعض المهارات الحركية مقارنة بأقرانهم العاديين.

جدول رقم (3) معدل اكتساب الأطفال ذوي عرض داون بعض المهارات مقارنة بالأطفال العاديين

المهارة الحركية	الأطفال ذوي متلازمة داون		الأطفال العاديين	
	متوسط الشهور	مدى الشهور	متوسط الشهور	مدى الشهور
الابتسام	٢	١,٥-٣	١	٠,٥-٣
الانقلاب من شق لآخر	٦	٢-١٢	٥	٢-١٠
الجلوس	٩	٦-١٨	٧	٥-٩
الزحف	١١	٧-٢١	٨	٦-١١
الحبو	١٣	٨-٢٥	١٠	٧-١٣
الوقوف	١٠	١٠-٣٢	١١	٨-١٦
المشي	٢٠	١٢-٤٥	١٣	٨-١٨
النطق بكلمات	١٤	٩-٣٠	١٠	٦-١٤
النطق بجمل	٢٤	١٨-٤٦	٢١	١٤-٣٢

(بورسكي،2002،ص181)

7-بعض المشكلات الصحية لذوي متلازمة داون:

يرتبط عرض داون بالإضافة إلى العوق الذهني (بسيط أو متوسط وأحيانا شديد) بمشاكل صحية مختلفة منها:(Rondall,1996,p88)

- عيوب خلقية في العمود الفقري بالرقبة في حوالي 10- 15% من الحالات.
- اضطرابات في الجهاز الهضمي في حوالي 12% من الحالات.
- يولد 50 % من الأطفال بتشوهات خلقية في القلب عبارة عن فتحات أو فتحة واحدة.

- مشكلات في السمع والإبصار مشكلات متكررة في الجهاز التنفسي.

-نقص في هرمون الغدة الدرقية ويحتاج الطفل إلى تدخل طبي أو جراحي وإلى زيارة المستشفيات بصفة متكررة.

- **البلوغ لدى الإناث:**

الفتاة المصابة بعرض داون عادة ما تأتيها العادة الشهرية مثل أقرانها، وتكون العلامات الجنسية الأولية والثانوية طبيعية في شكلها ووقت ظهورها، مع احتمال وجود اضطرابات هرمونية جنسية.

وأثبتت الدراسات وجود مجموعة من الفتيات المصابات بعرض داون وقد حملن وأنجبن. ويمكن أن تلد طفل سليم احتمال (50%) أو طفل لدية عرض داون (احتمال 50%).

- **البلوغ لدى الذكور:**

كان الاعتقاد السائد أن الرجال المصابون بعرض داون لا ينجبون، ولكن أثبتت الدراسات حالة فردية منهم أصبح أبا، وإن كان نادر الحدوث، وعند إجراء الفحوص وجد أن هرمون الذكورة طبيعي مثل أقرانهم الأصحاء، حتى مع زيادة العيوب في الجهاز التناسلي للذكر، أما عن العلامات الثانوية للبلوغ (الصوت، الشعر) فإنها تظهر في وقتها الطبيعي مثل أقرانهم الأصحاء.

8-تشخيص عرض داون:

مع نهاية الستينيات من القرن الماضي فقد أصبح الكشف ممكنا عن حالات الإعاقة لدى الأمهات الحوامل بما في ذلك عرض داون. وفي بداية السبعينيات من القرن الماضي فقد ظهرت بوادر الوقاية الكاملة من هذا العرض وذلك من خلال تحقيق الكشف المبكر عن كل حالة حمل باستخدام أمينوسنينتيس والنمط النووي amniocentesis

وKaryotyping ولخلايا الجنين Foetal Cells. في الواقع أن مثل هذه البرامج لم يكن مألوفة في تلك الحقبة إلا أن الكشف كان شائعا للنساء الكبار أي النساء فوق عمر 35 عام والنساء المعرضة لخطر إصابة جنينها.

ومع الإمكانيات المحدودة التي كانت متوفرة فقد كانت هنالك توقعات باحتمالية انخفاض نسبة انتشار عرض داون، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه التوقعات لم تحقق، فقد وصف الكشف المبكر عن هذا العرض بأنه كان بسيطا، وربما تعود الأسباب المسؤولة عن ذلك إلى:

ا-عمر الأم المشمول بالكشف، فقد كان انتشار عرض داون أعلى لدى الأمهات الحوامل الكبار، كما أن الأطفال الذين أنجبوا من قبلهن كانوا أقل بكثير من الأطفال المنجبين من قبل الأمهات الأصغر سنا، حيث كانت نسبة اطفال ذوي عرض داون تقدر بحوالي 70% وكانت هذه النسبة قد وجدت لدى الأمهات الأصغر وغير المشمولة في معظم برامج الكشف

ب-التقديرات المنخفضة لإجراء الكشف، خاصة التقديرات التي وصفت من قبل البعض بأنها متنوعة خلال الحقبة الزمنية الواقعة بين 1976-1986 وقد بلغت في بريطانيا بحوالي 25% رغم إزديادها في السنوات اللاحقة.

ج-رفض بعض الأمهات المرشحات لإجراء الكشف وذلك بسبب عوامل أخلاقية ودينية وابتعادا عن خطر المجازفة، لخوفهن من إلحاق ضرر بالجنين أو التخوف من الإجهاض abortion وعلى الرغم من هذه العوامل وغيرها، فإن أعداد الأطفال المولودين بعرض داون يحتمل أن تنخفض في المستقبل القريب ربما بسبب تطوير إجراءات كشف مبكر جديدة أكثر فعالية واقتصادية وآمنة أكثر. ومن أمثلة الاختبارات اختبار quadruple test الذي يستعمل بالتزامن مع الكشف الروتيني والذي يستطيع الكشف عن أكثر 65% من

حالات الحمل المصابة، هذا وقد قدرت نسبة فشل هذا الاختبار بحوالي 5%.(Can,1995)

ويمكن أن يشخص عرض داون في مرحلة الحمل من خلال الكشف على الأم الحامل أو الفحوصات التشخيصية الجينية، وتشتمل فحوصات الكشف عن الأم على قياس كمية التنوع الأساسية في الدم وهي (human chorionic , alpha –fetoprotein gonadtropic , and Jugated estrial) وتقارن العينات مع امهات من نفس العمر لتقدير خطر إنجاب طفل بعرض داون. وتجري اختبارات الكشف ما بين اسبوع 15–20 من الحمل. ولسوء الحظ فإن اختبارات الكشف هذه لا تكشف إلا عن 60% من الأجنة متلازمة داون. وتفحص الاختبارات التشخيصية الجينية كروموزومات خلايا الجنين والتي تحقق من خلال chorionie villus sampling percutaneous umbilicat blood أو mniocentesis أو sampling (PUBS) (VS) . وعلى العكس من اختبارات الأم فإن اختبارات الأجنة تتمتع بدرجة عالية من الدقة وبحوالي 98% –99%، أما اختبار amniocentesis فينفذ بين 12–20 أسبوع و(vs) بين أسبوع 8–12 و(PUBS) بعد 20 اسبوع (Baker & Ainsworth , 2004,p202).

9–طرق التكفل بعرض داون:

لا يوجد في الوقت الحالي علاج للأشخاص المصابين بعرض داون، وذلك بسبب عدم القدرة على تغيير الصبغة الوراثية، لكن يمكن التخفيف من المشكلات التي يتعرض لها، ويكون ذلك بعدة طرق منها:

–توفير الرعاية الصحية الجيدة للطفل المصاب ، وذلك لاكتشاف الأمراض التي يتعرض لها فور حدوثها، ومحاولة الحد من إصابته بالعدوى المتكررة، مثلا بإعطائه التطعيمات المهمة.

-التعليم والتدريب: يعلم الطفل في مدارس خاصة إذا كانت درجة الإعاقة كبيرة، كما يمكن له الاندماج في المدارس العادية إذا كان مستواه الذهني في حدود المتوسط.

-إعادة التأهيل للأطفال الذين لم ينالوا الرعاية الكافية منذ البداية التمارين الرياضية لتقوية عضلاتهم وتحسين معنوياتهم، بالإضافة لأنواع مختلفة من العلاج الطبيعي والعلاج المهني.

-توفير فرص العمل للبالغين المصابين، ويمكنهم العمل في أعمال مختلفة بعد التدريب.

-ينصح بإجراء الفحص الصبغي لوالدي الطفل المصاب بالانتقال الصبغي لتحديد الناقل، وبالتالي فحص الجينات في المستقبل (Rondal,1998,p102).

-المرافقة الوالدية وهذا بمساندة الوالدين قدر الإمكان، ولا بد أن تبدأ هذه المساندة منذ لحظة التشخيص، فمن المهم جدا مساعدة الوالدين على فهم حقيقة الموقف ومساعدتهم على تحمل الصدمة، ويفيد في ذلك التذكير بالله، واحتساب الأجر عنده، كما أن التحدث مع أمهات أطفال لديهم نفس المشكلة يفيد كثيرا في تقبل الموقف وامتصاص المشاعر المؤلمة (Guilleret,2007,p66)

وأخيرا نقول أن عملية التأهيل Rehabilitation process هي تلك العملية المنظمة التي تهدف إلى أن يستفيد الشخص (ذو عرض داون) وينمي جسميا أو عقليا أو حسيا، أكبر قدر ممكن من القدرة على العمل، وقضاء حياة مفيدة من النواحي الاجتماعية والشخصية والاقتصادية، ومن أنواعه:

-التأهيل الطبي.

-التأهيل الاجتماعي والنفسي.

-التأهيل الأكاديمي.

-التأهيل المهني. (عبيد، 2000،ص 146).

خلاصة الفصل:

يعتبر عرض داون من أكثر الإعاقات الذهنية انتشارا وشهرة حيث يشكل الأطفال المصابون بها النسبة الكبرى في مراكز الرعاية الطبية والتربوية ويعتبرهم المختصون من أكثر الفئات قابلية للتعلم تطرقنا في هذا الفصل إلى مجموعة من العروض النظرية حول الموضوع انطلاقا من اللمحة التاريخية ومفهوم عرض داون مرورا بأنواع وأسباب الإصابة وكذا الخصائص الأطفال المصابين وفي ما يلي سنحاول دراسة الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها طفل عرض داون من قراءة وفهم قرائي.

الفصل الثالث:

القراءة

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم المهارات اللغوية التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث، لأنها وسيلة للتفاهم والاتصال، وللقراءة مكانتها وأهميتها بين مهارات اللغة الأساسية لذا تزايدت الأبحاث بها كثيرا في السنوات الأخيرة. فتعلم القراءة ليست فقط في قدرة الفرد على فك رموزها والتعرف عليها، وإنما أصبح الفهم القرائي هو الأساس في دراستها، وتعلم القراءة خطوة مهمة يقوم بها الطفل في السنوات الأولى في إطار تربوي منظم ومتسلسل، يتطلب شروط تبدأ بسلامة الجهاز العصبي، المعرفي، البصري، السمعي، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى القراءة بصفة عامة تعريفها وأنواعها وطرق تعلمها، وكذا النماذج المفسرة لمراحلها.

1-تعريف القراءة :

للقراءة عدة تعريفات قد تختلف باختلاف المهتمين وأطرهم النظرية التي ينتمون إليها، فغالبا ما ينظر للقراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة، فحين أن المهتمون بعلم النفس اللغوي مثلا كالباحثين هاريس وسيباوي يرون أنها تقوم على قدرة التمييز La discrimination أي أنها عملية فك الشفرة Processus de décodage، أما مجال علم النفس المعرفي والعصبي يعتبر أن القراءة نشاط معقد، تساهم فيه ميكانيزمات عصبية، سمعية بصرية وحركية، ولا يقتصر فيها التعرف على الكلمات فقط وإنما فهم معانيها مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للشخص وتجربته الخاصة (Hupet,1989, p201) واختلاف وجهات النظر و التخصصات جعل من إعطاء تعريف شامل ومحدد للقراءة أمرا غير ممكنا لكننا سنحاول التعرض للبعض منها فيما يلي:

ورد في معجم لسان العرب مادة (اقراء) يعني قرأت السرد: جمعته وضممت بعضه إلى بعض، وكل شيء جمعته فقد قرانه وسمي القرآن لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور. (عبد الفتاح حسن البجة، 2010،ص89).

أما القاموس العام للعلوم الإنسانية، فيعرفها على أنها :"فك الترميز لنظام معين من الرموز سواء كانت أرقاما، حروفا، أو رسوما ولا تشكل قراءة الحروف إلا نظاما واحدا من بين عدة أنظمة، وفيه تهتم القراءة بفك رموز الإشارات المكتوبة المطابقة للعناصر الصائتة في اللغة الشفوية ولكي يكون سير القراءة فعالا فانه يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه، اذ ا يهدف تعلم القراءة إلى جعل الفرد عن طريق الفهم الجيد الذي يناقش الأفكار المعبر عنها من طرف الآخرين وإلى الإبداع. (Lamperen Thins,1975,p204)

واما قاموس الأرطوفونيا فيعرفها على أنها مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة المكتوبة من فك الترميز، الفهم وترجمة الرموز الخطية لهده اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية وتتمثل في: الكلمة المستوى النحوي إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة التجميع معالجة الجملة (العمليات التركيبية والدلالية).

أما النص فهو الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم. (Brain,2004,p24)

اجمعت التعاريف السابقة على أن القراءة هي التركيز على فك الرموز والمعنى فقط، فحين قال عنها "كلود مرسيل" (هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية وأنه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة أما "ماري فيشو" فتعرفها على أنها الانتقال من الرموز البصرية إلى الرموز الصوتية لذكر محتوى الفكر الموجود في تتالي الرموز التي هي الكلمات في الجمل. (Luissel,1989,p102)

وهناك تعريفا أكثر دقة للباحث « Ajuriaguera » حيث يعرف القراءة أنها عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف وفهم معنى الكلمة بل هي كل من عمليتي التحليل والتركيب التي تعطي معنى للشكل الجديد من التعبير اللساني وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت العمليتان اللتان من شأنهما أن تعطي معنى لذلك الشكل الجديد من التعبير اللغوي متكاملا. (Mechuilli,1985,p28)

يبرز هذا التعريف على أنه لابد من توفر تكامل هذه العمليات ليستطيع الفرد القيام بعملية القراءة. والرأي المعمول به حديثا من طرف معظم العلماء، هو أن معرفة القراءة هي القدرة على السرعة في الترميز بشكل كلي فالسرعة في القراءة تجعل الفرد يفهم

أحسن فالأطفال الذين يقرؤون بمقاطع أو تحت المقاطع هذا ما يعرقل عملية القراءة، كما يجعل عملية الاستيعاب والتقييم صعبة للوصول إلى الفهم، فالإنتاج اللغوي الغير مستمر لا يسمح بالتذكر ولا بتكوين وحدات الصوت المتداخلة منطقيا، لهذا فان علاقة القراءة ة فهمها بالذاكرة، علاقة جوهرية ولا بدا منها وخاصة بالنسبة لذاكرة العمل التي يقصد بها البعض الذاكرة الفورية لأنه عملية القراءة تتطلب الاسترجاع والتخزين ومعالجة المعلومات المقدمة أمامنا. (Cristen Alves ,1990)

وبذلك يمكن استخلاص أن للقراءة عناصر ضرورية تتمثل في:

- الرمز المكتوب
- المعنى الذهني
- اللفظ

وهذا يعني أن القراءة عمليتين متلازمتين الأولى هي الاستجابة الجسمية للرمز الكتابي، والثانية هي العملية الذهنية التي من خلالها يستطيع القارئ تفسير المعنى.

وفي الأخير يمكن القول أن القراءة إذا هي عملية معرفية معقدة، تتطلب مستوى عالي من القدرات والمهارات فهي لا تتمثل فقط إدراك الحروف وفهم المعنى الكلمة بل هي القدرة على القيام بالنقد والاستنتاج وحل المشكلات فالقراءة بهذا المفهوم أخذت البعد المعرفي في تعريفها، سنحاول فيما يلي التطرق إلى الشروط الضرورية لتعلمها. (عبد الفتاح حسن البجة ،2010)

2-مناطق القراءة في الدماغ:

يرى أحمد عبد الكريم حمزة (2008) أن المخ عضو معتد لا يمكن تصوره وتصور أن المعرفة وظيفة في تعلم القراءة ليست تامة حتى الآن، لكن بما أن القراءة تعد واحدة من الأنشطة البشرية الرمزية المتجددة الصعبة فإن من المنطقي الافتراضي بأن القراءة

تتطلب مخ يعمل داخل حدود طبيعية، وأن الانحرافات عن هذه الحدود ربما تسبب مشكلات في القراءة. وأن العقل البشري الذي يحتوي ملايين الخلايا المخية المتداخلة بصورة معقدة ولا يمكن تصورها ينقسم إلى نصفين يربطهم نسيج عصبي أساسي يسمي الجسم التفني corps callus وأن دور كل من نصفي المخ في الوظيفة المعرفية لم يتشكل بوضوح بعد، حيث هنا آراء متعارضة تتعلق بأجزاء المخ التي تخدم وظائف اللغة النوعية، وهناك منطقتان داخل النصف الأيسر من المخ تختصان أساس بوظائف اللغة وهما منطقة بروكا وهي ضرورية للكلام، ومنطقة فرنيكي ومن خلال بيولوجيا المخ أوضحت الدراسات الحديثة أن العمليات التي تحدث في المخ تؤثر على اللغة المكتوبة بصورة مختلفة كما في حالات عسر القراءة.

وفي دراسة قام بها (ريتشل، 1988، Ritchell) أظهرت هذه الدراسة بوضوح كيف يربط تصوير المخ للعمليات العقلية في إحدى المهام السلوكية الخاصة باللغة والكلام بشبكة نوعية من المناطق المخية التي يتألق بعضها البعض الأداء عملية من عمليات الكلام فتدرك الكلمات المعروفة بشكل إبصاري عن طريق العين في شبكة من المناطق العصبية في مؤخرة المخ، وأن منطقتي الفص الصدغي الأيسر والفص الجبهي الأيسر هما: التقسيم الوعي للمعاني الكلمات وانتقاء الاستجابة المناسبة.(fayol,1992,p84)

3-شروط تعلم القراءة:

يتم تعلم القراءة على أساس تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينهما والتي تتمثل في العوامل الداخلية أو ما يعرف بالعوامل البيولوجية المتعلقة بتكوين الفرد، وكذا العوامل الخارجية التي يقصد بها العوامل البيئية نذكر:

3-1-العوامل البيولوجية:

هي تلك العوامل المتعلقة بسلامة القرد من الناحية الجسمية خاصة البصرة السمع وكذا من الناحية العقلية وهي وجود الذكاء والعوامل اللغوية وما يرتبط بها من وثائق رمزية، ومن أبرز هذه العوامل:

3-1-1-العوامل الجسمية:

يؤثر النمو الجسدي للطفل في مدى استعداده لتعلم القراءة، ذلك أن القدرة على تعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر، السمع، النطق، الحركة الخ.

ويؤدي القصور في جانب من هذه الجوانب إلى التأثير في قدراته على تعليمها بنجاح كما تعتبر هذه العوامل ذات أهمية حاسمة في تعلم القراءة وهي تمس عدة جوانب أهمها: (ا،مذبولي،2016،ص193)

النضج الجسمي:

أين تكون جميع أجهزة النطق والحواس خاصة السمع والبصر وحتى اللسان سليمة وخالية من العيوب، لان الاستعداد القرائي يتأثر بشكل كبير بالحالة الجسمية العامة للطفل. ذلك أن الذي يتعب بسرعة من اقل جهد، فانه لا يجد القدرة الجسمية المطلوبة للاستمرار في النشاط القرائي، مما يؤدي به إلى الملل والضجر وشرود الذهن وقلة الانتباه والرغبة. (fayol,2000,p96)

-التمييز البصري: تتحرك العينين أثناء القراءة في سلسلة من الحركات والوقفات، فالتلميذ الذي يقرا قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة، وإنما يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة، وكلما ازدادت عدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل مرة قل عدد الوقفات، وقد تتحرك العينان حركة خلفية لكي نلقي نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى أو التصحيح غلطة قرائية.(العطوي، 2014،ص86). و منه لا

يكفي أن يكون البصر سليما من الناحية العضوية فقط، وإنما يحتاج ذلك القدرة على الإدراك أي التمييز الجيد بين مختلف أشكال الحروف المكونة للكلمة ومعرفة الفرق بينها.

-التمييز السمعي: يصعب تمييز بين الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف. (Frederich, 1999,p 86)

إن عمليتي التمييز والتعرف قد تكونا ضروريتين في القراءة كما في الكلام، ففي القراءة تعني عملية التمييز القدرة على تتبع الاختلاف البصري بين الحروف، ومن المشاكل التي يمكن أن تعيق الفرد وجود الضعف السمعي خاصة إذا لم يتم اكتشافه باكرا، وحتى إن كان السمع سليما فيجب توفر الإدراك الجيد للأصوات والوعي بها. (البجة،2005،ص 46).

3-1-2-التمييز البصري:

تتحرك العينان أثناء القراءة في سلسلة من الحركات والوقفات، والتلميذ الذي يقرأ قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حد أثناء القراءة وإنما يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة. وكلما ازداد تعدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل مرة قل عدد الوقفات التي يقفها، وقد تتحرك العينان حركة خلفية لكي تلقي نظرة ثانية على كلمة وأكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى أو لتصحيح غلطة قرائية. (فيهم مصطفى ،1998،ص 94)

فسلامة البصر يعتبر أمرا ضروريا بالنسبة للنجاح في عملية القراءة والمقصودة بسلامة النظر عدم وجود أي عيب في العين من الناحية التركيبية كوجود ضعف في البصر أو حلول أو فقدان سواء جزئي أو كلي له، وقد يكون البصر سويا عند الطفل، لكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ النضج المطلوب ومن هذا النضج على سبيل المثال التناسق والتكامل في عملية الإبصار التسلسلية لا تتم بمجرد وقوع البصر السليم على الشيء

المرئي، ولكنها تستلزم كذلك العيني، بمعنى أنهما لابد أن تكونا ممتزجين وكأنهما عين واحدة ومن المعلوم أن قدرة الطفل على التنسيق البصري بهذا الشكل لا تتم إلا في السنتين الخامسة أو السادسة على الأغلب ومن مظاهر عدم نضج الإدراك البصري عند الطفل، قدرة الطفل على رؤية الأشياء وعدم قدرته على رؤية تفاصيلها، دقائقها، ومنها رؤية بعض الأطفال بعض الحروف بشكل مقلوب كان يرى حرف (ت) (ب). (البجة عبد الفتاح، 2003،ص84)

فإقامة العلاقة بين الأصوات والحروف على القارئ المبتدئ أن يكون قادرا على التعرف وبدقة على الأشكال البصرية التي يكون عليها الحرف، وهنا يتدخل النصف الأيمن بالتعرف على الأشكال المتعارف عليها في الاتجاه الفضائي، وأيضا فإن الأشكال المتشابهة (u .d. p. q. n .b) والحروف التي تكون لديها بنية متقاربة (n. m) تكون مصدرا للخلط فيما بينهما، ولهذا فإنه على بيداغوجية القراءة أن تسهل التعرف على الأشكال وتوجهها في الفضاء. (Legros, 2008, p202)

ومنه لا يكفي أن يكون بصر سليما من الناحية العضوية فقط، وإنما يحتاج ذلك إلى القدرة على الإدراك أي التمييز الجيد بين مختلف أشكال الحروف المكونة للكلمة ومعرفة الفرق بينها.

3-1-3-التمييز السمعي:

إن الطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف، وعمليتي التمييز والتعرف تكون ضرورتين في القراءة كما في الكلام، ففي القراءة تعني عملية التمييز القدرة على رؤية تتبع الاختلاف البصري بين الحروف. لا يمكن تعلم القراءة بصفة صحيحة إلا إذا توفرت أيضا الشروط الأساسية لذلك والمتمثلة خاصة في السلامة الحسية، كالبصر والسمع وإدراكها بصفة سلمية، فأي خلل على مستواهما يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في

تعلمها إذ تتطلب القراءة إدراك مجموعة الإشارات البصرية والسمعية، حيث أن العين تستقبل الإشارات المكتوبة والصفات المطبوعة كعلبة وليست واحدة بواحدة وهذا يمكن أن يحدث الخلط بين الكلمات فيما بينها .هذا الإدراك لا يعطي مسار للمعني عند الشخص الذي بدا تعلم فك التمييز إلا بعد جهد تجريدي معتبر إذا أن الإشارات الملتقطة إلا تأخذ المعنى إلا بمجموعة من التصورات العقلية مفاهيم أو تخيلات.(مدبولي، 2016،ص172)

3-2-الشروط الاجتماعية والعائلية:

بعد حرص الآباء وعنايتهم بتعليم أبنائهم وحثهم على الأخذ في القراءة من الدوافع العاطفية المحركة للتعليم كما لا يستوي الطفل الذي يعيش وسط محيط يزخر بالكتب والمنشورات مع الطفل أخر لا يرى في بيته ما هو محفوظ أو مكتوب. مما لا شك فيه أن المحيط الحضاري بما فيه الوثائق والآثار المكتوبة يوفر للطفل حوافز بصرية لا تعد ولا تحصى فتجعله منذ الصغر يستعد ويتحقق للاستجابة. (بن عيسى، 1993،ص129)

3-3-الشروط المتعلقة بالجانب اللغوي:

تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية ذات منشأ لغوي لفظي بحيث تمثل قدرات الفهم، السمع والكتابة قدرات أساسية (Aptitude clés) تمهد الاكتساب القراءة التي تنظم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم (الوعي الفونولوجي).

3-3-1-النضج اللغوي:

تعد اللغة عاملا هاما في تعلم القراءة، فالقراءة ميكانيزم الترجمة اللغة المكتوبة إلى أصوات، فالكتابة ما هي إلا مظهر من مظاهر اللغة وقد أثبتت العديد من الأبحاث أن الضعف في اللغة الشفوية يؤدي إلى صعوبة في تعلم القراءة، قد تناول العديد من الباحثين جوانب مختلفة لتحديد هذا الضعف منهم شومسكي، فيكودسكي، بياجي، برونر فكل واحد منهم اخذ جانبا في تعريفيه فمنهم من ركز على الجانب التركيبي أو البنائي،

في حين اهتم آخرون بالجانب المعرفي , لكن من أهم ما تناولوه بالدراسة هو توضيح العلاقة بين الوظيفة الرمزية الوظيفة الاتصالية وتعلم القراءة.

تتعلق الوظيفة الرمزية بمستوى الكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، إذ لابد أن يكون الطفل مهيأ لإدراك ذلك كله حتى يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة , فالقراءة "دولكراو" هي عملية رمزية من الدرجة الثانية. (محمود احمد ، 1993،ص96).

قد أوضح "بياجي " كيف انه أثناء المرور من المرحلة الحسية الحركية إلى المرحلة التصورية يظهر ما يسمى بالانفصال ويكون الخطاب مستمرا وحاضرا فإذا أردنا أن لا يكون تعليم القراءة مجرد سيرورة آلية محضة لاكتساب الميكانزيم، فانه يجب أن تصل سيرورة هذا الانفصال إلى مستوى أعلى، ويعني بذلك أن تكون الوظيفة التصورية للطفل متطورة لحظة القراءة بما فيه الكفاية لكي يستطيع توضيح العلاقة مع الشيء، نشاطر وضعية، تفكير أو إحساس.

وفي الأخير نقصد بالنضج اللغوي كل ما يمتلك الطفل رصيدا مناسبا من المفردات والتراكيب اللغوية ويكون قادرا على استخدامها في المواقف الحياتية فلا شك أن للأسرة والبيئة المحيطة دورا مميزا في إثراء معجمة اللغوي من كلمات وتراكيب وأساليب تساعده في تعلم القراءة. (Jumel,2015,p128)

3-4-الشروط المتعلقة بالمستوى الذكاء :

إن النجاح في تعلم القراءة يعتمد على مدى النضج العقلي، فالقراءة عملية معقدة وكما هو معروف فإن العمر العقلي للطفل له علاقة وطيدة باستعداده للقراءة.

3-4-1- النضج العقلي:

أن يكون العمر العقلي للمتعلم مناسبا لبدأ التعلم ونعني بالعمر العقلي، القدر اللازم من الذكاء ليصبح قادرا مهيأ تعلم القراءة، وهذا الذكاء يقاس بالعمر العقلي لا بالعمر الزمني، وهذا الأمر قد اختلف فيه العلماء فبعضهم يحدد العمر العقلي المناسب زمنيا بحوالي 6 سنوات. وبينما آخرون 6 ونصف حتى 7 سنوات.(الساعدي،2016،ص196)

3-5- النضج الانفعالي العاطفي:

أين يكون الطفل متوازنا في مختلف الجوانب الوجدانية والاجتماعية مما لا شك فيه أن هذه المشكلات المتمثلة في (انعدام الثقة بالنفس، الحياء المبالغ فيه، الإحساس بالحزن والألم، الخوف والخجل، التردد). قد تقود الطفل إلى عدم التكيف والتأقلم مع زملائه في المدرسة. مما يؤدي لتعلم بطيء للقراءة وهذا ما يستلزم تعاونا بين الأسرة والمدرسة والأصدقاء. (سليمان ،2001، ص 102).

ويعد التكيف الاجتماعي عاملا مهم في تعلم القراءة، فيتعلق الأمر هنا بالأمن العاطفي والقدرة على العيش مع الأخر خارج الإطار العائلي وهذا ما يؤدي إلى التوازن العاطفي الذي يلعب دورا أساسيا في التعلم بصفة عامة وتعلم القراءة بصفة خاصة، نظرا لاعتماد الطفل على العلاقة التي تجمعه بأبويه من جهة وبمحيطه من جهة أخرى, وذلك بتوفير الشروط الأساسية التي تسمح له بالعيش في استقرار وأمان مما يتيح له فرصة حب التعلم. (العطوي، 2014،ص 76).

3-6-التدريب:

ونقصد به تدريب الطفل على أشياء كثيرة تنمي قدراته واستعداده لتعلم القراءة ويمكن ذكر بعض منها:

*تمييز بين الألوان والأشكال.

* تمييز بين الأحجام والأثقال.

* إكمال الأشكال الناقصة.

* إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء.

* تدريب على الحركات العامة والدقيقة.

* التمييز بين الاتجاهات المكانية.

* التمييز بين الأوقات.

* التمييز المعاني المتضادة.

3-7-الخبرات السابقة:

ويعني به تزويد الطفل بالمزيد من الخبرات المتنوعة، فكلما زادت خبراته كلما زاد استعداده القرائي، فهي تمثل مظاهر تفاعل بين البيئة والفرد وتتمثل أهمية هذه الخبرات في كونها وسيلة تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة ورمزها الكتابي، ومن دون شك فان الأسرة تلعب دورا حيويا في هذا المجال، عن طريق تزويد الطفل بمخزون ثقافي ومعارف متنوعة من خلال ما يسمعه من مفردات وجمل، قصص، إلى جانب ما يتعلمه من أقرانه في الأسر والزيارات العائلية. (جابر عبد الحميد، 2001، ص102)

3-8-الرغبة(الدافعية) في تعلم القراءة:

تختلف الرغبة في الذهاب إلى المدرسة من طفل إلى آخر، فكلما زادت الرغبة لدى الطفل لتعلم القراءة، زاد ميله وحبه لها، لذا ينبغي على الأسرة والمعلم استغلال هذه الرغبة واستثمارها في تنمية استعداداته لتعلمها ومهاراتها المختلفة وبذل كل الجهود من اجل إنماء رغبته فيها (حنفي بن عيسى،2005،ص201).

وفي الأخير يمكن القول أن العوامل السابقة تعد شرطا أساسيا لاكتسابها واي خلل على مستوى أحدها قد يؤدي إلى صعوبة أو عجز في تعلمها على الشكل الصحيح ولقد تم حصر هذه الشروط في النقاط التالية:

- التنظيم الجيد للتمثيل الزماني والمكاني.

- الوعي بالدرجة الأولى بالتخطيط الجسدي معرفة الطفل مختلف المفاهيم الجانبية.

- الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الزمان والمكان.

- دقة الحركات البصرية السمعية وسلامتها، لعدم حدوث صعوبات التحليل عناصر ومكونات النص.

- مفهوم العدد، فالتنظيم الفضائي مهم بالنسبة للتمثيل بين عدة صوائت.

- سرعة التحليل واتخاذ القرار.

- القدرة على تخزين واسترجاع الفوري اللذان ينتجان بصعوبة في عملية القراءة

- القدرة على التمييز بين التذكر والاستحضار المباشر، التي تسمح له بالتعرف على الكلمات التي سبق له أن درسها.

- كما تكلم " Lemaire عن شرط أساسي وضروري لأهمية القراءة وهو الوعي الفونولوجي المتمثل في مرحلة البكاء، مرحلة الأنين، مرحلة الأصوات الأولى مرحلة المالغات (مرحلة الكلمات الأولى. (Mazeau,2014,p102) .

وإذا ما توفرت جميع هذه العناصر للقراءة فانه من الضروري جدا البدء في تعلمها وذلك من خلال وضع المراحل المتبعة لتعلمها فتعلمها يمر عبر مراحل بمستويات متدرجة من السهل إلى المعقد وقد اختلف الباحثون في تحديدها بدقة.

4-أنواع القراءة :

تعتبر القراءة من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، حيث أنها تعد من أكثر المصادر العلم والمعرفة، وهي نشاط لغوي يعود عليه الطفل منذ مراحل تعلمه الأولى وعند ما تقول لفظية " القراءة "يتبادر إلى أذهاننا ماذا نقرأ؟ وكيف نقرا؟ فجواب السؤال الأولى أننا نقرا كل ما يقع عليه بصرنا من أرقام ورموز وكلمات سواء في الكتب أو المجالات أو الجرائد. أما إذا أردنا الإجابة على السؤال الثاني، فإننا نذهب إلى أنواع القراءة فهي متعددة بحسب المواضيع والمواد في قراءتها إلا أننا يمكن حصرها في نوعين أساسين يعتبران الأكثر استخدما شيوعا عند الفرد وخاصة المؤسسات التعليمية باعتبار أنهما الأساس لتعلم القراءة و هما:

أ- القراءة الصامتة:

يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها "استقبال الرموز المطبوعة وإعدادها المعنى المناسب وعقد المقارنات بينهم وبين الرموز السابقة عند القارئ لتكوين خبرات ومعاني جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق " بمعنى أن القراءة الصامتة في مرور العينين على الأحرف والكلمات والجمل والتمعن في العبارات والتراكب دون استخدام أجهزة النطق، حيث يحصل القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت(عيسى سعد، 2000،ص141) أو في استقبال الرموز المطبوعة وإدراك لمعانيها، بناء على الخبرات السابقة والتفاعل مع المادة المقروءة والقراءة الصامتة عملية عقلية ذهنية، حيث تتنقل العيون فوق الكلمات بسهولة ويسر وتلتقط الرموز ويقوم العقل بترجمتها، وهي تفتقد إخراج أي صوت سواء مرتفع أو منخفض ولا يقوم بتحريك شفتيه " إذا يتم فيها التعرف على الأشكال والحروف وأصواتها ويصاحب ذلك نشاط ذهني لترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعاني ومن ثم فهمها دون النطق بها. أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أداء القراءة الصامتة فهي تعفي القارى من الانشغال بنفق

الكلام وتوجيه اهتمامه إلى فهم ما يقرا. والقراءة الصامتة تستخدم في جميع مراحل تعليم وتسمى بالقراءة البصرية (Mazeau,2014,p202)

ب- القراءة الجهرية :

تشمل القراءة الجهرية على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، يضاف إليها التعبير الشفوي عن تلك المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بهاو قد عرفت القراءة الجهرية على أنها "القراءة التي يراجع فيها القارئ الرموز الكتابية والألفاظ إلى أصوات مسموعة مختلفة المخارج " إذا يمكن القول أن القراءة الجهرية في فن التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ ثم الجهر بها بإضافة أصوات واستخدام أعضاء النطق، استخداما صحيحا

حيث أنها تقتضي التعبير الصوتي عن المعاني المقروءة والنطق بالحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة دون أي أخطاء مع مراعاة الضبط الصحيح لحركات الإعراب والأداء بطريقة سليمة والتحكم في السرعة المناسبة لعملية الفهم والملاحظة في هذه القراءة أنها ليست بالسهلة إذ أن ممارستها تتطلب مراعاة أحكام عدة مثل: الوقف الصحيح والملائم، الالتزام بحركات الإعراب خاصة الحروف بطريقة سليمة بالإضافة إلى مراعاة صحة الضبط النحوي أي أن الشيء الأساسي في هذه القراءة، والتعبير بصوت مرتفع وسليم عن المعاني والأفكار التي تحملها الحروف والأشكال والصور حيث أنها تساهم في تنمية مهارات الإلقاء عند الطفل وحسن إخراج الحروف والكلمات كما أنها مناسبة لكي يتغلب الطفل عن خوفه وخجله وتردده، فهي أيضا تسمح للمدرس بكشف الأخطاء اللغوية والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة الجهرية مما يسمح بتدارك المشاكل المستقبلية بمساعدة التلميذ على رفع المستوى الدراسي. (سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم ،2010،ص94)

5- آلية القراءة:

تتطلب القراءة مستوى عاليا من القدرات والمهارات فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لا بأس به فيما يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات لأنها سوف تصبح آلية وأن أساس القراءة التعرف على الكلمات، ثم يأتي الفهم (أحمد، فهيم.1988،ص59)

5-1-التعرف على الكلمات:

هناك ميكانيزمات تتدخل في عملية التعرف على الكلمة وهي:

5-1-1-حركة العين:

تتم القراءة جهرية أو صامتة بتمييز المكتوبة (حروف، كلمات أو جمل) ومعرفتها، ويتم هذا عن طريق حاسة البصر، هناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، ببين بان العين تتحرك فوق الصفحة بأن تجاه السطر على صورة قفزات، تفصل بينها وقفات، وان القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات. (محمد ،1998،ص101)

وقد أسفرت تلك الأبحاث على أن:

-نقاط التوفيق التي تتم من خلالها القراءة، تتراوح من 100 إلى 500 ميلي اشا . وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

-وفيها يخص الفقرات، فإنه بين كل وقفتين من 7 إلى 9 عن حجم القفزة حوالي 0.5 كلمة.

وهذا أيضا حسب الحالة وحسب معوية النص لكن لا تتعمد بعد العين من النص.

5-1-2-الأذن والجهاز النطقى:

بالإضافة إلى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجهاز النطقي) فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة، وعندما تقدم الكلمات المكتوبة على

الصورة، يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها، خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة، فيسعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه، وتقترب الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها.

ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها، وبعد رؤيتها مباشرة، لتقترن الصورة اللفظية الحركة بالصورة السمعية الصوت والصورة البصرية الكتابة.(بلقيس ،2003،ص139)

5-1-3-الذاكرة:

تلعب الذاكرة دورا هاما فيما يستخدمه الفرد من وسائل التعرف على الكلمات، ويتم ذلك من خلال الصورة البصرية، وينبغي للطفل أن يكون قادرا على تذكر هذه الصورة البصرية ليقارن المثير الجديد بالخبرة السابقة.

5-1-4-الفهم:

يعتبر العقل عنصر مهما في عملية القراءة فيه ويقوم بنشاط متعدد الأوجه من تذكر وإدراك ومقارنة وتفكير وهذا النشاط العقلي بمجموعة يؤدي إلى فهم المعاني التي تنطوي عليها الرموز المكتوبة، ولكي يفهم الطفل معاني الكلمات يجب أن ترتبط في ذهنه بمدلولاتها منذ البداية، وهكذا عندما تنمو لغته وتزداد مفرداته يتعلم الكلمات الجديدة ومعانيها عن طريق شرح الكلمة الجديدة غير المفهومة بكلمة أو بجملة مفهومة، ويبقى دائما هدف القراءة وفهم المعنى أي الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراجه من السياق.

وتعد المهارات البصرية من الأساسية التي يعتمد عليها الطفل في تطور مراحل القراءة الثلاث، حيث يتعرف الطفل على الكلمة كوحدة واحدة، يهتم بسمات معنية تساعده في التمييز بين الكلمات وخصوصا التي تتشابه فيها بينهما. ويكسب الطفل القدرة على

نطق الأصوات الموجودة في الكلمة ينطق وتسلسل صحيح، إضافة إلى عملية في الرموز .(نفس المرجع السابق،ص105)

5-1-5-العمليات اللازمة في القراءة:

يقوم تعلم القراءة على آليات حسية، سمعية، بصرية وحركية وكذا ذهنية تهدف إلى التعرف على الرموز الكتابية للغة وفهم معني الكلمات وتتم وهذه الآليات مع التعلم والسن، وللقيام بعملها حتى يتم اكتساب القراءة لابد من توافرها وبالتالي نتجنب الوقوع في مشكلات التخلف أو صعوبات القراءة. تعد القراءة عملية نفسية تتطلب عددا من العمليات العقلية والنفسية والحسية اللازمة لظهورها لدى التلميذ، ومن هذه القدرات:

القدرة السمعية العادية.

القدرة البصرية العادية

الإدراك السمعي.

الإدراك البصري.

القدرة على النطق.

القدرة على التذكر والتفكير والانتباه والتآزر البصري الحركي. (بن عيسى ،1993، ص129)

6-طرق تعلم القراءة:

هناك طريقتين اساسيتين تستخدم عادة في المدارس الابتدائية لتعلم القراءة و هما: الطريقة الجزئية او التركيبية و الثانية الطريقة التحليلية:

6-1-الطريقة التركيبية:

و هي تسير على نهج واحد هو الابتداء من الجزء الى الكل، و يعني بالجزء هنا الحرف باعتباره الجزء الاصغر في الكلمة، ثم يركب منه و من غيره مقطع، و من مجموعة من المقاطع تركب الكلمة ثم من مجموعة الكلمات تكون الجملة و هكذا و هي تتكون من:

أ-الطريقة الهجائية الحرفية:

يبدا المعلم تعليم الحروف الهجائية بأسمائهم ثم اشكالها مقرونة بالحركات، مثلا الالف لا شيء عليها والباء نقطة تحتها.... فاذا ما وعي الطفل بالحروف و اشكالها دربهم على اصواتها و اصوات حركاتها، ثم بعد ذلك يشرع في تركيب بعض الكلمات من الحروف التي تم تعلمها من قبل.(حراحشة،2013)

ب-الطريقة الصوتية:

هي طريقة تهمل فيها الخطوة الاولى من الطريقة الهجائية، فهي تقوم على اساس البداية بأصوات الحروف بدلا من أسمائها وبالتالي فهي تخص مرحلة تعلم الحروف نفسها، وبذلك فهي تقدم على الربط المباشر بين الرموز المكتوبة وصوتها.

ج-الطريقة المقطعية:

تعد هذه الطريقة وسطى بين الطرق الجزئية و الكلية، بحيث تحاول تعليم الطفل القراءة بتقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي والحرف، و لكنها اقل من الكلمة و تبني اصولها على مقاطع الكلمات، و بذلك فيمكن اعتبارها طريقة تركيبية-تحليلية.(حراحشة،2013)

6-2-الطريقة الكلية (التحليلية):

تختلف هذه الطريقة عن الطرق السابقة اختلافا كليا، فهي تبدأ من الكل إلى الجزء، تبدأ بتعلم الكلمات قبل الحروف، فهي عكس الطريقة التركيبية، فهي تعتمد على الجمل والكلمات، فهي تتوافق مع النظرية الجشتالطية على أساس أن الانسان يدرك الاشياء ككل، ثم يأخذ بالأجزاء والتفاصيل ويندرج تحت هذا النهج عدة طرق اهمها:

أ- **طريقة الكلمة:** مبدأه "انظر و قل" تقوم على مبدأ تعلم القراءة و ليس عن طريق الحرف او الصوت او المقطع.

ب-طريقة الجملة: و هي طريقة يتعلم بها الطفل القراءة عن طريقة البدا بالجمل، يعلم المعلم الطفل جملا كاملة رمزا مكتوبا و صوت منطوق، شرط ان تدل هذه الجملة على معنى يألفه و يختاره، و بالتالي يقدر على استيعابه.(فضل الله،1999، ص201)

ج-طريقة القصة:

تعد هذه الطريقة امتدادا لطريقة الجملة في تعلم القراءة للصغار، لأنها تعتمد على اتخاذ القصة للفهم، ثم اختيار جمل منها، لان الاطفال الصغار يحبون سماع القصص، و ترديدها و تمثيلها قبل عملية التحليل، فهدفنا ان نسمع الطفل و نسمع له، نكلمه و نستمع لحديثه، فالنموذج اللغوي الذي تقدمه المعلمة يلعب دورا كبيرا في ترقية و تهذيب لغته. كثيرا ما تقوم المعلمة بإستعمال المصورات و البطاقات لتمثيل أحداث القصة، و تعرضها على الأطفال في نفس وقت سرد القصة لهم وذلك يساعد الأطفال على تذكر الاحداث و وصف ما يرونه في الصور، وترتيبها وفق الاحداث الزمنية للقصة.

ويمكن أن تأتي القصة على شكل بطاقات صغيرة يقوم الطفل بترتيبها ليصنع منها قصة ويحكيها، وهذا ما يزيد في نموه العقلي واللغوي. (الناشف،1999، ص 98)

ومع تطور التكنولوجيا ادخلت على طرق تعلم القراءة وسائل (كالأفلام السينمائية، كأفلام الفيديو، الشرائح، الشفافيات، التسجيلات الصوتية) ويمكن القول ان هذه الوسائل المرئية والمسموعة تساهم بتزويد الطفل بخبرات محسوسة، تقديم النماذج اللغوية السليمة تشجيع الطفل على تعلم القراءة والكتابة حيث يطلب منه قراءة كلمات من القصة، ترديد ما يسمعه، فهم معانيها، آيات قرآنية... (مرجع السابق،1999، ص 101)

6-3-الطريقة الازدواجية (تحليلية-تركيبية):

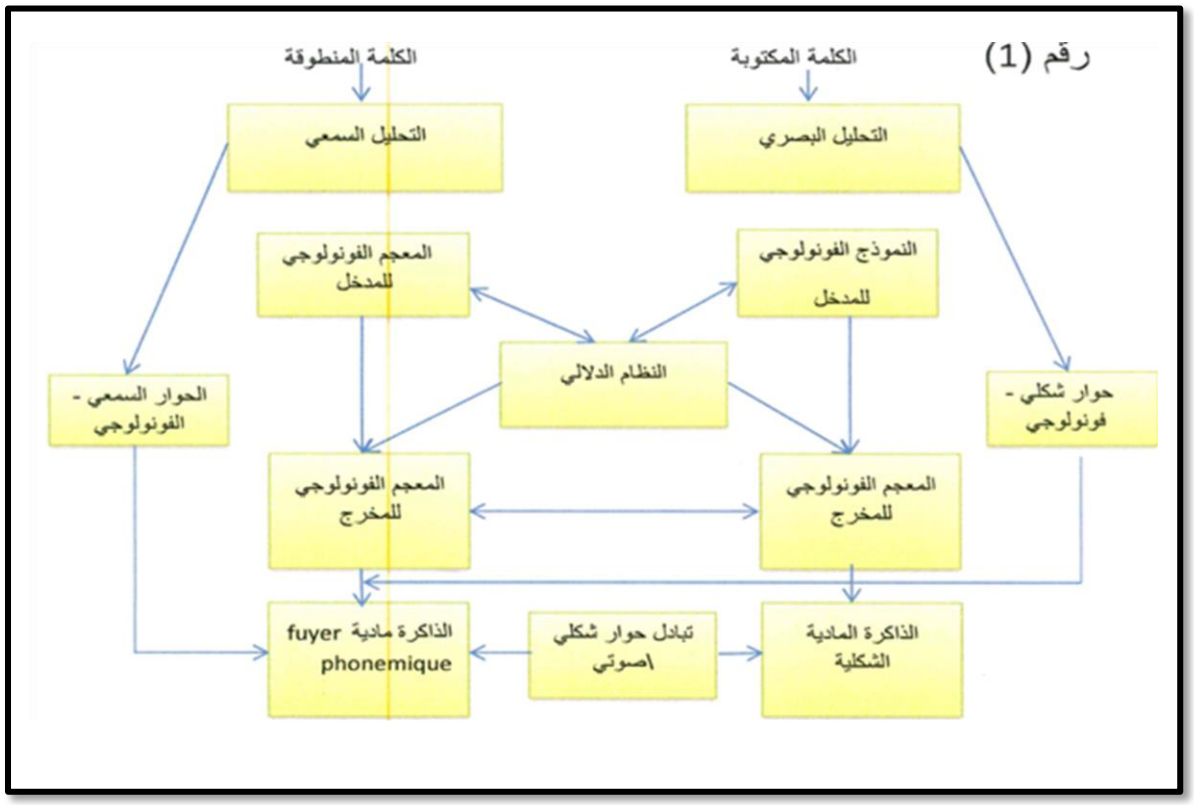
هي الطريقة التي تجمع بين التحليل والتركيب، وبذلك فقد استفادت من مميزات الطرق التحليلية والتركيبية في نفس الوقت، فهي تقوم بعرض كلمات ذات معنى وبالتالي استفادت من طريقة الكلمة وفي احدى مراحلها تطلب من الطفل التعرف على الحروف الهجائية وذلك ما زاد نجاح هذه الطريقة وصلاحيتها أنها تبدأ بالألفاظ المألوفة الصغيرة مع استغلال الصور الملونة و الحروف الخشبية لزيادة عنصر التشويق.

7-نماذج تفسير تعلم القراءة

7-1-نموذج تفسير مراحل القراءة والكتابة:

يرتبط فهم النص المكتوب كليا بقراءة الكلمات التي تكونه والوصول إلى معناها، فيرى كل من الباحثين (Shewell, Pattersron,1987) أن القراءة تمر بسلسلة من المراحل وكل مرحلة تبني بطريقة خاصة في المعالجة فحسب النموذج المقترح فان القراءة عبارة عن ربط جيد لفك الرموز المكتوبة بالوظيفة اللسانية للفهم، إذ يستعمل الفهم سيرورات ذات مستوى عالي تضمن التحليل التركيبي الدلالي للجمل, والتصورات الذهنية للنص, كما هو موضح في الشكل رقم (4)

شكل رقم (4): نموذج تفسير مراحل القراءة



(Hondé,2010,p104)

ومنه فان ميكانزيم التعرف على الكلمة المكتوبة يعد مكونا أساسيا للدخول في عملية القراءة، وهو يرتكز على القدرة على إقامة العلاقة بين التصور الكتابي للكلمة والتصور الداخلي لها.

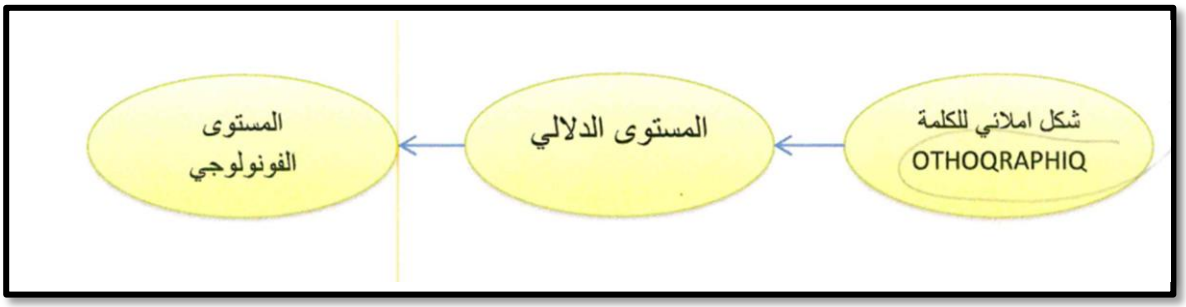
7-2-النموذج بطريقتين Model a Double voix:

ذكر (كازا ليس 1995) أن معالجة التصور الكتابي للكلمة يتم من خلال مسارين: مسار العنونة (adressage) وهو مسار معجمي مباشر يسمح بالتعرف على الكلمة المكتوبة بسرعة دون تحليلها أو مقابلة ككل حرف بصوته بل يتم ذلك من خلال صورتها الكلية والتعرف على أصواتها دون تجزئتها أما الفهم فيتم من خلال الرصيد اللغوي الشفوي. أما المسار الثاني فهو التجميع الفونولوجي (ASSEMBLAGE) وهو مسار غير

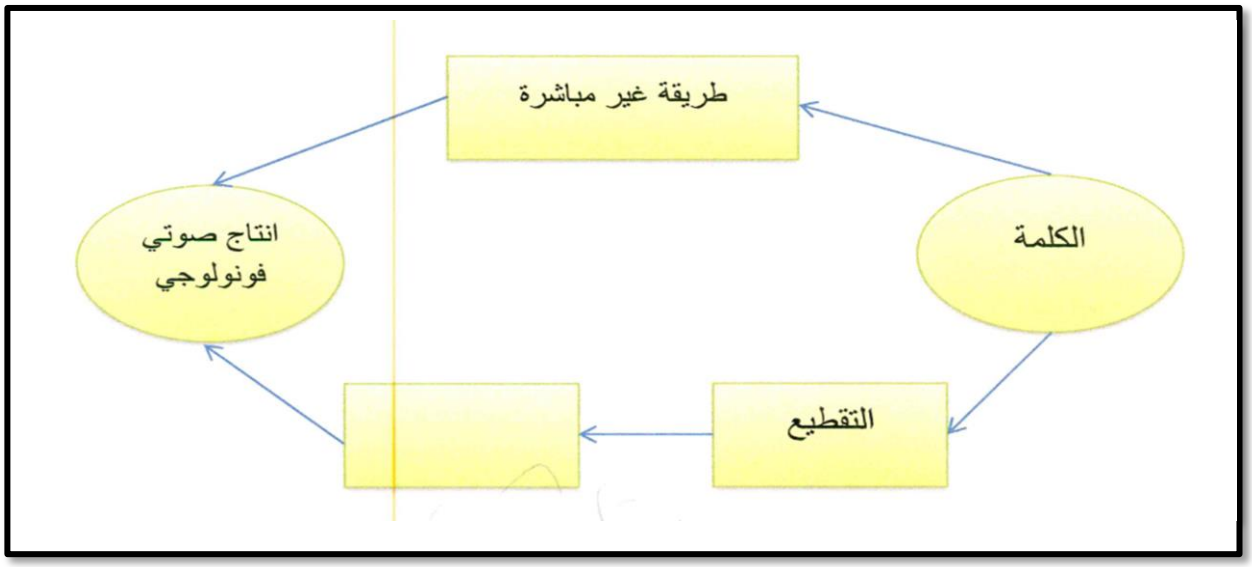
مباشر يستعمل في مطابقة حرف صوت، فيتم تجزئة سلسلة الغرافية المكتوبة إلى الحروف المكونة لها بصريا للتعرف على معناها قبل إنتاج الشكل الفونولوجي المعقد للذهاب إلى التصور الفونولوجي للكلمة المكتوبة ويسمح بقراءة الكلمات الجديدة في الكلمات التي ليس لها تمثيلا إملائيا مخزنا في المعجم الداخلي.(purret ,2005,p46)

الطريقتين مترابطتين فيما بينهما، إذ أن الكلمة المقروءة بالطريقة التحليلية، تصبح مع التكرار مألوفة بذلك تقرا بشكل مباشر، ولهذا فان القارئ المتمرن يستخدم هذه الطريقة المباشرة لأنه لده رصيدا كبيرا من المعلومات المكتوبة والشفوية. (Casalis ,1995) ويمكن توضيح ذلك في الأشكال التالية:

شكل رقم (5) الطريقة الترابطية CONNECTIONSTE



شكل رقم (6): طريقة المسارين Model a Double voie



(خباش،2015،ص179)

7-3- نموذج فريت (Frith,1986 ,198 7) :

الذي يتميز عن نماذج (هريس وكلهيت ومارش) (Harris, Coltheart , 1986 Marsh, al . 1981) يحتوي على ثلاث مراحل وهي : اللوغوغرافية، الأبجدية، الإملائية.

أ-المرحلة اللوغوغرافية (Logographique):

التعرف اللوغوغرافي أو الخطى، وثمرة التذكر لشكل شامل (Petiot 2006) فخلال هذه المرحلة الأولى من القراءة، يتم فيها التعرف مباشرة على الكلمات المعروفة من طرف الأطفال، معتمدين في ذلك على مختلف أنواع المؤشرات، ولاسيما المؤشرات غير اللغوية، مثل اللجوء إلى السياق أو التعرف على المميزات الخطية البارزة للكلمة نفسها (كاللون، طول الكلمة، المظهر، وجود أشكال خاصة بالحروف ...)

ب-المرحلة الابجدية (Alphabétique):

يقوم الطفل في هذه المرحلة بتحليل الكلمة و تجزئتها الى حروف فيقابل كل حرف بالصوت المناسب، مع مراعاة ترتيب،هوية، وظيفة كل حرف من الكلمة، و بهذا يمكن قراءة الكلمات المألوفة و غير المألوفة و أشباه الكلمات، يرتكز اكتساب مهارات هذه المرحلة على التحليل الفونولوجي. تتميز هذه المرحلة بالدور الفعال للعامل الفونولوجي ففي دراسة قام بها كل من الباحثين "كولثير و ستيوارت" وضحا أن الاطفال في سن 06 سنوات يقومون بأخطاء بصرية و نطقية في نفس الوقت، لكنهم عندما يكبرون فإن أخطائهم البصرية تقل في حين تزداد أخطائهم النطقية.(Casalisse,1995)

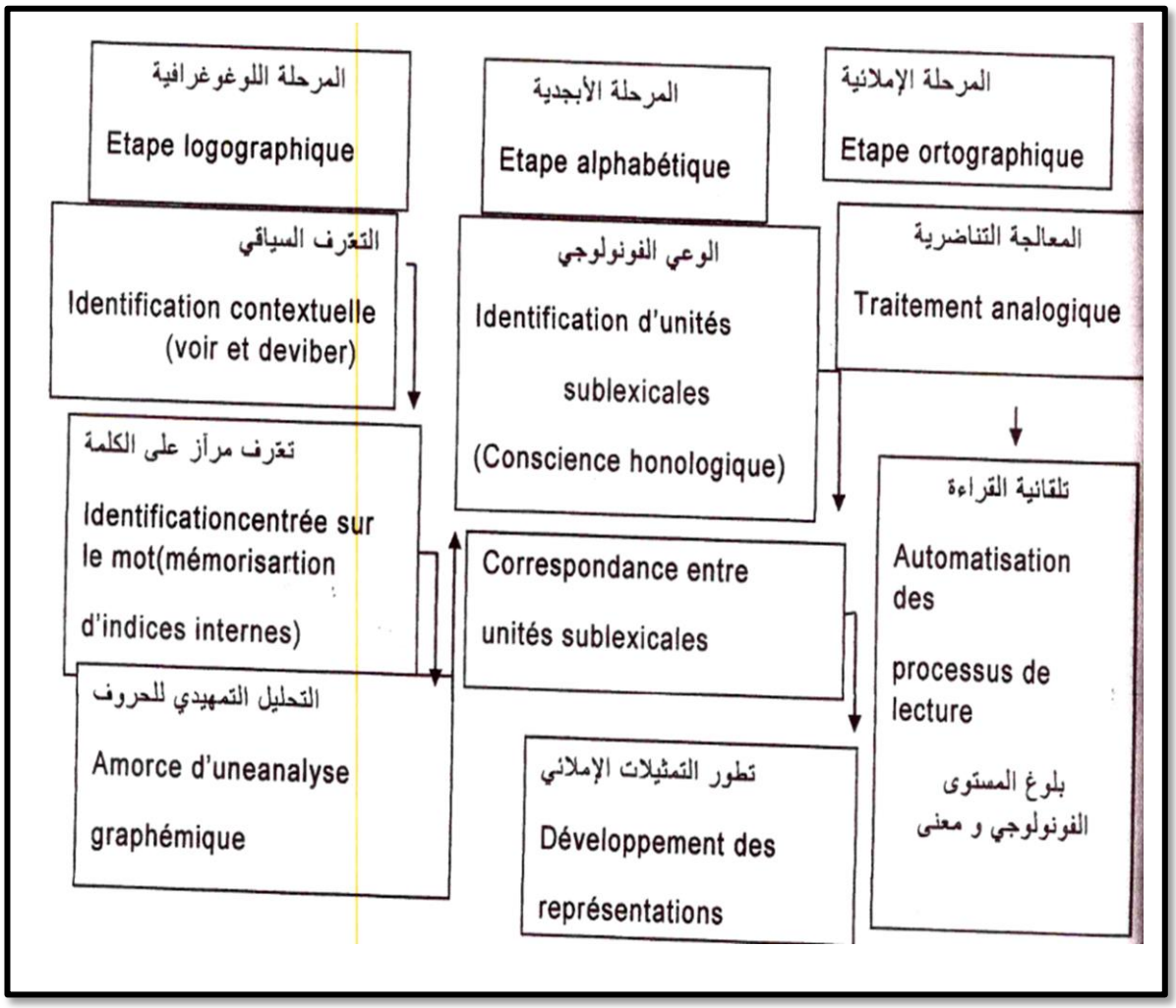
ج-المرحلة الاملائية(Orthographique) :

و فيها يتم تعلم الخصائص الكتابية للكلمات، و هي مرحلة غير بصرية و لا فونولوجية، يكون تناول الكلمات بوحدات أكبر، تعتبر الوحدات الاملائية التي تكون

وحدات المعالجة لهذا الاجراء كسلاسل حرفية مجردة، فهو اجراء تحليلي لان الوحدات الاملائية تعالج مقطعيا وكليا. (vanhout,1995.)

رغم إختلاف هذه المراحل إلا أنها تبقى متتابعة و لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، إذ تتميز المرحلة الخطية بالتعرف على الكلمات من خلال نموذج بصري، اين يكون الطفل قد تعلم المدلول عن ظهر القلب، أما التعرف على الكلمات في المرحلة الأبجدية يتم إستناد الأصوات إلى الحروف، أي بالإعتماد على الوساطة الفونولوجية، فحين تتميز المرحلة الأخيرة أي الإملائية بجمع الشكل الفونولوجي المطابق للكلمات بالكتابة.(Fayol,1992)

شكل الرقم (7): نموذج فريت Frith لتعلم القراءة



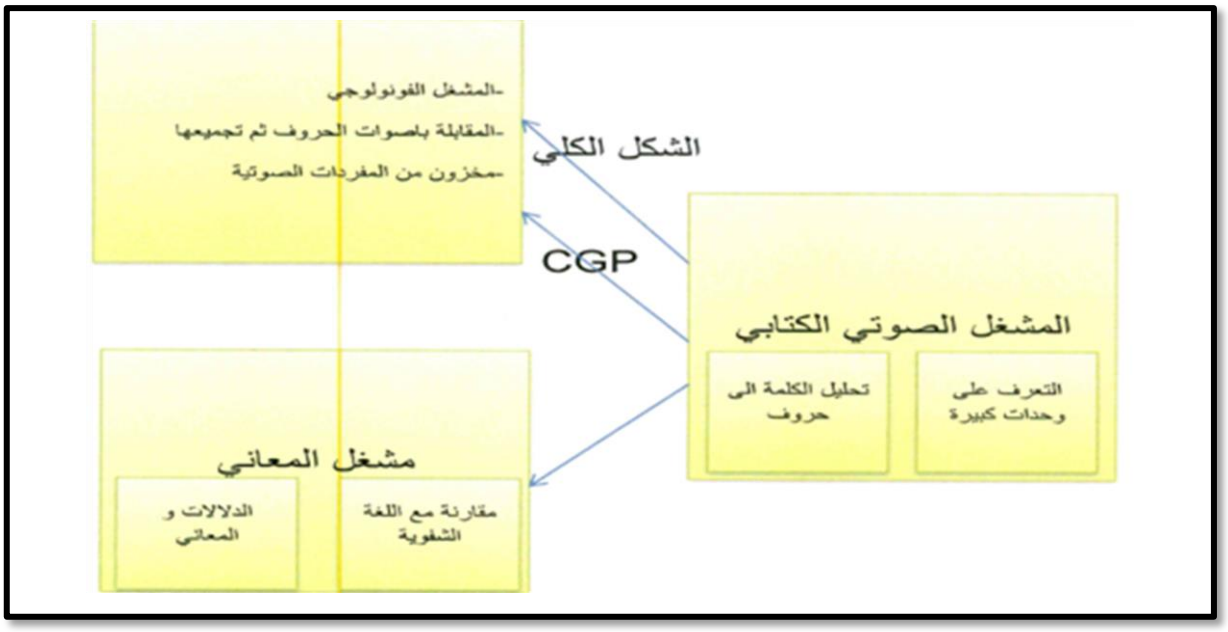
في الواقع لا يمكن التحدث هنا عن القراءة بالمعنى المعروف لهذه الكلمة، فحتى إن توفرت كل الحروف التي تكون الكلمة إلا أن احترام ترتيبها لا يعد ضروريا، لأنه فقط المؤشرات البصرية هي المأخوذة بعين الاعتبار. فالطفل يعالج المعلومة اللغوية كالصورة، إذ يقوم بالتعرف على الكلمات أو بالأحرى تخمينها كأشياء مصورة ما يسمح له بتطوير معجم أولى ذات طابع شامل، عموما، لا يوجد بعد في هذا المستوى روابط مباشرة منتظمة ما بين معالجة المكتوب. صورة) واللغة الشفوية، فتم وضعها يأتي بصفة تدريجية خلال المرحلة التالية.(Dumont et Gombert, 2004)

7-4-نموذج (Seymour : 1997، 1999):

إن الفكرة الأساسية في نموذج (سيمور 1997، 1999) هي أن الاستراتيجية اللوغوغرافية والأبجدية المتواجدة في بداية تعلم القراءة عند الطفل تشترك فيما بينهما لتشكل القاعدة المعرفية لإعداد الاستراتيجية الإعلانية، ومن خلال النموذج يوضح Seymour أن هناك علاقة تفاعلية بين الوعي الفونولوجي والسيرورات الأبجدية، فالمعالج الأبجدي Le Processeur Alphabetique يرتكز على قدرة الطفل على قدرة الطفل على التمثيلات الحرفية – الصوتية كنتيجة للتعلم الرسمي للقراءة وهذا المعالج الأبجدي يعمل بتفاعل مع الوعي اللغوي المسؤول على الوعي بالفونيمات وكذا تم وأشكال أخرى من التقطيع وبأكثر دقة، فإن الكلام يمكن تقطيعه إلى فونيمات، ينبغي عليه بعد ذلك الوعي بتركيبه المقطع ما يسمح النظام الإعداد الإملائي من إعادة التمثيل البصري للكلمات المكتوبة في قائمة المفردات اللوغوغرافية بحيث يتحقق التعرف على الكلمة من خلال المقاطع والمورفيمات المتواجدة في الكلمات وهكذا يتمكن الطفل من قراءة الكلمات الجديدة بالتركيز على التمثيلات.(سالم،2013،ص202)

قام سيمور بوضع ثلاثة مشغلات تمثل العناصر الأساسية لتعلم القراءة وهي المتمثلة في الشكل رقم (08):

شكل رقم (8): العناصر الأساسية لتعلم القراءة



(Fayol,1992,p104)

خلاصة الفصل:

تبقى القراءة من الفنون الأساسية للغة ومن أهم وسائل الاتصال البشري، بها الفرد ينمي معلوماته ويتعرف على الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته، وعنصر من عناصر شخصيته وتكونيه الذهني، وتساعد على التغيير. ومن هنا لا يوجد نشاط عمل أو سلوك إلا وكانت القراءة أساس له، لذا فإن أي اضطراب أو خلل في شرط من شروطها أو آلياتها أو المناطق العصبية المتدخلة في حدوثها تعرقل وظيفتها لدى الفرد فيصبح عاجز أمام اللغة مما تولد له مشاعر الإحباط وانخفاض تقييم الذات وعجزه عن تحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي.

وسنتطرق في الفصل الموالي إلى الفهم القرائي، تعريفاته، مستوياته، استراتيجياته، النماذج المفسرة له و كذا مهارات الفهم القرائي لدى فئة المصابين بعرض داون .

الفصل الرابع:

الفحص القرائي

تمهيد:

يعتبر الفهم القرائي للنص المكتوب الهدف الأساسي الذي يحاول القارئ الوصول إليه وذلك لارتباط القراءة ارتباطا وثيقا بالكتابة ولذلك فقد حاولت الأبحاث المختلفة سواء في مجال علم النفس اللغوي والمعرفي توضيح العلاقة بينهما وتقديما مختلف النماذج التي تؤدي إلى الفهم القرائي للنص وفي ما يلي سنتطرق إلى تعريفات الفهم القرائي مهاراته مستوياته استراتيجية وكذا المراحل المعرفية وما وراء المعرفية التي تتدخل في المعالجة المعرفية للنص.

I-الفهم:

1- تعريف الفهم:

- ✓ **لغة:** مصدر فهم جمع أفهام: جودة استعداد الذهن للاستنباط وهو الإدراك والإحاطة والشمول
- ✓ **اصطلاحا:** هو المعرفة بشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ.

الفهم هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم ولابد من التفرقة بين الفهم والإدراك وبين الفهم وإدراك العلاقة. (احمد زكي،صالح،1975،ص48)

عرف الباحث كلارك وزملائه (2006) الفهم بمعناه الضيق يشير إلى التعليمات التي يستقبل بمقتضاها المستمع للأصوات التي ينطق بها المتكلم ثم يستخدمها في بناء تفسير لما يعتقد أنه مقصد المتكلم وبعبارة أبسط هو بناء المعاني من خلال الأصوات أما الفهم بمعناه الواسع فإنه نادرا ما ينتهي عنده الحد ففي معظم الحالات يستخلص المستمع ما يجب عمله من خلال الجملة ثم يقوم أي هناك عمليات إضافية تفيد المستمع في استخدام تفسير الذي سبق أن كونه.

كما يعرفه روبير غاليسون ودانيال كوست(2000) الفهم في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة الخطاب اللغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة فالفهم المكتوب أو المسموع الناتج عن عملية إدراك الخطاب يقابل التعبير الكتابي والشفوي الذين هما أصل الخطابات اللغوية. (Fayol,2003,p188)

الفهم حالة من الإدراك أو التصور الذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له وما يقرأ له ثم استعمال هذه الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة علاقة بينهما وإدراكهما كليا. (البهاص، 1999،ص146)

انطلاقا من هذه التعاريف يمكن القول أن الفهم يشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع.

2-الجانب التشريحي لوظيفة الفهم:

إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمني وبين نصف الكرة المخية اليسرى. فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم وإنتاج اللغة. فهي تهتم بمعالجة وتحليل المعلومات، وبالإضافة إلى هذه الوظائف فهي تتناول الإيقاع والتنظيم الزماني. وباحة فرنيكي المتواجدة في الفص الصدغي هي المسؤولة عن فهم اللغة. (Hommet, 2005, p240)

إن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة السمع أما مركز الكلام فيقع بالقرب من منطقة الحركة وبين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطهما، ولأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة استخدام المنطقتين وتعاونهما، فإذا أصاب مركز الكلام المسموع تلف فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى المريض الكلام ولو أنه يفهم معنى ما يسمع.(خباش،2015،ص176)

3-استراتيجيات الفهم:

1-3-الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاثة استراتيجيات، وفق المخطط المقترح من الباحث.: (خمسي،1987،ص170)

أ -الإستراتيجية المعجمية:

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة، وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام؛ حتى الكلام يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة. ويكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات ونصف.

ب:- الاستراتيجية الصرفية النحوية:

تهتم هذه الإستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية، فعلى الطفل أن يكون واعيا بكل التحويلات التي لابد من القيام بها.

لفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادرا على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو أدنى مستوى في هذه الإستراتيجية. كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة. وتعتبر هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال وكذا التفكير في ماهية إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم. ويمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات وست سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية.(Bosson,2009,p180)

ج: الاستراتيجية القصصية:

تتطلب هذه الإستراتيجية من أجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة المتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الإستراتيجية، والتي تكون خاصة في بعض النصوص مثل القصص القصيرة، لهذا تم تحديد الحادثة على وحدة لسانية مركبة.(مرجع سابق،ص182)

4- مهارات الفهم الشفهي:

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التأويلية، ولا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الجيد الذي يسعى للبحث عن السبب الذي من أجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات، أو ليحل مشكلة ما، أو لينفذ تعليمات وتوجيهات، أو حتى ليتسلى، أو لمزيد من التفاصيل، أو للوصول إلى استنتاجات أو لتحقيق من صدق بعض القضايا أو كذبها أو ليلخص قضية ما، وأخيرة ليقوم القارئ بالنقد.

ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة، ومن ثم معقدة، فهي ليست سهلة وفيما يلي نعرض أهم المهارات الخاصة بعملية الفهم:

4-1-معاني الكلمات:

لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني ولا مناص أمامه من استخدام السياق، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها، وقد يستخدم المترادفات أو المقابلات، أو مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها، وقد يستخدم الصور والأشكال والتحليل الصوتي أو الصرفي أو التركيبي للكلمة حتى يحدد المعنى المقصود منها.

هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد، ومستوى الفهم، وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فإن ثمة علاقة إرتباطية عالية ومستوى الفهم والقاموس اللغوي.

4-2-معنى الجملة:

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها ولا شك أن القراءة ذات المعنى تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة وتفسير للغة وأنماطها المكتوبة.

ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، وترتيب الكلمات و السمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة والعدد والضمائر ومختلف أدوات الربط.

4-3-معنى الفقرة:

تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسلة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحدة رئيسية، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع ومنطق وقبول. وهذا معناه أنه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة، أو التي لا تنتمي إليها في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها وقد يكلفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها وتحديد أهم الجمل التي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة، وتحديد الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها، كما يطالبون بتحديد التتابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها. (Jumel,2015,p201)

5-العوامل المؤثرة في الفهم:

هناك عوامل لغوية وغير لغوية تؤثر على طريقة فهم ما يقال منها:

5-1: العوامل اللغوية:

يستخلص السامع معنى الجملة التي ينطقها المتكلم من معاني مفردات وتركيبها، أي طريقة ترتيب مفرداتها مثلا:

الرجل أكرم الضيف ← اختلاف معني "أكرم"و "طرد"

الرجل طرد الضيف

الرجل أ كرم الضيف ← اختلاف في ترتيب المفردات

الضيف أكرم الرجل

-كما يستخلص أيضا بعض جوانب المعنى من التنغيم مثلا:

ذهب الولد = إخبار ما أضله = نفى

ذهب الولد ؟= استفهام ما أضله! = تعجب

كذلك يختلف المعنى المراد نقله إلى السامع من جملة باختلاف الكلمة التي يوضع عليها النبر التأكيدي أو التقابل مثلا:

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا: من يأكل السمك صباحا؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا: ماذا يأكل الفقراء صباحا؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا: متى يأكل الفقراء السمك؟ (العتوم ،2004،ص 96)

5-2: العوامل غير اللغوية:

5-2-1. سياق الحال أو السياق الاجتماعي:

يقول المتكلم أحيانا جملة في سياق معين، فيفهم السامع منها غير المعنى الحرفي الذي تؤدي الجملة، فإذا قال المتكلم "لا أستطيع أن أنام وحولي كل هذا الضجيج " لزميله الذي يستمع إلى المذياع على مقربة منه، له معنى يختلف عن معناه الحرفي. فمعناه هنا "أسكت المذياع".

إن فهم المعنى المقصود في أمثال الحالات السابقة لا يتحقق إذا عجز السامع عن فهم المعنى الحرفي. أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم يفسره تفسيرا جديدا في ضوء سياق الحال. (سعادة،2019،ص146).

5-2-2. حقائق الحياة:

يعتمد فهم الجملة أيضا على معلومات السامع عن حقائق الحياة، فحين نسمع جملة مثل "صنعت الأم كعكة ووضعتها على طاولة في الغرفة وقالت: إنني متأكدة من أن ابنتي ستحب" ها" فإننا نفهم أن الضمير "ها" في كلمة ستحبها يعود على الكعكة، مع أن كلمتي طاولة وغرفة أقرب (من حيث الموقع في الجملة) إلى ذلك الضمير.

5-3-عوامل صعوبة الفهم:

هناك عوامل عديدة تسبب صعوبة في فهم اللغة أهمها ما يلي:

-صعوبة المفردات: إن توظيف كلمات صعبة أو غير شائعة في الجملة يستغرق فهمها مدة طويلة. مثلا:

أخذ يبحث عن الماء

طفل يبحث عن الماء

-طول الجملة: إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل، باستثناء الطول، فإن الجملة الأطول تكون أصعب لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.

-كثرة مقولات الجملة: وقد تساوي جملتان في الطول وتختلفان في عدد المقولات (الفكر) التي تحويها كل منها. في هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على مقولات أكثر أصعب من الجملة الأخرى (فهيم،2000،ص96).

-مكونات الجملة المتقطعة: الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجميلة فيها فاصل تكون بشكل عام – أصعب من مثيلتها التي تكون فيها تلك المكونات متصلة، فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية مثلا :

وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.

اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح

-التركيب المعقد: إن حشو جمل موصولة متعددة بعضها في البعض الأخر تكون صعبة الفهم مثل:

الضارب أبواه أخويه عبد الله. أصلها: "الذي ينزل أخواك في داره هو صديقك".

"النازل في داره أخواك صديقك". أصلها: "الذي ينزل أخوك في داره هو صديقك".

عدم وقوع المكون الجملة في موقعه الطبيعي: فمن الأوضاع غير الطبيعية في الكلام:

أن يرد المفعول قبل الفاعل والخبر قبل المخبر عنه مثل: "عمر أكرمه خالد" أصعب من "خالد أكرم عمر".

II-الفهم القرائي

1-تعريف الفهم القرائي :

يعرف(بورموث Bormuth) الفهم القرائي على أنه القدرة على فهم عبارة من مجموعة من المهارات العامة لاكتساب المعرفة وتسمح للفرد باكتساب المعلومات وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة.(Honda,1990,p86)

أما (ليفين Leven) فيعرفه بأنه القدرة التي تساعدنا في فهم معنى الكلمة الجملة الفقرة وتنجح بدلك في ربط رسالة الكاتب بالسياق الواسع لنظام المعرفة لدينا.(Hupet,1989)

ويرى (سامي عبد الله) أن الفهم القرائي هو عملية تعرف على الرموز أو المواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج وتفسيرها إلى معاني في عمليات عقلية معقدة.(umel,2015,p204j)

أما (أحمد محمد المصاص) فيرى أن فهم المقروء هو إدراك الطفل المعاني الألفاظ و العبارات المكتوبة ووعيه بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي ويقاس بتعرف الطفل على معنى الكلمة، الجملة ثم الفقرة. (عبد الباري ،1999،ص146).

وقد أعطى واردوتش Wardhaugh 1999 تعريفا شاملا إذ يرى أن الفهم القرائي هو تفسير الجملة تفسيرا عميقا من حيث المعنى والتراكيب اللغوية فهده العملية تستخدم فيها الخبرات السابقة وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة في سياق معين، وهذه العملية

يمكن أن تشمل إنتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى) واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم للأفكار في سورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة). (Bronckart, 2004,p77)

وتعمل هذه العمليات في تبادل وتأثير فيما بينها ويمكن ضبطها والتحكم فيها وملاءمتها من طرف القارئ وأغراضه (سياق الحال) وعندما يقوم بعملية الاختيار لغرض ما محدد فتصبح تلك العمليات تسمى إستراتيجية.

2-استراتيجيات الفهم القرائي:

في المجال المعرفي يقصد بالإستراتيجية المعرفية الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطفل وتؤثر فيما تعلم بما في ذلك عمليات الذاكرة والعمليات الميتامعرفية.

ركز الباحث جون فرانسوا ريشار Jean François Richard على التمييز بين أربعة نماذج من الفهم وذلك حسب طبيعة الآليات المركز عليها والمتمثلة في:

2-1-إستراتيجية المخطط:

طريقة تعتمد على تنشيط المخططات المخزنة مسبقا في الذاكرة طويلة المدى وهي تتناسب مع البنية الفوقية للنص (المخطط السردي) أو مع حادث اعتيادي أو مع كل أنواع المعارف المميزة بتنظيم من نوع تخطيطي وخلال عملية الفهم تسمح هذه المخططات بتعديل المعلومات الناقصة وإدماجها في شبكة علائقية ليست بالضرورة موضحة في النص. (Adeler,2007,p146)

يستخدم المخطط الذهني الذي يمثل لغة تنظيم المجموعة المفاهيم وبالتالي لا يمثل المخطط أجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشمل الموضوعات والمواقف والقيم والسلوكيات، وعندما تكون المعلومة ضمنية في المخطط بالموازاة مع نصوص نمطية فسرعة الفهم تزداد وعندما يكون النص منظما ويتماشى مع توقعات القارئ فعامل الفهم أيضا يزداد ويتطور. (Bronckart, Rastier,2007, p 186)

2-2-الإستراتيجية المعجمية LEXICALES:

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة ورضعها على العلاقة مع سياق الكلام حيث يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها قدراته في مرحلة الذكاء ما قبل العملي **2**-7سنوات حسب بياجي. (Morian,2001,p196)

2-3- إستراتيجية العمليات الكلية:

هي الإستراتيجية التي ترتبط الأفكار ببعضها البعض وفق تنظيم كلي وشامل وذلك حسب نمط من أنماط التنظيم، ولهذا فإن الموضوع الرئيسي في أي نص منظم إنما يمثل نوعا من التلخيص وبذلك فإن عملية التلخيص والتنظيم في سلاسل من الأفكار المترابطة ما نسميه بالعمليات الكبرى-processus| macro عن طريق عمليتان وهما:

أولا عملية التلخيص التي تنصب على الفقرة او الموضوع المقروء والتعرف على الأفكار العامة وتكوينها لتلخيص الكثير من التفاصيل.

أما العملية الثانية الموجودة في العمليات الكلية تتحدد في استخدام القارئ النمط العام

للتنظيم الذي اتبعه الكاتب وهو نوع من التمثيل الموضوع في الذاكرة.

(Caronj , 1999, p101)

اقترح فاندش vandik (1988) وصفا مميزا حول القواعد الكبرى التي تسمح بوضع العمليات الكلية تعمل هذه القواعد على إنقاص العمليات الجزئية الصغرى – micro structures (تضييع المعلومة) وتنظيمها (اندماج عدة عبارات صغرى في عبارة كبرى واحدة). كما أنها تتميز بخاصية بنائية تسمح بإقامة وحدات جديدة معقدة.

–القاعدة الكبرى الأولى هي قاعدة الحذف وتتمثل في حذف كل العبارات التفصيلية غير مهمة لفهم العبارات المهمة.

–أما القاعدة الثانية فهي الحذف الشديد تتمثل في حذف عناصر قد تكون مهمة في محلها لكنها لا تؤثر على الفهم الشامل للنص.

–أما القاعدة الكبرى الثالثة فهي التعميم وهي تتمثل في تعويض العبارات الصغرى بعبارة عامة

–والقاعدة الكبرى الرابعة تتمثل في البناء وهي تعويض عبارات صغرى بعبارة كبرى كسبب أو نتيجة عادية لتلك العبارات الصغرى.

ويمكننا في بعض الحالات تبني عبارات صغرى ذات مستوى عالي وهي ما سماها فاندش القاعدة الكبرى الصغرى، وتمتاز القواعد الكبرى بطابع تكراري أي أنها تطبق مجددا بمجرد إعداد المستوى الأول من العمليات الكلية وهذا ما يسمح بالتوصل إلى مستويات التمثيل، حيث يعد التلخيص أعلى مستوى في هذه التمثلات وليس رهينا

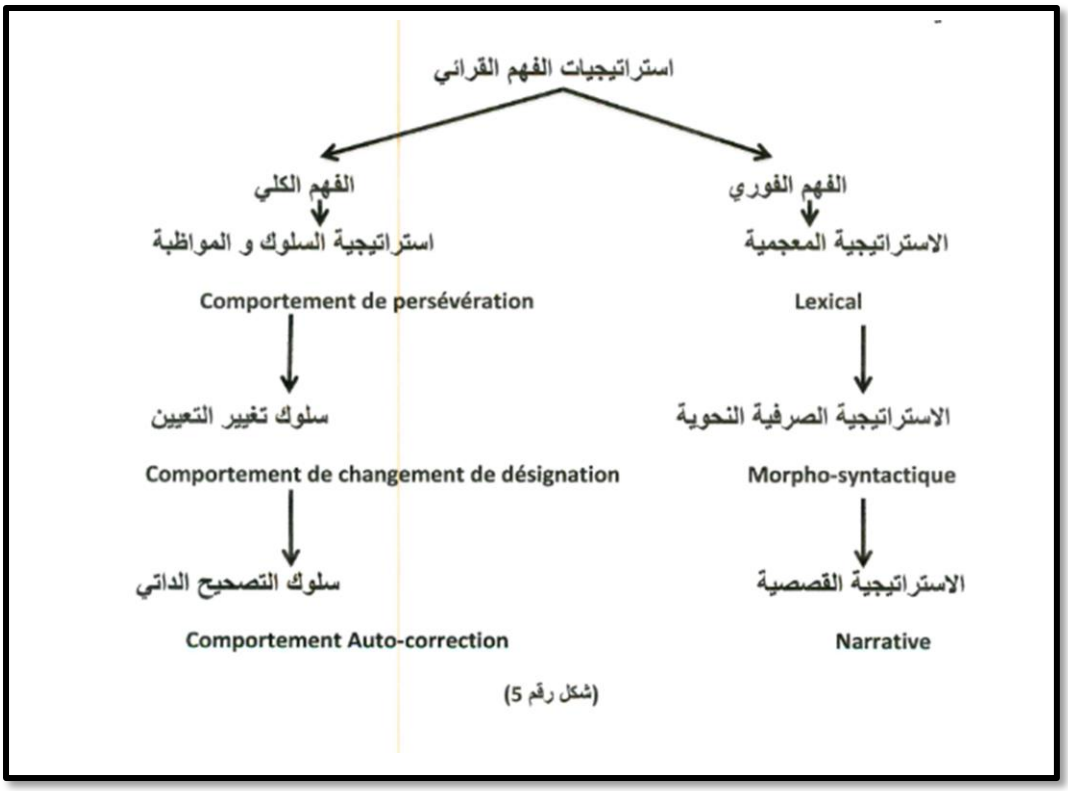
بالعمليات الكبرى والصغرى فقط بل هو متعلق بمعرفة القارئ معرفة المصطلحات من جهة ومعناها من جهة أخرى.(سعادة،2017 ، ص304)

2-4-إستراتيجية النمذجة :

لقد أدخل الباحث جونسن هر(1999) Johnson Hair . مفهوم النموذج الذهني ليشير إلى التمثيل التحويلي لمشهد يصفه النص المقروء، فهدا التمثيل يختلف عن التمثيل الإقتراحي (التسلسلات الكبرى) وهو يمثل نموذج الوضعية كما هي مقدمة في النص ولقد اكتشف الباحثون كل من كنيش فوريستر , قود مان وفرانك سميث لعامل النمذجة في مجال القراءة محور أساسي في تنمية فهم النص، ويساعد المتعلم على تفسير التفكير الضمني أثناء مهام القراءة المختلفة ولقيام التلاميذ بكيفية تركيب وبناء الإستدلال وكذا التفكير في ماهية استجاباتهم عن الأسئلة المطروحة أو الموجهة إليه.(سعادة، 2017، ص 320)

اقترح الدكتور عبد الحميد خمسي (1989) حسب ما ذكره الدكتور مراد علي عيسى (2006) مخطط يشمل مختلف استراتيجيات الفهم القرائي وهي كالأتي :

شكل رقم (9): يمثل مختلف استراتيجيات الفهم القرائي



(خمسي،1989)←(مراد علي عيسى،2006،ص241)

يتضح من خلال هذا الشكل أنه أكثر عمق وشمول كونه يتناول مهارات المستويات عليا في الفهم، و لكي يتم الفهم لابد من معرفة المهارات الأساسية التي يجب توفرها في القارئ من بينها القدرة على قراءة الكلمات بصفة صحيحة ومن ثم استخراج الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية، وكذا القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات وأيضا على تخزينها ومعالجتها والاستفادة منها لاحقا.

3- مهارات الفهم القرائي:

صنف الباحث ديفيد مهارات الفهم القرائي إلى خمس مهارات:

-المعاني المذكورة للكلمة

-الاستنتاج من المحتوى.

-تتبع بناء القطعة.

-إدراك غرض الكاتب واتجاهه، أسلوبه وشعوره العام

-إيجاد إجابات للأسئلة المجاب عنها ظاهريا

أما الباحث أدمس صنف الفهم القرائي إلى:

-فهم التفاصيل الدقيقة

-فهم الفكرة الأساسية للفقرة

-فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار

-النقد وإبداء الرأي .(مراد علي عيسى، 2006،ص86)

وبذلك يوجد هناك نوعان من المهارات والمعارف ضروريات لفهم قرائي جيد وهما القدرة على الفهم العام للغة والقدرة على تعرف الكلمة المطبوعة بدقة وطلقة، كما أن المعرفة والتطبيق النشط للإستراتيجيات المحددة في القراءة مطلب مهم لتحسين الفهم القرائي. (العطوي ،2014،ص98)

يرى اندرسون أن مهارات القراءة في مجال الفهم تتمثل في:

-القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات

-القدرة على اختيار الفكرة الأساسية وتلخيصها

-القدرة على التمييز بين الفكرة الأساسية والفرعية

-فهم الجمل المباشرة

-ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع

-القدرة نقد الموضوع من حيث الفكر والعرض

- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه

-تعرف اللغة المجردة وشرحها

-تعرف القاعدة وتتابع الأساليب

-ربط الفكر مع الحاضر

-القدرة على تطبيق المقروء

وقد ذكر الباحث (محمد صالح مجاور، 2000) المهارات الضرورية للفهم القرائي كما يلي:

-التعرف على الكلمة

- فهم التفاصيل والأفكار الرئيسية.

-القدرة على تتبع التسلسل في القصة

- تصور النتائج المتوقعة
- تعلم عمل المقارنة.
- التعرف على الجملة.
- التعرف على الفقرة
- فهم اللغة المجازية
- التنبؤ بالنتائج
- القيام بالتعميمات
- تقويم الأفكار. (خباش،2015،ص184)

وتعتبر هذه المهارات ضرورية للبحث عن المعلومات التي تتطلب قراءة وفهم النص بشكل انتقائي بهدف مثلا إجابة عن سؤال الرئيسي ويتطلب هذا النشاط استعمال المعارف و القرائن ما وراء النص لاختيار الأجزاء الأساسية لفهم المعلومات المقدمة باختصار لكي يكون البحث عن المعلومات فعالا على القرد أن يتحكم جيدا في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، ليصبح قادرا على تجاوز الفهم البسيط للكلمات وللجملة والوصول الى بناء تصورات ذهنية لمجمل النص

4-مستويات الفهم القرائي:

لتحسين الفهم القرائي يجب التعرف على المستويات التي يجب العمل عليها، وقد اختلف الباحثون في تحديدها، لكنهم يتفقون على أن للفهم القرائي مستويات متعددة تبدأ من البسيط إلى المعقد، ونقصد بالبسيط ذلك المستوى السطحي (المستوى الحرفي) . في حين يختص المستوى الأخر باستنتاج والتقويم والتنبؤ والنقد، وسنتطرق فيما يلي مختلف المستويات التي قدمها بعض الباحتين.

حيث صنف العلماء مستويات الفهم القرائي وأنماطه إلى مستويات متدرجة منها تصنيف كلارك وكلهان Clark et Callahan إلى ثلاث مستويات هي: قراءة ما على السطور وقراءة ما بين السطور، قراءة ما وراء السطور، ويعتبر المستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم ويعني بذلك الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب، أما المستوى الثاني يهتم بالبحث عن الأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات التي لم يذكرها الكاتب.

قدم علم النفس المعرفي السيرورات المعرفية التي تسير في المعلومات الضمنية للنص وعرفت بسيرورة الاستنتاج واعتبرت من بين المكونات الأساسية لسيرورة الفهم، لأن اللفظ أو النص لا يمكن أن يعبر عن كل شيء فالوصول إلى المعلومة الضمنية يشكل سيرورة أساسية للفهم.

ولقد واجه تصنيف مهارات الفهم انتقادات عديدة، نظرا للتداخل الكبير بين تلك المستويات لذالك اقترح الباحث (اوكرمان،1993) تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط، وفي هذه الأنماط يرتبط كل نمط بالنمط الأخر ارتباطا وثيقا، ويتم التركيز على الطريقة التي يتم فيها الفهم كما أن هذه الأنماط متساوية في الأهمية. وصنفها إلى ستة أنماط وهى: النمط الحرفي، النمط التفسيري النمط الاستيعابى، والنمط التطبيقي والنمط النقدي والنمط الوجداني. (غازي مفلح، 2005، ص 79)

كما أورد كل من(سيمث Smith،1969) و (روبن Robin ،1997) (العطوي، 2014) أربعة مستويات لفهم المقروء هي:

–فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويعني هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسية، أفكار فرعية تفاصيل...) وربطها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها.

-فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية في المقروء وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج من المقروء والاستدلال به والتوصل إلى تعميمات.

-فهم المقروء بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا بالمستوى الإبداعي: ويعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصلة والجدة، أي في الحياة العملية وفي حل المشكلات.

وهناك تصنيفات أخرى أوردها الباحثون لمستويات الفهم المقروء ومنها: تصنيف (باريت Barrett،1972) ذو المستويات الأربعة (الحرفي, التفسيري، الرمزي والتطبيقي) وتصنيف كل من (هيربر ورادل 1993) ذو المستويات الثلاثة (المعرفي التفسيري التطبيقي).

في حين حدد جودمان وبيرك (1983) Goodman and Burke أربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء :

المستوى الحرفي: تذكر الأفكار الصريحة والحقائق والأحداث.

-المستوى الإستنتاجي: إدراك الأفكار الضمنية، غرض الكاتب التنبؤ بالنتائج واستخلاص التعميمات

-المستوى التقييمي: تقييم المادة المقروءة، إصدار الأحكام من حيث اللغة والمضمون مستوى الإعجاب والتقدير: يشير إلى استجابة القارئ الانفعالية للمقروء.
(العطوي، 2014،ص89)

لقد اختلف الباحثون في تحديد مستويات الفهم القرائي بصفة عامة، لكنهم اتفقوا كل من سميث وروبين، جود مان وبيرك، اوكرمان كالاهان يقرون بوجود المستوى الحرفي وكذا الاستنتاجي لكنهم اختلفوا في المستويات الأخرى.

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة بصعوبتها، وفي العمليات المعرفية والمهارات التي يحتاجها كل منها فحسب الباحث بلوم لكل مستوى من المستويات ما يقابلها وهو كالأتي:

-المستوى الأول الحرفي: عمليات التذكر.

-المستوى الثاني التفسيري: الاستنتاج والتحليل.

-المستوى الثالث النقدي: التطبيق التركيب التقييم والتفكير الناقد إصدار الأحكام والبحث عن حلول بديلة.(عبد الله محمد، 2007،ص204)

وقد يرجع هذا التعدد في المستويات إلى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها و العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، فقسم الفهم القرائي الى مستويات الثلاثة التالية: (جاب الله ،2007،ص96)

-مستوى الكلمة: ويتضمن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها ومعرفة أضدادها إدراك العلاقة بين كلمتين.

- مستوى الجملة: يتضمن تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين وتصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار،

-مستوى الفقرة: يتضمن مهارات إدراك ما تهدف إليه الفقرة والأفكار الأساسية، مع وضع عنوان مناسب لكل فقرة وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

صنف بر كاين(Burkin،1976)"الفهم القرائي كما يلي:

-الفهم الحرفي: ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب

- الفهم التفسيري (الاستدلالي): ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب (المؤلف).

-الفهم الناقد: ويتطلب من القارئ أن يحلل ويقارن ويميز ويحكم ويدرك العلاقات و

يثير الأسئلة.

-الفهم الإبداعي: ويتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى إستبصارات جديدة ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى.

وبذلك تجاوز الباحثون مستوى الفهم القرائي من المستويات البسيطة إلى ما هو أعقد من مستويات عليا التي من بينها ما سماه بعضهم بالمستوى الإبداعي ولذا نجد أنهم أعطوا تصنيفات أدق وأشمل مما سبق وسنتطرق إليها فيما يلي:

من أبرز هذه التصنيفات نذكر ما جاء به الباحث "البصيص حاتم حسن":

-مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب): هو معرفة الكلمات الجديدة واستخلاص الفكر من النص، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها.

-مستوى الفهم التفسيري: يطلق عليه (قراءة ما بين السطور)، ويعني تفسير المعنى المجازي للكلمات، معرفة فكرة الكاتب واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث تفسير المشاعر وتحليل الشخصيات

-مستوى الفهم التطبيقي: ويطلق عليه (قراءة ما وراء السطور) ويتضمن مهارات تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، وتمييز الحقائق وحل المشكلات.

ويمكن القول أن هذه المستويات تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية أخرى جديدة لكنها تشير على العموم إلى التدرج في اكتساب المهارات، فالقارئ المبتدئ يحتاج إلى فهم الكلمات الجمل، الفقرة والموضوع أي أن يتقن الفهم المباشر ليصل إلى المستوى الأعلى.

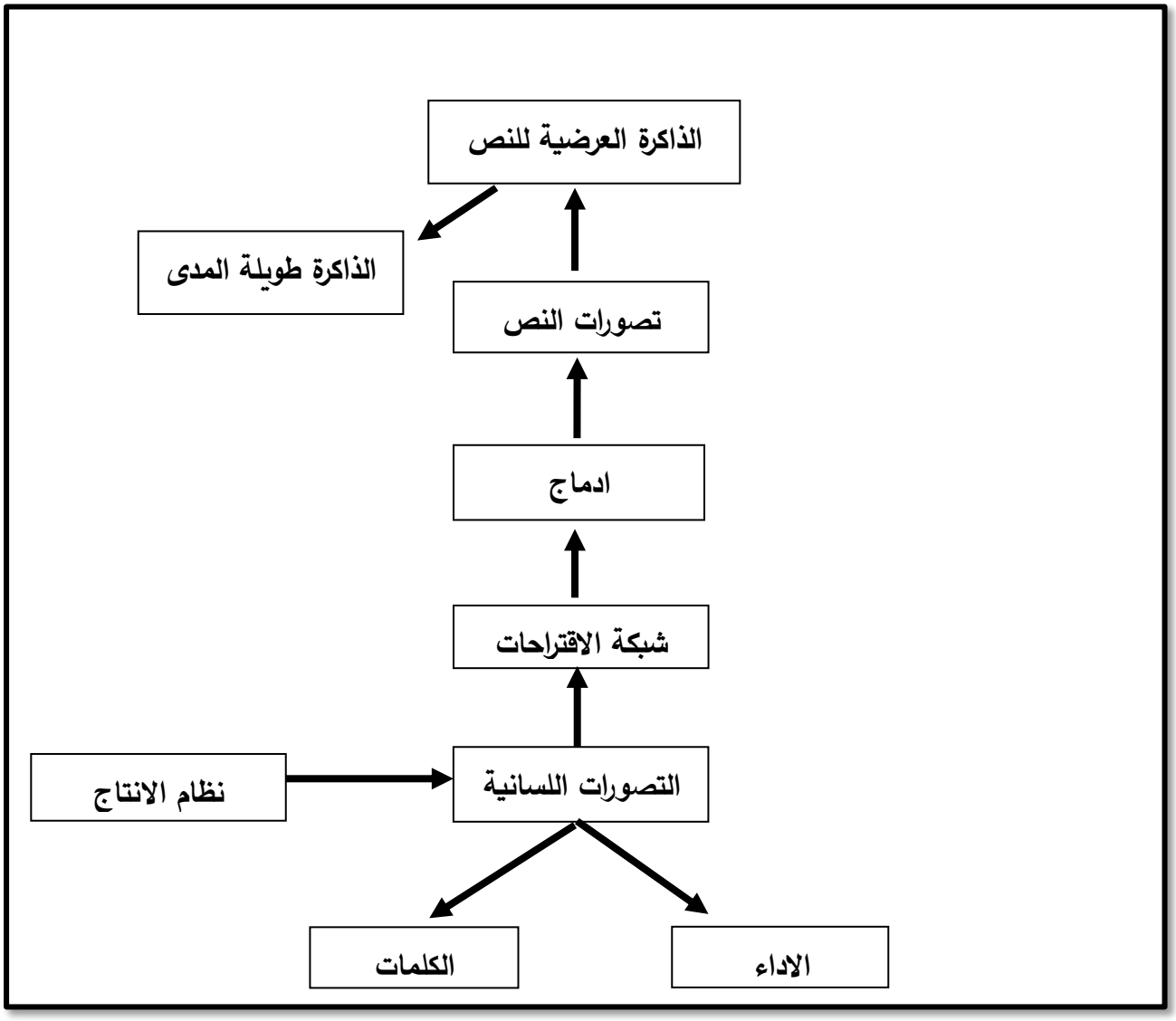
ويكون القارئ ناشط وايجابيا في تفاعله مع هذه المستويات حيث يوظف خلفياته المعرفية، لينتقل من مستوى إلى آخر، وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية , يتطلب تراكم عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء المناسبة حسب

نوعية النص، وسوف نتطرق فيما يلي إلى توضيح العلاقة بين النص المكتوب والفهم القرائي .

5-النماذج المفسرة للفهم القرائي :

5-1 :نموذج فهم النص حسب كيش ومساعدي

شكل رقم (10) يمثل نموذج فهم النص حسب كينش و مساعديه



(lemaire,1999)

يتضح من خلال هذا الشكل أن مراحل المعالجة تتم حسب ما يلي:

- المرحلة الأولى تتمثل في الترميز وبناء تصورات
- المرحلة الثانية إنشاء شبكة اقتراحات ترتبط الواحدة بالأخرى والمتضمنة في شبكة منشطة داخل ذاكرة طويلة المدى
- المرحلة الثالثة تتمثل في تحويل المعلومات في الذاكرة العرضية

و يميز كينش ثلاث أنواع من التصورات لكل مرحلة، التصورات الشكلية وتخص النص بحد ذاته، تصورات الاقتراحية تتمثل في العناصر المشكلة للنص، والنموذج الذهني الذي يضم الوضعية الموصوفة للنص.(Lemaire ,1999,p140)

وبهذا يرى كينش وزملائه أن التصورات الخاصة بالنص تبني تدريجيا ففي كل مرة يتم معالجة جزء منه ثم يقوم بإدماجه مباشرة في باقي النص، تركز هذه النظرة المحددة للفهم على وجود حلقة من المعالجات حسب نظام بناء وإدماج.

ومن الانتقادات الموجهة لهذا النوع من النماذج حيث ذكر كل من دانهيز وبودي أنها تعاني من ضعفين حسب ما أكدته الدراسات التجريبية، يتعلق الأول بأنها لا تؤكد على أي وصف دقيق للمجالات التي تستند إليها النماذج كالحالات والأحداث والعلاقات , والثاني على أنها لا تؤكد على تصور هذه المجالات من قبل الأفراد في حين أن الوصف الدقيق والمفصل لكل من المجالات والتصورات التي يقوم بها الفرد تعتبر مهمة في دراسة الفهم ,وكدا التعلم المعارف الأساسية وتثبيت الأهداف التعلم للقيام بإنشاء أدوات نصية ورمزية مكيفة.(Baudets, Denhier ,1992,p120).

5-2- النموذج التكاملي ل Gray:

ينظر في هذا النموذج للقراءة على أنها عملية يتم خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة , وأن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل فيزيولوجية , عقلية , انفعالية وهي عبارة عن مجموعة عمليات تتم كالأتي :

تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة وتحولها إلى نبضات عصبية تنقل الى مراكز في الدماغ خاصة بالقراءة حيث تنشط نوعين من الترابطات ,الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق وتلتقي هذه الترابطات حيث يتكون في الذهن شيء له معنى . (Fayol,2003,p140)

5-3-: نموذج تورنديك :

يعتمد هذا النموذج على المثير والاستجابة , فالمرحلة الأولى من القراءة تعتمد على إدراك شكل الكلمة المطبوعة , ونقله بالعين إلى الدماغ , ثم تأتي المرحلة الثانية أين يحاول القارئ فهم ما يقرأ , في المرحلة الثالثة اتحدت استجابة من القارئ للمادة تعكس مدى فهمه وتقييمه لها ثم تأتي في الأخير المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الاستعجاب الكلي للمعاني والمفاهيم والمصطلحات. (Moran,2001,p105)

هدفت النماذج المختلفة إلى تبيان العمليات العقلية المتدخلة في فهم النصوص وبذلك حاول الباحثون في علم النفس المعرفي شرح مختلف المراحل والأطوار اللازمة لحدوث الفهم والوصول إلى تعلم القراءة , فعملية القراءة عملية نشطة تتضمن تفاعلا بين ما هو موجود في النص ومعرفة سابقة حول ما يقرأه, وسنحاول فيما يلي توضيح طبيعة العلاقة الموجودة بين الفهم والقراءة السيد. (عطية ،2014، ص172)

6- كيفية حدوث الفهم القرائي أثناء القراءة:

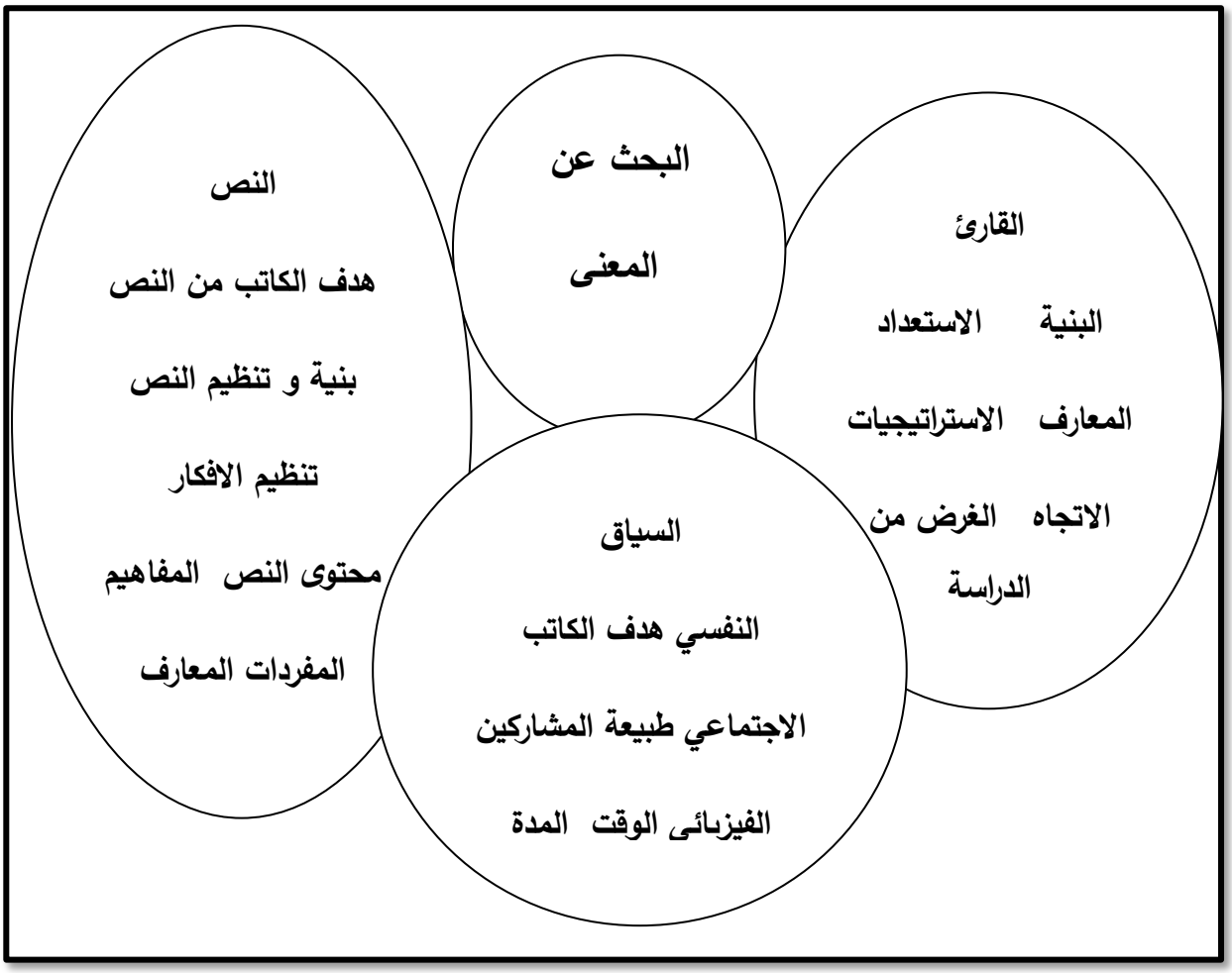
لقد صنف الباحث فتحي زياد عملية الفهم القرائي أثناء نشاط القراءة إلى نموذج يتكون من ثلاث عناصر أو مكونات أساسية وهي القارئ، النص المقروء، السياق، لهذه المكونات الثلاثة تأثير مباشر على الفهم أثناء القراءة فكلما كانت هناك حركية وتفاعل بينها كلما كان هناك فهم قرائي.

أ- القارئ : في هذا المكون يهتم بسماته وماذا يفعل وماذا يعرف هل يحسن لغة القراءة أم لا، ما هو مستوى تحليله الفونولوجي للمقاطع مدى تمكنه من الجانب الصرفي للغة التي يقرأ بها، هل يعرف معاني ما يقرأ، هل لديه معلومات عن ما يقرأ، هل له خبرة سابقة التي يمكن أن يربط ما يقرأه بها بمعارف جديدة، ما هي مواقفه وميوله و حاجياته أبعاده النفسية والانفعالية المرافقة لفعل القراءة مثلا الخوف يؤثر سلبا على فهم النص.

ب-النص المقروء : فيها بنية النص والتنظيم العام للنص تنظيم الأفكار محتوى النص، هل هو صعب على القارئ ومستواه ، وكل ما سبق له تأثير كبير على فعل القراءة والفهم وبالإضافة إلى طبيعة النص ومحتواه، والعناصر البنياوية التي قد تسهل وتعقد من بنيته (البصيص، 2011، ص204) .

ج-السياق: هو الوضعية التي يتواجد التي يتواجد فيها القارئ من جهة وكذا دلالات الكلمات من جهة أخرى قد تتغير حالاتها داخل النص . فالسياق يتأثر بما هو نفسي واجتماعي وفزيائي المرافق للنص . و سنبين في النموذج التفاعلي الموالي للفهم القرائي كيف يرتبط ويلتقي الفهم بالقراءة لدى الفرد، ونشير هنا أن هذه العلاقة التي تجمع بين المكونات الثلاثة لها بعد خاص .

شكل رقم(11): يوضح العلاقة الموجودة بين الية البحث عن المعنى (الفهم) لدى القارئ و مكونات الفهم.



(الزيات،2000، ص 132)

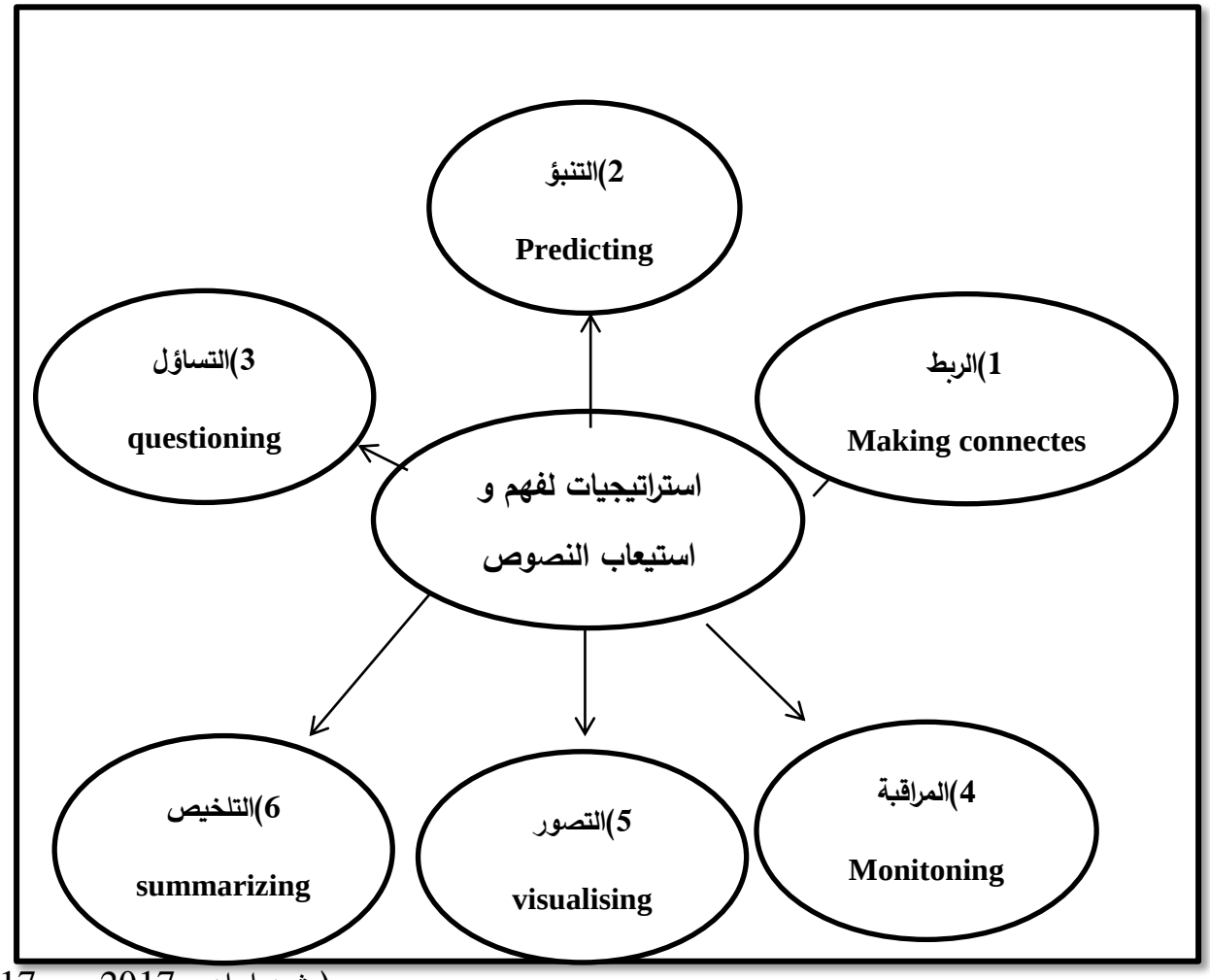
7-مهارات القراءة في فهم النص:

عندما نتحدث عن الفهم و الاستيعاب اثناء القراءة فنحن نعني بذلك العملية التي ينشأ فيها المتعلم فهمه الخاص لما يقرأ، و هو ما يجب أن يفعله بهدف التوصل الى معنى المقروء فهي عملية نشطة مستمرة بينه و بين النص.

فهناك العديد من الطرق التي تظهر فهم التلاميذ للنص، و يمكن استخدامها للتحقق من ذلك، مثل استخراج المعلومة، فهم بنية النص و تنظيمه، كتابة الخاصة، الاجابة عن

الاسئلة، استخدام الاسلوب الوصفي، خلق الروابط المنطقية بين أحداث النص، التعرف على التفاصيل و وجهات النظر، فكل ما ذكرناه سالفا من الاساليب التي يقوم بها القراء العاديين بصورة تلقائية و عفوية ولكن عند فئة الاطفال المصابين بعرض داون يجب تدريبهم و تعليمهم الاستراتيجيات لتطوير مهارة الفهم و الاستيعاب بطريقة يومية، مستمرة، مبنية على اسس معرفية و ما وراء معرفية، و يمكن حصرها في الاستراتيجيات الستة الافضل لفهم و استيعاب النصوص الاتية:

شكل رقم (12) يمثل استراتيجيات الفهم و استيعاب النصوص



(رشيد ابراهيم،2017،ص 17)

7-1-الربط:

يحاول التلميذ في هذه المرحلة خلق روابطه الخاصة مع النص، وهي أحداث حياته الخاصة، أحداث في العالم، مستخدما هذه الطريقة في التفكير مثلا: يذكرني هذا النص في قراءته في ... لأنه... ربط النص مع نص اخر.

يذكرني هذا النص بما حدث لي في... ،بما سمعته.

7-2-التنبؤ:

يستخدم في هذه المرحلة خبراته السابقة في التنبؤ بما هو لاحق في نهاية النص (القصة) ، قبل و اثناء القراءة مع مراعاة تعديل فهمه في حال جاءت التوقعات خاطئة.

7-3-التساؤل:

يضع اسئلته و استفهامه حول افكار و احداث النص، محاولا الاجابة عنها و ان وجدت الاسئلة يحاول الاجابة بالاسئلة الاخرى.

-لماذا، كيف، ما الرابط، من... ماذا... اين... متى...

7-4-المراقبة:

يتوقف التلميذ اثناء قراءته للتحقق من ترابط الاحداث و تسلسلها.

-افهم النص، لا افهم النص، احاول مرة اخرى، افكر ...

7-5-التصور:

هنا يضع التلميذ الصورة الذهنية لما في النص، هذه المهارة من افضل المهارات، فهنا يقوم بتفعيل كل الحواس و تحقيق الخيال و الابداع، وصولا الى مرحلة من وراء التفكير فيمكن ان يكون مثل:

ارى ما اقرا، اشعر به، اضع صورا في ذهني اثناء القراءة، كانه فيلم يعرض في عقلي...

7-6-التلخيص:

في المرحلة الاخيرة من الاستراتيجيات الستة المقترحة، اين يكون التلميذ تعرف على اهم الافكار في النص، و يعيد صياغتها باسلوبه الخاص اين يستخدم الكلمات المفتاحية (KEYWORDS) التي تكتب و تستعمل اثناء تلخيص النص.(ابراهيم رشيد،2017،ص20)

8- علاقة الفهم القرائي بالنص المكتوب:

يعرف النص على انه المطابقة التجريبية اللسانية لنشاطات اللغوية لمجموعة ما فهو ليس وحدة لمسائية بحد ذاتها، وإنما تحدد شروط بدايته ونهايته بعوامل تنظيمية او معرفية، ولدا يعتبر النص كوحدة اتصالية. (Brancard, 2004, p 89)

النص المكتوب هو نظام يقوم بتحويل التصورات النموذجية Type من حالة راحة إلى حالة تنشيط، فلكل نص أهدافه وأغراضه وحاجاته التي يسعى إلى تحقيقها ويهدف إلى إبلاغها وهكذا في كل نص مكتوب تضم يقدم فيها المضمون.(حسني عبد الباري، 1999، ص126).

و هكذا فكل مكتوب وكل منطوق لغوي ليس إلا تفاعلا ذات نمط وتركيب وعلاقات داخلية متبادلة بين أجزاءه، وضوابط تحترم وتلتزم مجرى الخطاب ونوع النصر وهي تراكيب يتوقعها القارئ من كاتبه تمكنه من التنسيق بين تراكيب النص وتنظيمه من جهة

وتركيب عقل القارئ من جهة أخرى، وعدم الفهم يعني عدم الاتساق بين تراكيب النص، وسنوضح ذالك فيما يلي:

8-1- فهم النص:

إن فهم ما يقرأ هو أحد أهم أهداف القراءة، وقد كتب الباحث الانجليزي (amual S Taylor Coleridge) نصا بعنوان "حول فهم القراءة ": هناك أربعة أنواع من القراءة، أول نوع هو مثل زجاج الساعة، قراءته كالرمل يرحل دون أن يخلف شينا ورائه. أما النوع الثاني فهو مثل الإسفنجة. يمتص كل المعلومات، ويكررها كما هي وأما القارئ الثالث فهو مثل المصفاة، يسمح بخروج المادة التي بداخله وتبقى الهامة فقط. أما النوع الرابع والأخير فهو كالعامل في المناجم الذي يترك داخل المنجم كل ما قرأه.

لقد أشار الباحث في هذه النقطة أنه كيف يمكننا أن نجعل الأطفال يتركون المعلومات غير اللازمة ويحتفظون فقط بالمعلومات المفيدة أثناء قراءتهم أو إصغائهم لنص ما.

لقد بين بريسلي وافلرباش (Pressley and Afflerbach ،1995) خصائص نوعية القارئ المتمدرس الذي يفهم جيدا ما يقرأ:

-القارئ الفاهم الجيد يقرأ المواد من بدايتها وحتى نهايتها، كما يبحث هنا وهناك عن المعلومات التي تساعده على المزيد من الإيضاحات

-الفاهم الجيد يقرأ ببطء عندما يكون بصدد قراءة معلومات يهمه أن يحظ بها في ذاكرته يستبق الفاهم الجيد النص مستندا إلى خبراته عن الموضوع.

-يعكس القارئ الجيد أفكار النص من خلال كتابة مختصرات وتعليقات عما قرأ.

-يعود القارئ الجيد للنص للحصول على معلومات هامة تفيده في توضيح موضوع ما. (Morrow, 2005,p75).

يعرف بذلك الفهم على أنه "السياق الجاري". فهي هذا السياق، يفسر القارئ أو المستمع المادة التي قرأها أو أصغي إليها ويبني المعنى المستند إلى معلوماته المسبقة عن موضوع وبالتالي إيجاد العلاقات بين القديم والجديد..(Pearson & jhonson,1978,p82) .وقد تولد هذا المفهوم من بحث حول نظرية الرسم البياني التي يقترح أن لدينا خلفية معلوماتية عن موضوعات معينة تستمد إلى خبرات سابقة عن الموضوع.

يعتمد الفهم إلى حد كبير حول كيف تتناسب صعوبة النص مع قدرة القاري أو المستمع. على أي حال من المهم أن نبقي متحضري الذهن، ونحن نقرأ لطفل ما، أو لدى قراءة الأطفال بأنفسهم الخصائص التالية على النص الذي نطلب تحديد جودة فهم الطفل للناس:

- إلى أي مدى يبدو النص مألوف لدى الطفل.
-ما خلفية المعلومات المطلوبة لفهم النص.
-جودة الكتابة
-مدى أهمية المواضيع بالنسبة للقراء أو المستمعين للقراءة.
-مدى صعوبة بنية الجمل.
-حجم المفردات المتضمنة ومدى صعوبتها.
-حجم القطعة التي يقرأها الطفل او يصغي إليها.(Juel, Graves, 1989,p102)

8-2-إستراتيجية الإصغاء أو القراءة مع أسئلة مسبقة ومناقشات:

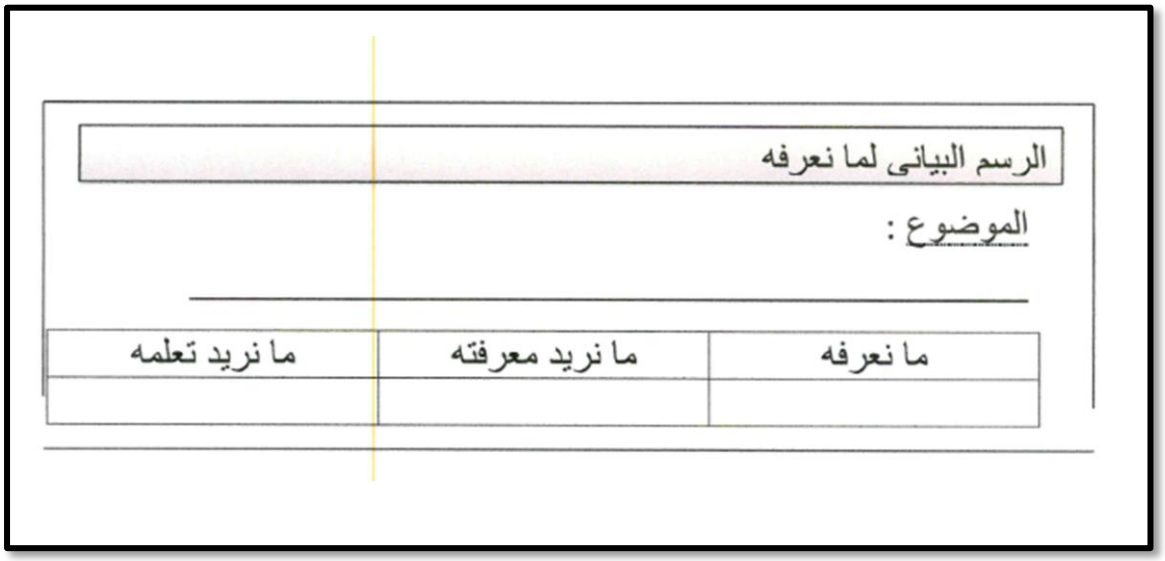
إن لنشاطي الإصغاء والتفكير المباشر والقراءة والتفكير المباشر أهداف مختلفة، فخطة العمل تكون دائما نفسها: أولا الاستعداد للإصغاء والقراءة إعداد الأسئلة والنقاشات ثانيا قراءة القصة، وثالثا نقاش ما بعد القراءة. تركز هذه الخطوات الثلاثة على إجابات موضوعية، استجابات استدلالية مثل تحليل المشاعر الشخصية، توقع النتائج، ربط

القصة بخبرات الحياة الواقعية والاستجابات النقدية مثل التقييم، حل المشكلة، والتوصل إلى أحكام. (Person,1992 p201)

8-3إستراتيجية اختبار الفهم K-W-L:

هي استراتيجية معرفية لتعزيز الفهم المستخدم أساسا لنص التفسيري , فهي إستراتيجية ما نعرفه ما نريد معرفته وما تعلمناه .(Ogle,1986) تساعد هذه الإستراتيجية في وضع هدف للقراءة والتفكير المباشر , إضافة إلى التشجيع على التشارك بالأفكار.

شكل رقم (13): إستراتيجية K-W-L



(.شوق،2015،ص645)

8-4- إستراتيجية النسيج والخريطة:

الأنسجة والخرائط هي تمثيلات بيانية، أو رسومات، لتصنيف وبناء المعلومات فهي تساعد على ربط الكلمات والأفكار ببعضها البعض. إنها تبني لدى الطفل معلومات مسبقة وتجعله نشط في عملية القراءة فهو بذالك يسترجع ما يعرفه حول هذا الموضوع، وتوسع معرفته أيضا، وقد برهنت الدراسات كل من الباحثين (Levin , Pitelman Bergnund، 1991) أن استخدام استراتيجيات الأنسجة والخرائط هي طريقة ناجحة في

تطوير مفردات الفهم، كما بينت هذه الدراسات التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجيات مع التلاميذ الضعفاء في القراءة والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. (خطاب،2007،ص112).

إن الاستراتيجيات من نوع "dlta" الإصغاء المباشر ونشاط التفكير و"drta" القراءة المباشرة ونشاط التفكير و"**K.W.L**" وإستراتجية النسيج والخريطة هي استراتيجيات ملائمة لكل الأعمار وما يشكل الفرق هو نوع المادة المقروءة، والأهداف التي توضع لها. كما أن إعادة سرد القصص هي من اكتر السياقات تأثيرا على تطور مهارات الفهم وتأخذ أشكالا عديدة: السرد القصصي الشفهي والكتابي، وسرد من خلال لعب أدوار في تمثيليات وبذلك يكون الأطفال نشيطين ومشاركين في تعلمهم.(Brown،1998,p 156).

8-5-المعالجة المعرفية للنص:

تختلف النصوص حسب ما تحمله من معلومات أو حسب ما يمكن أن تقدمه للقارئ، فكل نوع يحتاج إلى معالجة محددة ذات ثوابت معرفية تختلف حسب نوع النص، ومع أنه لا يمكننا التطرق في هذه الدراسة إلى جميع الأنواع فإننا سنكتفي بذكر مراحل المعالجة بالنصوص السردية وهي كالأتي:

يرتكز فهم وإنتاج النص السردي على إنشاء ووضع الكلمات في تصور ذهني يصف سلسلة من الأفعال الحالات والأحداث توصف بعلاقات سببية مقصودة يتعرف عليها القارئ، ولهذا يجب أن يبني أولا الوحدات المحلية الدالة (البنيات الصغرى)، ووضعها في علاقة قبل بناء المعنى العام (البنيات الكبرى).

(Marin, Legros, 2008, p 186).

لقد قدمت البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي مثل أبحاث (Lefan 2006 , Rondal 2003, 2004, Seron) مجموعة من النماذج لتفسير مراحل المعالجة المعرفية للمعلومات النصية فاتفقوا على أنها تتم وفق الخطوات التالية:

-التعرف على الكلمات المعالجة المعجمية لتلك المعلومات.

-تنشيط الذاكرة طويلة المدى.

-بناء المعنى وإدماج المعنى.

-التعرف على الكلمات: لكي يتم التعرف على الكلمة أثناء القراءة وهناك عدة معلومات تخص الكلمة كطولها، تداولها، ما إذا كانت تشبه كلمة قريبة منها إملائيا أو معنويا ...الخ.

هناك ثلاث عوامل قوية في مدى تأثير الخصائص النحوية في عملية التعرف:

- عامل التدعيم.
- عامل التجاور الإملائي
- عامل التداول

ا-**عامل التدعيم:** يرى كل من الباحثين (Mayer,1998) ، (fayol,2006) أن هذا العامل يعتبر مؤثرا جد قوي في التعرف على الكلمات ،ويتجلى ذلك في تقليص مدة البحث، إذا ما سبقت الكلمة بكلمة تشاركها في المعنى .

مثال: الوقت المستغرق للتعرف على كلمة "طبيب" يكون أقصر إذا ما سبقت بكلمة "ممرضة"، وبذلك تسمى الكلمة الأولى يعني "الممرضة" بكلمة المدعم والكلمة الثانية بالهدف، وذلك ما يسمى بالتقييم المعنوي ويمكننا التميز بين ثلاثة أنواع من المدعمات: المعنوية، مشتركة، مكررة

-التدعيم المعنوي بين كلمتين مشتركين في المعنى كـ (الطبيب ممرضة). (حيوان، كلب) أما التدعيم المشترك فيحدث بين كلمتين غير مشتركين في المعنى، مثل كلمة انتظار وطبيب، رغم غياب معنى مشترك إلا أننا نلاحظ إعطاء كلمة انتظار إذا طلب منهم أعطاء وبسرعة كلمة تذكرهم بالطبيب.

-وأما التدعيم الأخير وهو المكرر، إن كلمة طبيب إذا ما قرأت مسبقا بعدة مرات. (غازي مفلح، 2005،ص201)

ب- عامل التجاور الإملائي: وهو عامل مرتبط بخصائص الكلمات والتعرف عليها، فمثلا إذا قمنا بتبديل حرف من كلمة "قلم" فنتحصل على "علم" نقول أن الكلمتين لها نفس الكتابة، إن تأثير التجاور الإملائي يمكن في ملاحظة وقت التعرف أطول الكلمات التي تحمل تجاور إملائي مقارنة بالكلمات التي لا تحمل هذا النوع من التجاور.

ج-عامل التداول: أن التداول التزامني في كلمة ما هو عامل هام في التعرف على الكلمة، في تحديد المفردات التسمية التصنيف. فالكلمات النادرة صعبة التعرف مقارنة بالكلمات المتداولة والمعروفة. (Moran,2000,p189)

8-6 -تنشيط الذاكرة طويلة المدى:

في كل مرحلة من الفهم تختص الذاكرة طويلة المدى بحالة من تنشيط جزء من الوحدات المعرفية الكونية لها يدرك هذا التنشيط في إطار نموذج شبكي، حيث تتكون هذه الشبكة من عقد (مصطلحات وعبارات) متصلة فيما بينها , إذ تنقل التنشيط من عقدة إلى أخرى بفضل تلك الاتصالات فعندما نقرا أو نسمع كلمة بالإضافة إلى تنشيط شكلها الإملائي أو الفونولوجي , تنشط جملة المعاني المنسوبة إلى تلك الكلمة. (Baddley,1999,p116)

لقد وضح كل من أبحاث (Swinuey , Gernsbacher , Feaurst Lieury, 2004) أنه عند قراءة كلمة غامضة في نهاية الجملة تنشط مختلف معاني الكلمة في آن واحد لكن المطابقة النصية لا تتم إلا بعد عسرة أجزاء من الثانية فلا يبقى إلا المعنى المناسب للجملة أو الكلمة , فهي مرحلة تصاعدية، ويسمح هذا التنشيط المنتشر بتعميم

الاستدلالات وتحديد ما يتجسد الإدماج المعنوي في فقدان المعلومات الأدبية لهوياتها تمثيل أشمل للأحداث التي يجري وصفها.

وهناك ما يفسر إدماج المعنى من خلال تحليل أوقات القراءة، حيث أن الوقت المستغرق في قراءة الكلمات الأخيرة من الجمل أطول من الوقت المستغرق في قراءة الكلمات الأخرى. هذه الملاحظة ما تؤكد فكرة الباحث (Roudel ،2004)أي وجود مواقع مفضلة في النص الإدماج الوحدات نهاية الحمل ونهاية الفقرات.(Roudel, 2004,p241)

ويقصد بذلك أن معالجة النص وظيفة معرفية تتطلب تنشيط المعلومات الضرورية أثناء الفهم أو الإنتاج، فهي تضم التفاعل بين الفرد من جهة والنص من أخرى ,ويمكن تصنيف نماذج فهم النص إلى فئتين هما :

الفئة الأولى: نماذج تمثيل المخططات، التي تعتبر الفهم كتمثيل للمخطط المخزن في الذاكرة

الفئة الثانية: نماذج التفعيل التي لا يوصف الفهم فيها كسلسلة من التمثيلات للمخططات، إنما هي تركز على تنشيط المعارف التي تعتبر كجزء من شبكة مجمعة وإقامة تجمعات جديدة بين العقد والشبكة .

يرجع فهم النص أيضا إلى بناء تصورات عقلية لمعانيه، وهذا يتطلب مجموعة من السيرورات ذات المستوى العالي التي ترتبط بالقدرات اللغوية واللسانية للقارئ , وكذا المراقبة ما وراء المعرفية له , وتتشكل هذه العمليات المعرفية في معالجة النصوص إلى:

–الفهم هو بناء المعنى المحلي (البنيات الصغرى)، المعنى العام (البنيات الكبرى) ويضم التحليل التركيبي، استرجاع الكلمات من الذاكرة , بناء الاقتراحات، بناء التناسق العام للمعنى , استرجاع المعارف الضرورية من الذاكرة.

– التخزين في الذاكرة.

-الاحتفاظ.

-الاسترجاع. (Lemaire ,Patrich،1999, p240)

خلاصة الفصل:

إن الفهم عملية تركيبية تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة ذات معنى يتم توظيفها بطريقة رمزية وهو عملية معرفية تشتمل تحصيل عدة عمليات. فهو مرتبط بالعمليات المعرفية و ما وراء المعرفية التي تتجرد فيها السياقات المختلفة ونجاح التلميذ في فهم التعليمية المطلوبة والإجابة عليها يتطلب مروره باستراتيجيات بداية من الفهم الفوري إلى الفهم الكلي ليصل في الأخير إلى الهدف الأساسي، و سنحاول التطرق في الفصل الموالي الى تلك العمليات و الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية التي يستخدمها في النشاطات الأكاديمية كالقراءة والفهم القرائي.

الفصل الخامس

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

تمهيد:

بعدما تطرقنا الى القراءة والفهم القرائي في الفصلين السابقين، سنتطرق في هذا الفصل الى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (تاريخها، تعريفها، نظرياتها، قياسها، نماذجها) التي تعد كمحور اساسي في بحثنا هذا.

1-مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مصطلح ماوراء المعرفة ضمن سياق نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في بداية السبعينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الامريكية من خلال الابحاث التي اهتمت بالذاكرة, ويعتبر الباحث "فلافل" أول من استخدم هذا المصطلح في اشارته الى ان الاشخاص يقومون بمراقبة انشطتهم المعرفية وطرق فهمهم لها. (الزيات2004، ص 201)

لكنه كمفهوم ظهر قبل ذلك على غرار وصف "وليم جمس وجون ديوي" لعملية التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.

يعرفه "بوركوسكي و ستان برغ"(1987) أنه التفكير في التفكير, أي التفكير في مسارات التفكير وكيف تحدث عند الفرد, ان الميتا معرفية ترتبط مباشرة بالذاكرة, أي بمهارة المراقبة الذاتية والفعالة للمسارات المعرفية أثناء عملية الاكتساب والتعلم.(عبد الرؤوف ،2019،ص 101)

ومن المفاهيم القريبة من حيث الاستخدام لمفهوم ما وراء المعرفة ذكره "بياجي" كمفهوم للعمليات الصورية أو المجردة أين تظهر في المرحلة الرابعة من نمو الذكاء عند الطفل وفي أثناء هذه السنوات تتطور لديهم القدرة على فهم المنطق المجرد أي يفكروا في عملية التفكير نفسها، من جانب أخر يكون مفهوم ما وراء المعرفي قريبا من مفهوم اكتساب الوعي أي انتقال من الذكاء العملي في اطار المرحلة الحسية الحركية(**Prise de consience)** وهو الذكاء المجرد ذو طبيعة معرفية اجرائية ، فمفهوم اكتساب الوعي هنا يشير الى عملية الانتقال من مستوى النجاح الى مستوى الفهم (قيدوم، 2018، ص 13)

1-2-تعريف قاموس الكلمات المفتاحية في البيداغوجيا:

" هي تحليل الفرد لعمله المعرفي، أي تحليل لنظام معالجة المعلومة المستخدمة من طرف الفرد خلال عملية التذكر، التعلم، حل المشكلات و القيام بنشاطات.

(Raynal , Rieunie, 2008, p204)

1-3-تعريف علم النفس لمفهوم ماوراء المعرفي:

تشمل اطار من المعلومات واشكال الفهم التي تهتم بالمعرفة بحد ذاتها, فهي ذلك النشاط العقلي الذي يصبح بموجبه العمليات العقلية موضوعا للتفكير'.(يوسان،1992،ص96)

ولقد اشار العتوم الى أن ما وراء المعرفة ظهر لدى العديد من الباحثين (كفيغوتسكي، برونر، أوزبل، بانادورا ...)، حيث نجد ان فيغوتسكي أكد على أهمية وعي المتعلم بعمليات تفكيره، كما أكد" برونر" على توجيه المتعلم إلى تقوية أدائه ومهامه لتشجيع تفكيره وهذا من مظاهر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية, وأما "اوزبل" فهو يؤكد على التعلم ذي معنى فهو يعتمد التنظيم الذاتي للمتعلم في حين أن "بندورا" جاء بالتعلم الاجتماعي فهو تعلم يحدث من خلال تحليل المتعلمين لخبراتهم وتفكيرهم مما يساعد في تكوين معرفة متجددة على أنفسهم وعن العالم وبالتالي تقويم وتعديل أفكارهم. (عياد2016، ص196) .

أكد براون أن ما وراء المعرفة بأنها استراتيجيات توظيف لعمليات المواد الفرد المعرفية لبناء معرفته وتوظيف التفكير ومهارات حل المشكلات وصولا إلى فهم أفكاره عن طريق استخدام لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، المراقبة والتقييم).

وعرف" فونتاز وبينيل " ما وراء المعرفة بانها قدرة القارئ على مراقبة قراءته وفهمها واستخدام القراءة وفقا لذلك (كيف، متى، أين تستخدم المعلومات؟) هي استراتيجيات هامة لأنها تؤدي الى استقلالية المتعلم .(العطوي2014، ص97)

إذا بالرغم من هذه التعريفات, فهناك جهود كبيرة بذلت من طرف الباحثين في علم النفس العصبي المعرفي التي ظهرت في العقود الاربعة الاخيرة وسطرت ثلاث مكونات اساسية من السلوك العقلي المرتبطة بمفهوم ما وراء المعرفي وهي:

أ-حالة المتعلم تتمثل في معرفة المتعلم لقدراته المخزنة في تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به أو ما يعتقده حول ذاته كمتعلم.

ب-خبرة المتعلم تلك الخبرات التراكمية التي تكونت نتيجة استخدام المعرفة وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية.

ج-الاهداف والاستراتجيات مدى تأثير طريقة تفكير المتعلم بمعتقداته , شعوره مكتسباته، يعني المجال الذي ينشغل به ذهن, ودرجة تنفيد الاهداف من الاستراتيجيات المخطط لها.(ابراهيم رشيد، 2017، ص 15)

ولكي نتمكن من تنمية مهارة التفكير ما وراء المعرفي لذى المتعلمين علينا ان ننمي لديهم القدرة على ادراك كيف يفكرون وكيف يصلون الى حل المشكلات التي تواجههم اذا نلخص بالقول ان الميتامعرفية هي المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية و الوعي بالفهم.(عطية، 2019، ص183)

2-تعلم التفكير:

تعد تنمية قدرة التلميذ على التفكير من الأهداف الرئيسية التي يسعي إليها علماء التربية لتحقيقها، حتى يصبح هؤلاء الفئة قادرين على التعامل بفعالية مع المواد الأكاديمية

(المدرسة) وتعتبر عملية التفكير أشبه ما تكون بعملية التنفس التي لا يستطيع الاستغناء عنها، وقد أصبح تعليم مهارة التفكير ضرورة ملحة لاتساع المعرفة وتزويدنا بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتجددة التي يعيشها التلاميذ، إن التحدي الجديد لتطوير المناهج التعليمية والتربوية يفرض تقديم برامج تعلم التفكير ليس فقط للطلبة الموهوبين والعاديين ولكن حول تعليم التفكير للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذي هم بحاجة ماسة لإتقان المهارات الأساسية كالتعلم، القراءة والكتابة وذلك يتمثل في ادخال مهارات التفكير العليا (المهارات ما وراء المعرفية) في مناهج التدريس.(Douglas, 1991,p 201)

وقد أشار (Rolting, 1990) إلى أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطلعون استخدام استراتيجيات التفكير العليا بشكل عفوي، لأنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم لتسهيل الاستيعاب والعمل على نقل أثر التدريب الى مواقف جديدة. وقد أصبح من الضروري توفير خبرات ابداعية في اطار مدخل الحواس المتعددة.

(Martin, 2002,p49)

إن سبب المشكلات الأكاديمية التي تعاني منها هذه الفئة يعود الى فشلهم في عكس المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر من مجرد استراتيجيات التفكير وتتمثل في:

أ-عملية التركيز: يقوم بتوضيح الاستراتيجية التي سيتم استخدامها للتلميذ لتسهيل عملية التعلم.

ب-عملية التشكيل: يقوم بشرح كيفية استخدام هذه الاستراتيجية في تعلم مهارات محددة.

ج-عملية التطبيق: هنا يقوم التلميذ بتطبيق الاستراتيجية بشكل مستقل.

د-عملية التوسع: يتعلم التلميذ هنا كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى متشابهة. (Lieury,2013,p39)

ويرى دوجلاس (Dogles ,1991) أن تكييف المناهج التربوية لفئة معينة تتضمن مهارات التفكير بشكل منظم ومتدرج وذلك الى امكانية تعليم استراتيجيات التفكير الاستدلالي والابداعي التي تحتوي على مهارات التفكير التي تساعد على التغلب على أخطاء التفكير المألوفة مثل الوصول الى التعميمات بالاعتماد على دليل بسيط أو صعوبة نقل أثر التدريب الى مواقف جديدة واتخاذ القرارات.

3-التفكير وأنواعه:

عرف كوستا (Costa, 2001) التفكير على أنه: "اجراء عمليات عقلية للمدخلات الحسية وعمل مراجعات ادراكية لهذه المدخلات للوصول الى نهاية محددة من خلال استخدام الاستدلال الاستنباطي واعطاء قيمة لهذه الافعال.

بأنه عبارة عن سلسلة من النشطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لإستقباله عن طريق الحواس بحثا عن معنى الموقف أو الخبرة وهو سلوك صادق وتطوري.(مرجع السابق،ص42)

يمكن تقسيم مستويات التفكير إلى مستويين:

3-1-المستوى الأول: التفكير ما وراء المعرفي (Métacognitive thinking):

تشمل عمليات التفكير العليا التي تستخدم عند حل المشكلة أو اتخاذ القرار، أين يتطلب معالجة للمعلومات الحديثة مع الذات عند التخطيط لأداء ومراقبة تنفيذ الخطة، يشمل التخطيط والمراقبة والتنفيذ.

القدرات ما وراء المعرفية هي القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته ويوظف فيها طرقا مختلفة لكي يتعلم ويتذكر وتشمل هذه القدرات ما يلي:

-تحديد الأفكار الرئيسة.

-القدرة على تغيير الاستراتيجيات عند ثبوت عدم فاعليتها.

-التخطيط.

-توقع النتائج.

-تشكيل الروابط.

-استخدام عمليات التذكر.

-تنظيم المعلومات.

ويمكن تعلم هذه الاستراتيجيات بصفة مباشرة عند فئة الأطفال العاديين أين تكون عملية التعلم تتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرات حيث هذا التفاعل بقدر الجهد الذي يبذله من العمليات المعرفية التي تشمل تنظيم وادخار وادراج وتخزين الخبرة من أجل استرجاعها في الوقت المناسب، أما بالنسبة لتلاميذ لذوي صعوبات التعلم (فئة الاعاقة الذهنية) فإن هذه الاستراتيجيات غير مناسبة ولا متطورة بالشكل صحيح، فتظهر لديهم صعوبات في تغير الاستراتيجية المستخدمة والولوج الى الاستراتيجية المناسبة للموقف، مشاكل الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة، صعوبة التنبؤ والتخطيط المسبق.(قطامي وعدس، 2002، ص 182)

3-2-المستوى الثاني: التفكير المعرفي cognitive thinking:

والذي يشمل عمليات واستراتيجيات التفكير المختلفة: عمليات التفكير، الناقد الاستدلالي والتفكير الإبداعي والاستراتيجيات لحل المشكلة واتخاذ القرار وتكوين المفاهيم.

ويمكن توضيح مجالات التفكير الأساسية حسب (Gama, 2001) (Swartz,1994):

جدول رقم (4) : مجالات التفكير الأساسية.

المجال	التفكير الابداعي	التفكير النقدي	صنع القرار	حل المشكلات	الفهم المعرفي
الهدف والمهمة	إبتكار أفكار غير مألوفة	معرفة دقائق الامور	اختيار البديل الأفضل	إيجاد أفضل الحلول	الفهم والاسترجاع
الاستراتيجيات والمهارات	مقارنات تعديل تحويل	علاقات استجابات استدلال استقرار	تصنيف بدائل تنبأ فحص	استنتاجات تحويل اختبار جمع الافكار	مقارنة تصنيف علاقات تحليل وتفسير

(الكامل،2003،ص 176)

وقد صنفت الجمعية الأمريكية للإشراف على تطوير المناهج (مهارات التفكير) الى عمليات ادراكية منظمة، يمكن اعتبارها أساسية في التفكير تشمل ما يلي:

أ-مهارات التركيز: توجيه اهتمام الشخص نحو معلومات معينة، تشمل تعريف المشكلات وتحديد الأهداف.

ب-مهارات جمع المعلومات: الحصول على المعلومات المتاحة من خلال استخدام الحواس، طرح الأسئلة للعمل على المعلومات الجديدة.

ج-مهارات التذكر: تخزين المعلومات واسترجاعهما وتشمل الترميز لتخزين في الذاكرة طولية المدى والاستذكار من أجل استرجاع المعلومات.

د-مهارة التنظيم: تعني ترتيب المعلومات وتشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر، وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة

وكذلك من خلال تسلسل والانتباه طبقا للمعايير المعطية والتحاليل من خلال توضيح المعلومات والتمييز بين الصفات.

هـ-مهارات الاستنباط: استخدام المعلومات السابقة بإضافة معلومات جديدة و تشمل الاستدلال من خلال البحث عن الأسباب والتنبؤ من خلال توقع أحداث مستقبلية والتفصيل من خلال استخدام معلومات سابقة لإضافة معنى جديدة للمعلومة الجديدة، التمثيل من خلال اضافة أو تغيير شكل المعلومة.

و-مهارات التعامل: الربط وتوحيد المعلومات، وتشمل عدة مراحل من خلال استخلاص المعلومات واعادة البناء من خلال تغيير بنية المعرفة الموجودة ليتم دمجها مع معلومات جديدة.

ز-مهارات التقييم: تعني معقولية وجود لأفكار تأسيس معيار من خلال وضع قواعد لإصدار الأحكام والتحقيق من أجل التحكم من دقة الادعاءات وادراك الأخطاء في التفكير. (قطامي،2016،ص241)

4-تطور التفكير عند الاطفال المصابين بعرض داون:

إن نمو التفكير بمجمله عند فئة الاطفال المصابين بعرض داون يكون نوعا ما مماثلا عند الأطفال الأسوياء ،و لكنه يكون بطريقة بطيئة، و يمكن أن ينتهي قبل مرحلة التنظيم المعرفي و ما وراء المعرفي، حيث يقول " Inhelde" بأن "التفكير عند هذه الفئة يكون بناء عملي غير مكتمل" فمستوى توقف النمو الفكري يكون مرتبطا بطبيعة الإعاقة الذهنية و درجة معامل الذكاء، فأطفال عرض داون الذين لديهم اعاقة ذهنية شديدة يبقى تفكيرهم ثابت في المراحل الفرعية للذكاء الحسي الحركي، أما الذين لديهم إعاقة ذهنية متوسطة إلى بسيطة، فهم يصلون إلى مرحلة ما قبل العمليات، و حتى مرحلة العمليات المجردة (ما وراء المعرفية، التفكير المنطقي) اين تجدوه عند فئة الاطفال المعاقين ذهنيا

القابلين للتعلم و لكن ذلك بدرجات متفاوتة، لكن يبقى هذا النوع من التفكير يتطلب جهد كبير من التدريبات و تطوير المهارات المعرفية للوصول الى التكامل المنطقي.

(Lambert & Rondal, 1979,p96)

و يرى (عبد العزيز،2009) أن التفكير المنطقي هو من أهم أنواع التفكير التي يتم بها الحصول على نتيجة من العلاقات ، فهو ضروري للتفكير العلمي (التفكير الافتراضي، الاستنتاجي) أين نضع فيه الفرضيات و تختبر صحتها للوصول الى الإستنتاجات، و لتطوير هذه المهارة يجب إخضاع هذه الفئة إلى مجموعة من البرامج و أساليب التعليم (المناهج التعليمية) مبنية على أسس معرفية و ما وراء معرفية.

5-محددات تعلم التفكير ما وراء المعرفي :

إن التفكير ما وراء المعرفي يهدف إلى جعل المتعلم واعيا و مستقلا في بحثه عن المعنى،سواء كان في وضعية شفوية أم كتابية، و لكن للوصول إلى ذلك يحتاج الى كل الدعم و التسنيد لذلك، و هذا ما يؤكد دور المعلم في العملية التعليمية بجعل المناهج و المسارات الذهنية التي يقوم عليها نشاط القراءة و الفهم القرائي واضحة و ملموسة بالنسبة للتلميذ، و ذلك باستعمال الاستراتيجيات المناسبة، كيفية إستغلالها في الوضعيات القرائية المختلفة سواء داخل القسم أو خارجه و على المعلم التذكير بها، حتى يكتسب إستقلاليته في إختيار الاستراتيجية المناسبة، مع توفير وضعيات تعليمية يسود فيها التفاعل بينهم و يحرص المعلم على إستعمال كل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الممكنة على مستوى فقرات النص مثلا فيستحسن في البداية إن تكون النصوص اخبارية يتخللها عناوين فرعية مع رسومات تسند الافكار أو تزيد من نسبة التوقع، و بذلك يتولى المعلم توجيه كل تلميذ نحو امتلاك استراتيجياته و تعديلها.(الخليلي،2011،ص101)

6-الاستراتجيات ما وراء المعرفية :

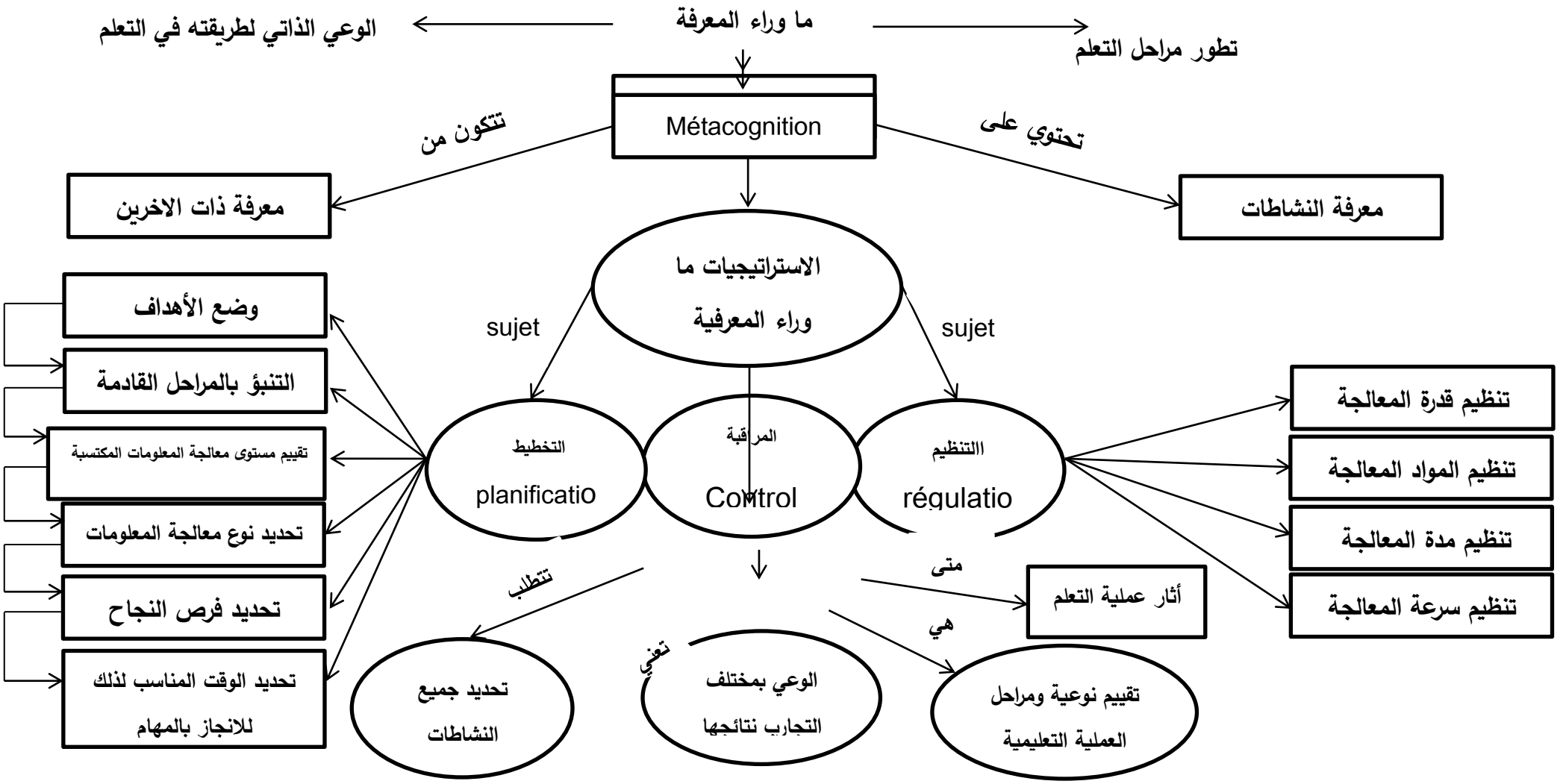
لقد أكد الباحثين في ميدان علم النفس المعرفي على الدور الفعال لكل من العمليات المعرفية التي تعالج المعلومات من ناحية ودور البنية المعرفية التي تشكل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات من ناحية أخرى، ومدى فعالياتها في عملية التعلم, وارتباط مهارتيي كل من القراءة والفهم القرائي بمهارة التفكير الميتامعرفي ومدى أثرها على مكوناتها منها من يرتبط بالقراءة واستراتيجياتها، ومنها من يهتم بالتخطيط الجيد للقراءة وصولا إلى فهم معانيها. وسنتطرق الى العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الما وراء معرفية للفهم القرائي, أي مدى قدرة المتعلم على فهم المعلومات المكتوبة وفهم محتواها, ولقد قسم علم النفس المعرفي الاستراتجيات المطبقة إلى نوعين:

6-1- الاستراتيجيات المعرفية: التي تسهل حل المشكلة مثل المقارنة، التسطير واعادة صياغة النص.

6-2-الاستراتجيات الما وراء المعرفية: هي تنظيم الأنشطة المعرفية (التخطيط، التحكم، التقييم) .

والشكل الموالي يوضح مختلف الاستراجيات ما وراء المعرفية المتكونة من تنظيم، المراقبة و التخطيط، اين يندرج تحت كل عنصر مجموعة من العمليات المرتبطة و المتسلسلة فيما بينها التي تسمح للوصول إلى الوعي الذاتي لطريقة التعلم و بذلك تطوير مراحل التعلم.

الشكل 14:مخطط يوضح الاستراتيجيات ما وراء المعرفية



(Eductechwiki , 2017.)

7-تصنيفات استراتيجيات ما وراء المعرفية:

هناك العديد من تصنيفات ما وراء المعرفية لكن هناك اجماع على ثلاث مهارات أساسية, وعليه نحاول ان نضع في الجدول اللاحق التصنيفات المختلفة استخلاصا عن (Semer;2016) (Morane ;2001) (Hondé ;2015) (Fayol , 2003)، (عماد بروق,2018) (محسن علي عطية, 2014)

جدول رقم (5): يوضح أهم تصنيفات استراتيجيات ما وراء المعرفية :

التصنيفات	المهارات و الاستراتيجيات	روادها
تصنيف ثنائي	1- الوعي. 2-الفعل.	Wilem et Philips
تصنيف ثلاثي	1-الوعي ,التخطيط. 2-المراقبة,التنظيم. 3-التقييم,المراجعة.	Haller. Bayer. Sternberg.
تصنيف رباعي	1-التخطيط. 2-المراقبة. 3-الاستراتيجيات المعرفية. 4-الوعي.	Oneil et Abeidi. **الشرقاوي**
تصنيف خماسي	1-الوعي. 2-التخطيط. 3-المراقبة. 4-المراجعة. 5-المواءمة.	Li 1992. Anderson 2002. Brown.
تصنيف ثماني	1-الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة. 2-وعي الفرد بمواطن القوة والضعف,	Gama 2001.

	ووعيه بقدرته على حل المشكلات. 3-وعي الفرد بخبرته السابقة. 4-تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مواقف مشابهة. 5- تنظيم الاستراتيجيات. 6- تنظيم الاعمال والقرارات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة. 7-تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل 8-تقويم فعالية الاستراتيجية المختارة	

بالرغم من اختلاف هذه التصنيفات إلا أنه يلاحظ التقارب بينها، والنمودج الثلاثي هو الأصل والنماذج الأخرى ماهي إلا تطويرات وتفسيرات لجأ إليها الباحثون لمزيد من البحث والتأصيل العلمي وما النموذج الأخير إلا دليل على ذلك.

في دراستنا هذه سنعتمد النمودج الثلاثي مع الأخذ بالإضافات الاخرى, ومراحل الاستراتيجيات ما وراء معرفية هي:

7-1- التخطيط:

صورة مسبقة أو تخطيط للمهمة التي سينخرط فيها المتعلم" (دروزة,2004) ,هو الوعي ويشمل الانتباه عندما يتم التركيز على مظاهر مهمة، وبذلك يتخذ القرار المتقدم كما يشير الى قدرة المتعلم على تحديد ماذ يريد ان يعمل؟ وأين؟ وكيف؟ ومتى؟

7-2-المراقبة:

تشير المراقبة إلى تقييم العمليات المعرفية والتنظيم والضبط الذاتي للسلوك، ويتم تطبيقها في مجالات مختلفة من الانشطة كضبط توجهات التعلم, والأفعال, والعادات, والمعتقدات والأهداف, التي تم تعريفها على أنها الضبط الشعوري والعمدي للأنشطة المعرفية التي تقوم بالفحص وتصحيح إتقان النشاط اللغوي.(الدردير وعبد الله, 2005) , ويجمل (الزيات,2004) ويسميها "التنفيد". وهي تشير إلى قدرة المتعلم على المراقبة أوجه تنفيد الاستراتيجيات المختلفة بالإضافة إلى إكتشاف الاخطاء والتغلب على الصعوبات .

7-3- التقويم:

تشير إلى قدرة المتعلم على التقييم والحكم على مدى تحقيق الأهداف وعلى مستوى إنجازه, ومدى تقدمه ونجاحه في الموقف التعليمي, من خلال فحص النتائج التي تم التوصل اليها والإستراتيجيات التي تبناها, وتتضمن أيضا مقارنة الاهداف بالنتائج ومن تم التعديل والمراجعة.

وأخيرا نشير الى التنبيه الذي قدمه (جابر,2008) "أن التخطيط والوعي و وظائفه المراقبة والتقويم ليست قابلة للانفصال على نحو واضح محدد الى مكونات". (ناصر الدين حماد,2015)

8-أنواع الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة:

في السنوات الأخيرة تزايد الإهتمام بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي كمحور مهم وإستراتيجي في عملية التعلم والتعليم ومع تطور ميدان علم النفس المعرفي جعل التعلم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وتحقيق الذات وتلبية حاجاته، حيث يكون المتعلم إيجابيا وفعالا من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب

وقياس وإكتشاف (الكاشف، 2000)، فأصبح التحدي من المعلمون ليس فقط في تنمية المعرفة بل تنمية ما فوق المعرفة، أي تنمية إدارة عملية التفكير من حيث انتقاد المعلومات ومعالجتها واستخدامها وتجديدها إبداعا وابتكارا.(سعادة، العمري،2017،ص 312)

وبذلك أصبح التعلم استراتيجيا صادفا، تنظيميا نمائيا ومستمرا، حتى يصبح المتعلم واعيا باستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية اتجاه تعليماته وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والقسم القرائي، وسنحاول فيما يلي إبراز أهم هذه الاستراتيجيات:

8-1-استراتيجية الاسئلة:

تعتبر الأسئلة التي يسألها الدارسون أشكالا متعددة من التفكير الذي يشغل التلاميذ أثناء القراءة، ويتطلب كثيرا من الاسئلة التي يسألها المدرسون لإسترجاع التفاصيل، و لكي يثير المدرس فهم التلاميذ عليه أن يسأل أسئلة تثير التخمين و التقييم و التفسير و التمييز. و الأسئلة التالية توضح أربعة انواع من أسئلة الفهم:

- أسئلة الفهم الحرفي.
- أسئلة القراءة النقدية.
- أسئلة التفسير.
- أسئلة القراءة الابداعية.

و عن طريق هذه الاستراتيجيات يتم استخدام تساؤلاتها في التفكير الذاتي اثناء القراءة حين يتساءل القارئ (لماذا اقرا هذه القطعة؟ ما هي الفكرة الرئيسية التي تضمنتها هذه القطعة؟...) و بهذه الطريقة يتمكن القارئ من مراقبة ذاته و التحكم فيها و ضبطها. (عواشرية،السعيد، 2005،ص 94)

تعددت تسميات التساؤل الذاتي فهناك من يطلق عليها استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل التخطيط الذاتي، التقدير الذاتي و التأمل الذاتي، و هناك من يطلق عليها استراتيجية التنبؤ القرائي، و قد عرفه "عصر" حسبما ذكره "ياسين العذيقي" انه 'تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسية التي يصوغون على اساسها الاسئلة، ثم تكوين اسئلة حول الفكرة ذاتها، و إعادة صياغة أسئلة اخرى على غرارها'، و يعرفها 'عاشور و مقدادي' حسب ما ذكره "ياسين الغذيقي" على أنه " التساؤلات التي يطرحها القراء قبل القراءة أو أثناءها او بعدها، و محاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة".

و للتساؤل الذاتي أهمية كبيرة، اذ يراه "محمود" أسلوبا فعالا لأعمال العقل، واثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود، أو قائم للوصول الى فكر جديد يؤدي إلى أفكار إبداعية، و يرى "طعيمة و الشعيبي" أن القارئ يلجا إلى طرح أسئلة حول ما يقرأ للوصول إلى الفهم عن طريق إستخدام معلوماته الجديدة عند قراءته النص للمرة الاولى، فتحقق إستقلاليته عندما يكبر بكلماته الشخصية، و بلغته الخاصة بعيدا عن ممارسة النقل، أو النسخ من الفقرة.

و يتم تدريب الطلاب على استراتيجية التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة أوردها "عبد الحميد كما ذكر "ياسين العذيقي" فيما يلي:

-التنبؤ و تنشيط المعلومات السابقة: ينظر الطالب في هذه الخطوة الى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:

*عن أي شيء سوف يكون هذا النص او الموضوع بناء على العنوان؟

*لماذا أتوقع ذلك؟

-تقويم التنبؤ و التقويم الذاتي: يقرأ الطالب النص و من خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحا، فإنه يواصل التنبؤ و التفكير حول ما يحدث في بقية القصة، ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلا؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة، ما النهاية المتوقعة للموضوع؟.

أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة او مقاربة للنص او الموضوع، أو غير صحيحة، فإن الطالب يسأل نفسه لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات أو تنبؤات مختلفة؟.

-إعادة الفهم: اإذا قرأ الطالب شيئا غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرة اخرى.

و يشير "موايMowey " إلى أن الطالب يسير في استراتيجية التساؤل الذاتي وفقا لثلاث خطوات أساسية و هي:

أ-خطوة ما قبل القراءة: و فيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

-ما نوع موضوع القراءة؟

-ما المعلومات المتضمنة فيه؟

-ما عنوان الموضوع المقروء؟

ب-خطوة القراءة: و فيها يسال الطالب نفسه الأسئلة التالية:

-ماذا أتوقع أن يحدث بعد القراءة؟

-كيف أتحقق من فهمي للموضوع؟

-ماذا أفعل لو لم أفهم الموضوع؟

-ماذا تعلمت من موضوع؟

ج-خطوة ما بعد القراءة: و فيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

-ما أول سؤال طرحته قبل البدء في القراءة؟

-ماذا تعلمت من الموضوع المقروء؟

-هل أوافق كتاب النص على ما طرحته من أفكار؟

-أي الأجزاء يجب قراءته مرة اخرى؟ و لماذا؟. (الغديقي،2009)

تشكل الأسئلة التي يطرحها التلميذ مصدرا هاما لتعلمه و تحفيزه، إذ فيها يحاول الفرد التعرف على المعلومات التي يريد الوصول إليها من خلال إثارة تفكيره و بالتالي تطوير الإبداع لديه.

8-2- استراتيجية العصف الذهني:

يعتبر الباحث 'أليكس أوزبورن' (1938) أول من ابتكر فن الأسلوب الذي يقصد به تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لجميع الأفراد ، مع توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار فيقصد بالعصف الذهني (القدح) "ومع الذهن في حالة الإثارة و الجاهزية التفكير في كل الاتجاهات، وإيجاد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة، أو الموضوع المطروح، بشكل تلقائي وسريع وحر، ومن ثم غربلة الأفكار وإخبار الحل المناسب لها وكان دافعه الباحث هو عدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك.

وفي هذه الإستراتيجية يطلب المعلم من التلميذ أن يقدم، ويشارك بكل ما يرد على عقله من أفكار ترتبط بالموضوع بحث لا يتم توجيه أي إنتقاد لأي فكرة، فكل فكرة لها أهميتها وتأجيل النقد حتى الانتهاء من الخطوة أي لا تكون عامل نشيط للأفكار التلاميذ الآخرين.

ويمكن توظيف هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة والكتابة من خلال اقتراح فكرة حول القضية وردت في النص القرائي أو عند التعبير عن فكرك ومشاعرك.(اليميمي،2011 ، ص 186)

يقوم التلميذ بالتعبير عن كل ما يدور في ذهنه فيستدعي أكبر قدر من المعلومات من الذاكرة ويعبر عنها ويحاول أن يتعرف على المعلومات الجديدة ومقارنتها بتلك غير الموجودة لديه، وهناك مبادئ أساسية يجب أخذها بالإعتبار لنجاح هذه الاستراتيجية وهي كالآتي:

– تشجيع التلميذ على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الاهتمام لنوعيتها هل كانت غريبة أوغير منطقية.

– البناء على أفكار الأخرين لا نقد لأحد من أحد بوسائل لفظية أو غير لفظية.

– التركيز على الألم قبل الكيف لأنه كلما زادت الأفكار المطروحة ذات الاجتماعية في إبراز الفكرة الصحيحة.

– إطلاق حرية التفكير ولا قيود على أشكال التعبير عن الرأي إنشاء جملة المناقشة.

– التمهين والشرح التلاميذ عن كيفية المشاركة من خلال إعطائهم فكرة موسيقية عن الاستراتيجية وخصائصها لإزالة حاجز الخوف والخجل.

وأثناء تطبيق استراتيجية العصف الذهني يجب على المعلم تذكير التلاميذ بمبادئها، ويبدأ التقييم بمشاركتهم فيما يشبه عملية الانتخاب أين يتم الاحتفاظ بالأفكار المناسبة، المقيدة القابلة للتطبيق والتخلي عن الأفكار المستثناة فقد تتم هذه الاستراتيجية بمجموعة من الخطوات تتضمن المراحل الآتية:

-تقييم التلاميذ في مجموعات.

-مرحلة صياغة المشكلة.

-إقتراح عدد أكبر ممكن من الحلول والأفكار.

-تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

-وضع مقاييس محددة الاختبار الأفكار(الأصالة، منطقية الحل، الجدول الزمني للتنفيذ)

-تذكير التلميذ بمبادئ الاستراتيجية (العصف الذهني) ومحدداتها. (ازداد، 2020، ص86)

8-2-1-محددات استراتيجية العصف الذهني:

يعتمد هذا الأسلوب على قيام التلاميذ بطرح أفكارهم لحل المشكلة بسرعة وعفوية ومن ثم فإن ذلك يحدد من فعالية البحث عن حلول أكثر ابتكارية وبالتالي تكون حلول عادية ومتواضعة، وفيما يلي مجموعة من عوائق التفكير التي عن أسبابها شخصية واجتماعية وهي:

-الخوف من الفشل وسخرية الآخرين.

-عوائق تتعلق بالشروع في الحكم على الأفكار الجديدة والغربية.

-كبر حجم المجموعة والوقت غير كافي مع وجود يعتمد التشويش والإزعاج.

-الخوف من النقد والإغلاق، وعدم تقبل الأفكار، بل يجب إشعارهم بأن أفكارهم مرحب بها في أي وقت.(ازداد، 2020، ص89)

8-2-2-خصائص تطبيق استراتيجية العصف الذهني:

توجد العديد من المزايا التي تخصص استخدام استراتيجية العصف الذهني في مجال التدريس وسوف نشير إلى أهمها فيما يلي:

-**سهلة التطبيق:** لا تحتاج إلى تدريس طويل قبل إستخدامها في برامج التدريس.

-**إقتصادية:** لا تشطب عادة أكثر من سورة بعض الأوراق والأقلام.

- ينتمي التفكير الإبداعي/ الإبتكاري (التفكير ماوراء المعرفي).

-مسلي ينهي الثقة بالنفس من خلال طرح الأفكار بحرية وعدم التخوف من النقد الأخرين، هذا ما يزيد في ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

- إستخدام القدرات العقلية العليا (التخطيط، التنظيم، التقويم).

يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزا حول التلميذ.

8-3-إستراتيجية خرائط التفكير(المخططات) :

سميت الخرائط المعرفية يعني الإسم لأنها تشبه الخلايا العصبية، حيث نلاحظ في نسبة الخلية العصبية نقطة مركزية وأنها متفرعة منها، ومن كل نوع أنواع مفرة وأدق، وفي إحدى طرق العصف الذهني، وتطورت في السبعينات من قبل الطبيب البريطاني "توني بوزان" Tony Buzan، الذي حاول التواصل إلى طريقة بعدية سريعة في تلخيص الأفكار على الورق حيث يتم تمثيل المشكلة بالتخطيط في شكل رموز أو رموز على الورق للوصول إلى الفكرة الرئيسية والحصول على الإبداع بإستخدام أجزاء المنع المختلفة.

(Buzan, 2010,p101)

وقد بدأ الاهتمام بالخرائط المعرفية في الثمانينات من قبل الباحث(ديفيد هيرلي 1988)، عندما استخدم تقنيات الخرائط المعرفية من خلال التدريس والتعلم البصري، فقد توصل أن هناك أكثر من أربعمائة منظم تخطيط وتعتبر فقط ثمانية عمليات التفكير أساسية وهي: التركيز، جمع المعلومات، التذكر، التنظيم، التحليل، توليد الأفكار، التعامل والتقويم.(خباش،2015،ص80)

وهناك العديد من التعريفات لخرائط التفكير وبالرغم من تنوعها نجد أنها تتفق فيما بينها في أنها لغة بصرية مألوفة لدى التلميذ.

وقد أشار الباحث Buzan أنها تقنية رسومية قوية تزويد المتعلم بمفاتيح تساعده على إستخدام طاقته العقلية بالاعتبار أداة تساعد على التفكير والتعلم، فهي تبدأ من الأصل إلى الفروع مع إستخدام الكلمات المفتاحية للتعبير عن الأفكار.(Buzan, 2010,p98)

أما الباحث ويليام وماري (2006) بأن الخريطة المعرفية في لغة بصرية تكامل فيما مهارات التفكير وما فوق التفكير وفنيات التخطيط مما يساعد على التأمل والتفكير المنظم و تكوين بذلك شبكة عصبية للتفكير تدركه العقل ويسمى باستمرار على ما أدركه.(William & Mary, 2006,p202)

وقد أشار الباحث (ثامر الدين أبو حماد) إلى أنها نوع من أنواع العمليات المعرفية التي ظفرت من خلال سلسلة من التحولات النفسية المؤشرة مثل "الترميز، التخزين، التذكر، إعادة الترميز" مما يحدث حولنا من ظواهر مختلفة وما يحدث في ثبات مختلفة. (أبو حماد، 2015، ص 144)

8-3-1-أهمية الخرائط المعرفية البنائية في التعلم:

تهدف استراتيجية الخرائط المعرفية التي تبسط المعلومات ومساعدة التلميذ على تذكرها وتنظيمها ومعالجتها وتوضح ذلك فيما يلي:

أ-مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية على استخدام التفكير النظري المبني من التفكير البصري الملموس الذي يسمع لهم بتمعن تفكر بهم وتطور تعليهم وتفاعلهم مع المحتوى.(William & Mary,2006,p202)

ب-مساعدة التلاميذ الدين يعانون من صعوبات التعلم هي تنمية القدرة على الانتباه والتذكر واسترجاع المعلومات بهدرة أسرع وأسهل، وكما تساعد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوظيف التقنيات الحديثة كالحاسوب وجهاز العرض، مما يساعد على تصنيف المعلومات بطرق سهلة.(قطامي،2013،ص300)

8-3-2-نظريات الخرائط المعرفية:

أ-نظرية النمو المعرفي (Piaget):

لقد أستخدم بياجي مصطلح إكتساب الوعي prise de conscience عند توضيحه لتطور الذكاء أوالتفكير عند الفرد، وذلك من فكرة إنتقال الفرد من الذكاء العملي في إطار المرحلة الحسية الحركية إلى الذكاء المجرد ذو الطبقة المعرفية والإجرائية حتى بفهم الفرد خلالها الإجراء التي قام به، فمفهوم إكتساب الوعي حسب بياجي يشير من هي عملية الانتقال من مستوى النجاح إلى مستوى الفهم، وبذلك يحتاج الفرد لتذكر معلومة ما إن يفهمها أولا، ومن أجل فهمها يجب تنظيمها ضمن تنظيم معين، من خلال تكوين روابط لها مع معرفة سابقة موجودة، كما أن على التلميذ أن يتمثلو المعلومات الى الاستثمار الذهني للمعلومات (الخرائط المعرفية) ما تعلموه ويدمجوه مع المعلومات التي يعرفونها

سابقا حتى يكون التعلم ذات معنى وهذا ما يعرف "بالنظرية التمثيل" مبدأ أن الطفل يدمج المعلومات الجديدة في بناء موجود لديه ثم يطوروه قيم خبرات سابقة، تتكون عندما المعنى الجديد وهذا من شأنه أن يسهل حملية استرجاع تلك المعلومات.

(Chevalier,2003,p 204)

ب- نظرية النمو الاجتماعي المعرفية (فيجوتسكي Vygotsky):

تشكل النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسي مركزا أساسا للنمو المعرفي والتعلم الاجتماعي، افرض فيجوتسي بأن التلاميذ لديهم مستويات تطويريان: مستوى التطور الفعلي وهو يمثل المهارات التي يمتلكها مسبقا لحل مشكلة معينة (معلومات سابقة) والمستوى الثاني مستوى التطور المحتمل وبينهما يوجد مستوى النمو الحدي (منطقة النمو الأقرب وهي منطقة مهمة لأنها تسمع للمعلمين أن يقرروا مستقبل التلميذ ومالأوقات المتتالية للتعلم، فإذا عرفنا كيف سيطر التلميذ معرفيا نستطيع أن نطور برامج تساعدهم في توسيع هذه المنطقة في التعلم المدرسي.

ويشير الباحث إلى المساعدات (سقالات)التي يقدمها الكبار للطفل يتطلب أدوات مساعدة أووسائط رمزية التطور وقدرات الطفل ومن هذه الوسائط (اللغة، الأنظمة المختلفة للقراءة، الكتابة، الحساب، القطع الفنية، المخططات، الخرائط) وكل أنواع الإرشادات، وبذلك فالحد فيجوتسكي أن فكرة استعمال خرائط التفكير تساعد التلاميذ في تحصيلهم الدراسي مستوحاة من نظرية منطقية النمو.(Lieury, 2011,p 36)

ج-النظرية العصبية:

يقوم كل من نصفي الدماغ بوظائف مختلفة يسير النصف الأيسر من الدماغ على حركة الجانب الأيمن من الجسم، إضافة إلى ضبط اللغة والتحليل ويركز التعلم في المدارس عادة على معالجات هذا النصف من الدماغ، أما النصف الأيمن فيسيطر على

حركة الجانب الأيسر من الجسم إضافة إلى تنظيم الوظائف غير اللفظية مثل تمييز الأنماط، ضبطالإيقاع وكذلك معالجة الصور.(قطامي،2016،ص 204)

إن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يستشار نصف الدماغ مما تعرض المعلومات على التلميذ سمعيا وبصريا فإن كلا من نصفي الدماغ يقوم بمعالجة تلك المعلومات يشكل متزامن مما يجعل التلميذ أكثر تخيلا وإنتاجا للمفاهيم

د-نظرية التمثيل الفعلي (أوزوبل):

تبحث هذه النظرية في الآليات الداخلية للدماغ وسيكولوجية بناء المعرفة، تكوين المفاهيم، وكيفية إكتساب المعرفة الجديدة التي تعتمد أساسا على المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم وبذلك يتم تمثيل المعرفة الجديدة داخل هذه البنية (خريطة معرفية) بحث تعتمد طبيعتها التي نحلت فيها، ويتبع من هذا التفاعل معرفة جديدة متميزة عنها.

وفي ضوء هذه الفرضية فإن العديد من الباحثين في علم النفس المعرفي العمى بدون بأن هذه النظرية تشكل الأساس النظري للمتطلبات الرمزية والأدوات البصرية من (خرائط المفاهيم، شبكة المفهوم الخرائط العنكبوتية، الدائرة المفاهمية، المنظمات التخطيطية) ويشير "أوزوبل" أن معرفة الفرد السابقة أوبنيته العقلية تعد متغيرا مهما في تعلم المعرفة الجديدة.

فالتعلم ذو المعنى يحدث عندما يتم تنظيم المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة من خلال المنظم المتقيم، وتعمل هذه المنظمات كسقالات عقلية بين المعلومات السابقة واللاحقة.(Gonbert,1990,p 105)

8-3-3-أنواع الخرائط المعرفية:

لقد أشار كل من (لغريد عمران 2003) و (ناديا السلطي، 2004) و (صلاح دين عرفة، 2006) و (David Hyerle, 2008) و (Proust Joell, 2009) و

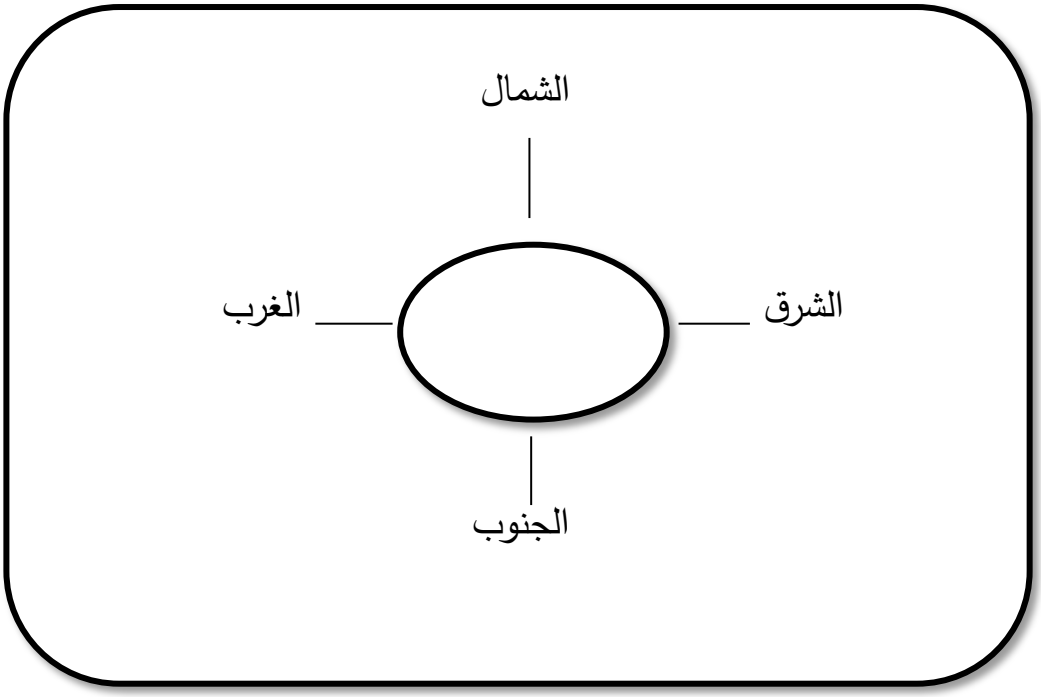
(Cloitrier & Coté, 2017)، (Giasson , 2001) و (Schmith, 2005) إلى أنواع خرائط التفكير التسعة وهي:

أ-خريطة الدائرة:

وتستخدم في تحديد الشيء أو الفكرة وتتمثل الأفكار الناتجة من الوصف الذهني القبلي عن الموضوع حيث تمثل في مركز الدائرة كلمات وأرقام أوصور أو رموز تمثل الدائرة،

يكتب أو رسم أي معلومات يمكن أن تضع الشيء الممثل في المركز داخل سياق معين.

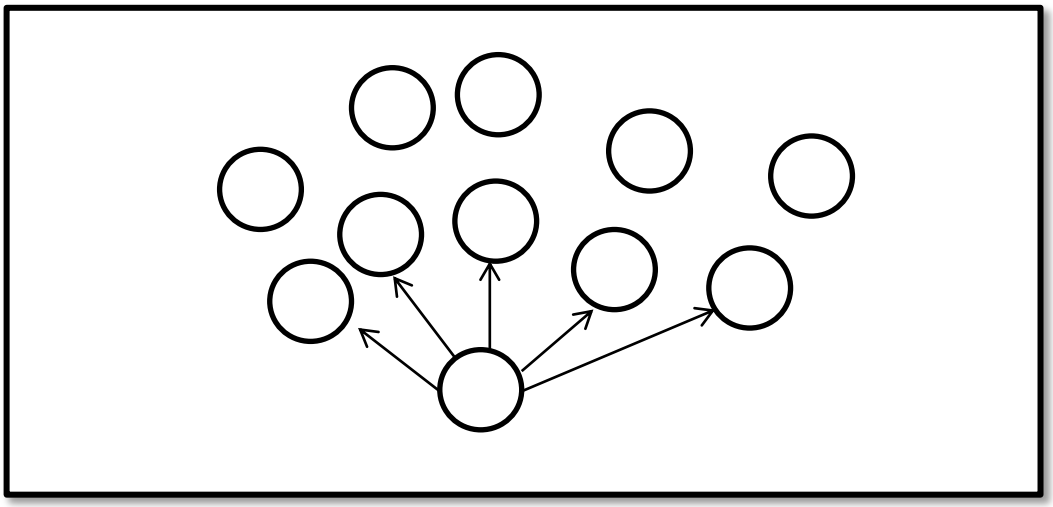
شكل 15: يوضح خريطة الدائرة



ب- خريطة الفقاعة:

تستخدم هذه الطريقة لوصف الخصائص والمميزات وذلك لتنمية قدرة المتعلم على تحديد وصياغة ووصف الخصائص من كلمات أورموز أوإعداد الأشكال صور حيث يكتب في الدائرة المركزية الكلمة أي الشيء المراد وصفه وتكتب صفات اوخصائص هذا الشيء في دوائر تحيط بالدائرة المركزية.(احمد شوق،2015،ص 649)

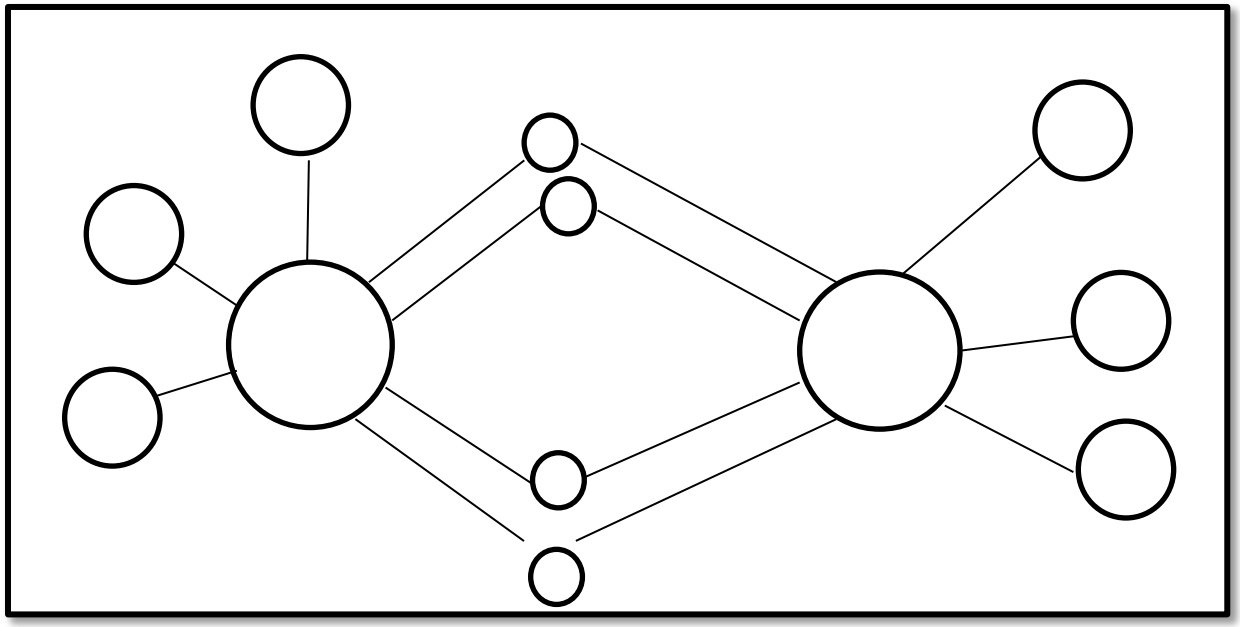
شكل 16: يمثل خريطة الفقاعة



ج -خريطة الفقاعة المزدوجة:

هنا تستخدم للمقارنة والتمييز عندما يزيد المقارنة بين شيئين حيث يكتب كل منهما في دائرة مركزية، وخارج كل دائرة تكتب خصائص كل منهما في دوائر محيطة، والخصائص المتشابهة توصل بالدائرتين المركزيتين، بينما توصل الخصائص المختلفة فقط بالدائرة المركزية الخاصة بها.

شكل 17: يمثل خريطة الفقاعة المزدوجة



د- خريطة الفقاعة الشجرة

تشمل للتقسيم والتصنيف، حيث يتم تصنيف الأشياء والأفكار في فئات أو مجموعات، وأحيانا يتم عمل مجموعات أوفئات جديدة، ولعل هذه الخريطة يجب تحديد الخط الأعلى أن يتم المجموعة وتحته تكتب المجموعات الفرعية، وتحت كل منها تحدد أسماء وأعداد صور، أفكار، وقد تنقسم هذه المجموعات بدور ما عدة مجموعات فرعية.

مثال: شجرة العائلة الأب والأم يتزوجان ينجبان أطفال والأطفال ينجبان أحفاد.

هـ-خريطة القوس المتعرج (المشبك):

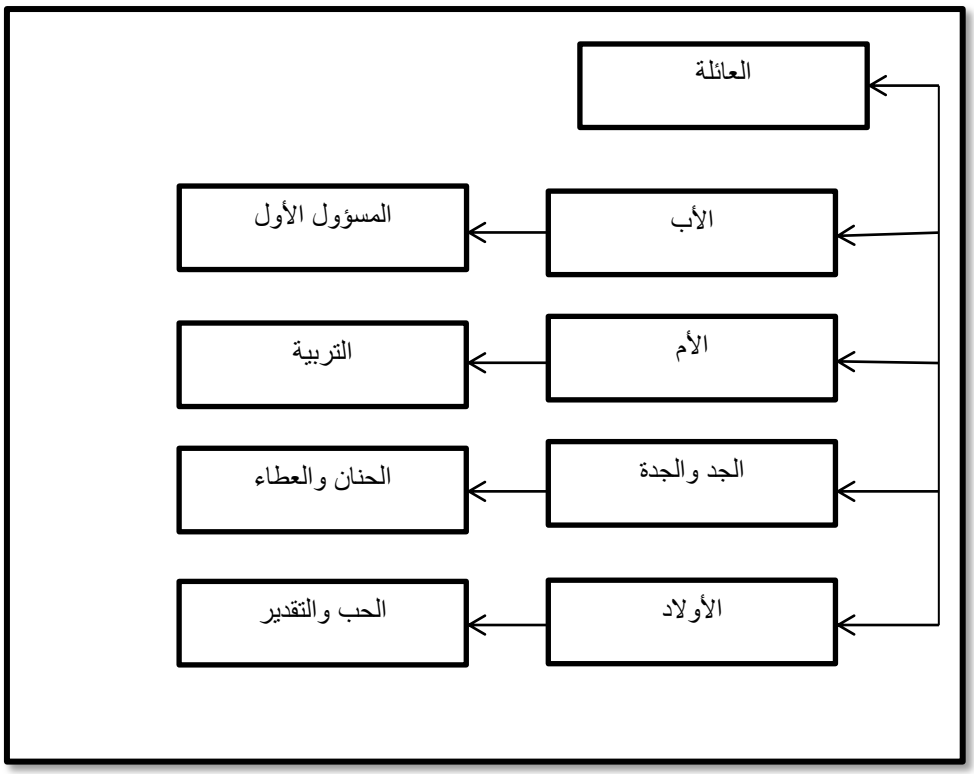
هذه الخريطة تساعد المتعلم في فهم العلاقة بين الأشياء والأجزاء المكونة لها، وتستخدم في تحليل وتركيب أفكار أوأشياء في تشبه مشبك الورق حيث بكتب أسم النشر على اليمين وعلى الخطوط جهة اليسار تكتب الأجزاء الرئيسية وهكذا، فهي معينة في التنظيم والترتيب وعر من المكونات.

مثال: الفصول الأربعة : فصل الصيف، فصل الخريف، فصل الشتاء.

و-التدفق (الإنسياب):

توضع ترتيب وتتابع العمليات أو الأحداث، وتحدد العلاقات بين المراحل والخطوات او الأحداث الفرعية، ويمكن شرح تتابع الأحداث أوالاعداد صور أشكال كلمات أفكار.... حيث يحدث مستطيل خارجي يكتب فيه إسم الحدث، ثم ينساب منه عدة مستطيلات تمثل الخطوات أو الأحداث منصة من البداية حتى النهاية، وقد تنساب مستطيلات صغيرة فرعية من مستطيل رئيسي أو فرعي.

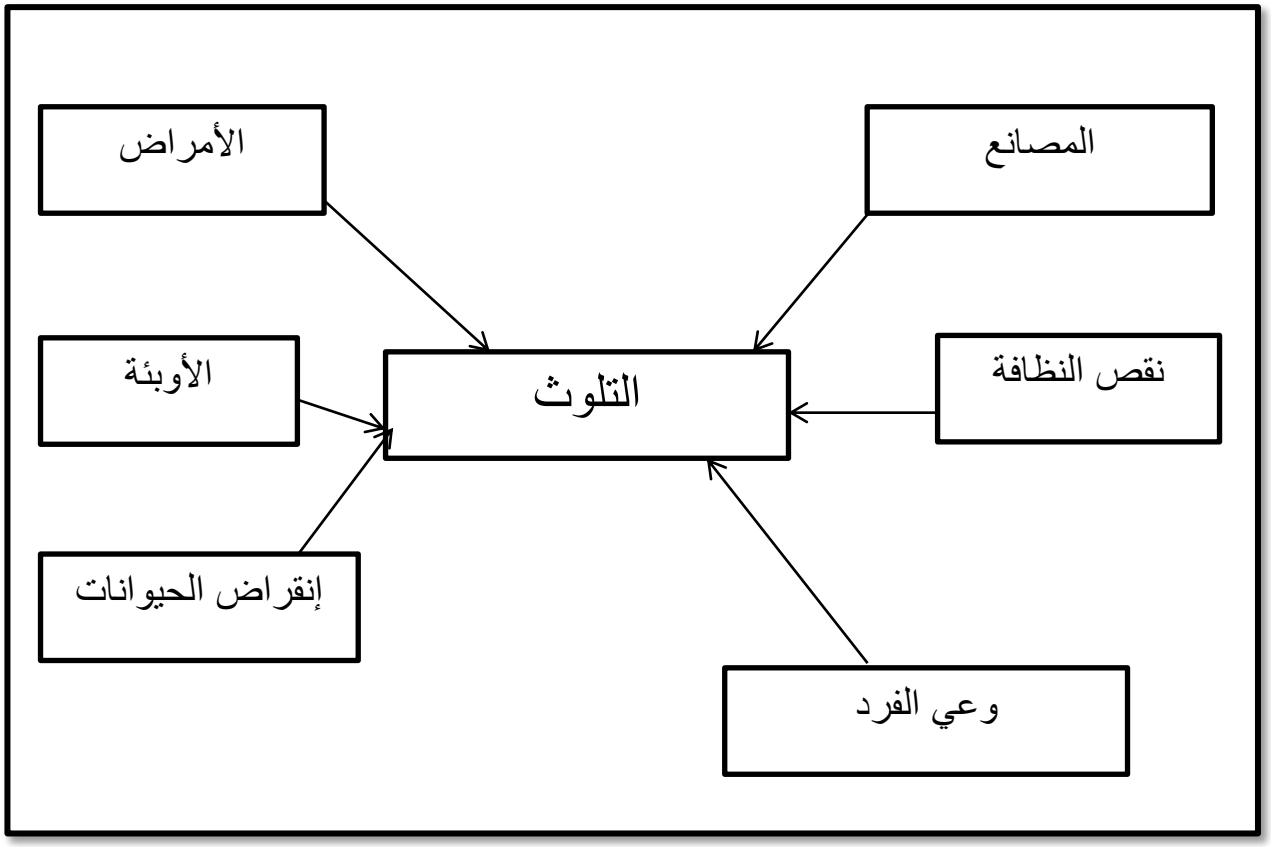
شكل 18: يمثل خريطة التدفق(الانسياب)



ز-خريطة الانسياب المتعددة:

في تمثيل السبب والنتيجة، وتوضع عملية تتابع الانسياب التي تؤدي إلى أحداث إنتاج وآثار حيث تمثل المشكلة أن الظاهرة أو الحدث داخل مستطيل والأسباب المؤدية له بمستطيلات ترتبط بالأسهم نتيجة نحو مستطيل الحدث، وتمثل التتابع بمستطيلات ترتبط بالأشهر خارجة من مستطيل الحدث.

شكل 19:يمثل خريطة الانسياب المتعددة

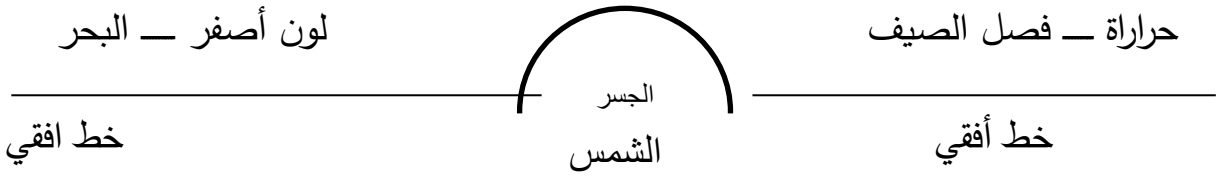


(ابوالقاسم،2015،ص350)

ح-خريطة الجسر:

يمثل أداة يستخدمها المتعلم لتطبيق عملية التشبيه بين الأشياء، حيث يمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي ويفعل بينهما بقنطرة مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة نفس العلاقة.

الشكل 20: يمثل خريطة الجسر



(ابوالحامد،2015،ص21)

ط- خريطة الشكل V:

قدم (Gowin ،1977) استراتيجية V كأداة تعليمية وتقويمية تستخدم لتحديد المفاهيم والمبادئ المطلوبة للإدراك وفهم الأحداث والأشياء موضوع الدراسة وتقديمها بطريقة متسلسلة وتتكون هذه الخريطة من أربعة مكونات وهي:

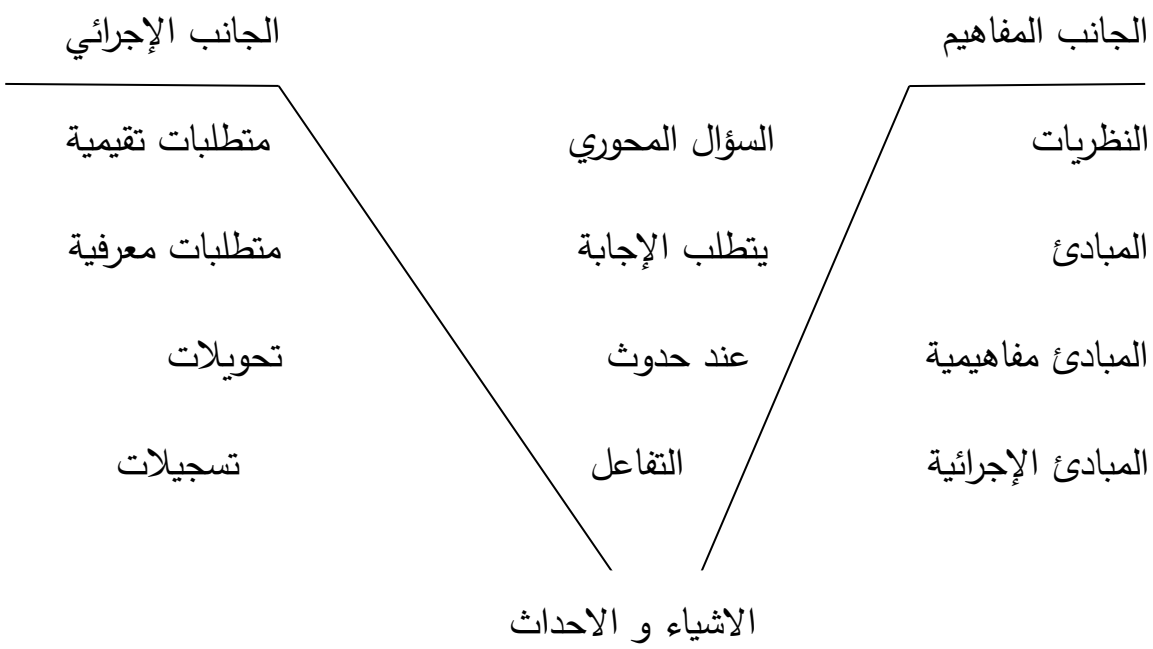
-**الجانب النظري:** (المفاهيم)

-**الجانب الإجرائي:** وتتضمن المتطلبات المعرفية والتحويلات والتسجيلات التي تستخدم للإجابة عن الأسئلة المحورية.

-**السؤال المحوري:** وهو يقع في قلب الشكل (V) وفي يتطلب الإجابة عن حدوث تفاعل بين الجانبين السابقين.

-**الأحداث والأشياء:** وما عنه بؤرة الخريطة وهو يربط بدوره بين الجانبين المفاهيمي والجانب الإجرائي ويحتوي على الأجهزة والأدوات والعينات . (الزيات،2001،ص115)

الشكل 21: يمثل خريطة v



8-4-إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L):

يعتبر (صالح أو جادو، محمد نوفل، 2007) أن استراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفية التي تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة إنطلاق أو محور إرتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في الموضوع أو النص المعرفي.

وتعد استراتيجية K.W.L (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أتعلم، ماذا تعلمت) ترجع إلى حرمان ديتريك (Dettich Grahan ، 1980) الذي إستمد هذه الاستراتيجية من أفكار "بياجيه" وسماها استراتيجية تكوين المعرفة، أي تساهم في تنشيط الخبرة السابقة وذلك بناء قوائم هي يعرفه القارئ قبل بدء عملية القراءة، وما يرغب بمعرفته كما يعرفها (عطية، 2008) بأنها "إحدى استراتيجيات التعلم البنائي حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من

معلومات، ثم يسجل التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن تتم ذلك في شكل فردي أو جماعي، (العطوي، 2014،ص 195)

ويشير (Rymond ,2007) إلا أن هذه الإستراتيجية تعد من الإستراتيجية الأكثر شيء للتفكير النشيط أثناء المهام التعليمية والقراءة، حيث يتطلب من المتعلم أن يقوم بتحديد ما يعرفه فعلا عن المحتوى المقدم (KROW)، وما يريد أن يعرفه من خبرة تعليمية (want) ثم في نظافة المرور بالخبرة ماتعلمه (learn)، ويوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (6). (استراتيجية بناء المعنى (K.W.L)

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
ما أعرفه **(K)**	ما أريد أن أعرفه **(w)**	ما تعلمته بالفعل **(L)**
What i know ?	What i want to know?	What i learn ?

9-علاقة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بالتعلم:

إن النظرية المعرفية أعطت بعدا أكبر للمتعلم و نشاطاته الذهنية، و يتجلى ذلك كما يشير (ابو رياش و اخرون،2007،ص22) في كل من أعمال بياجيه، فيغوتسكي، برنر، اوزبل إلى أن التعلم عملية تذكر للمعلومات.

فالتعلم هو " تلك العملية الداخلية نشيطة و فعالة، كما أنها عملية تفاعل الكائن البشري و بيئته".(ابو جادو،2008،ص 357)

فأصبح من الصعب الفصل بين المعرفة و العمليات المعرفية العقلية من إحساس، إنتباه، إدراك، تخيل، تصور، ذاكرة، فهم في عملية التعلم، فهي الخطوة الاولى من إتصال

الفرد مع بيئته بل هي الاساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية الاخرى فلكي تتعلم شيء أو تفكر فيه يجب أن تنتبه إليه أو أن تدركه.

ففي نفس السياق، يقول (الزغلول،2003،ص 20) أنه " لا يستطيع الفرد القيام بوظائفه إلا من خلال عمليتين أساسيتين تعملان معا و هما: "الذاكرة و الإدراك ". و هذا ما يؤكده (الزيات،2006) بقوله: " يجب النظر إلى التعلم باعتباره بناء تراكيب و ابنية معرفية، و ذلك بإدماج الخبرات الجديدة بالسابقة، ثم إعادة إستخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة."

فتعلم المعرفي كتجهيز و معالجة المعلومات، فهو التغير في معرفة الفرد أو بنائه المعرفي من حيث الكم و الكيف، التنظيم و الترابط و التكامل و التمايز و الاتساق(المهارات ما وراء المعرفية) و مستوى تعلم الفرد و فاعليته الدالة لخصائص بنائه المعرفي.(الزيات،2006، ص339)

و نستنتج مما سبق أن التعلم هو تغير دائم في المعرفة و الفهم ما هو الا نتيجة اعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد و معلوماته، و ما دور ما وراء المعرفة هنا إلا كالسفينة في بحر المعرفة، فهناك علاقة تفاعل و تكامل بين العمليات النفسية المعرفية (الانتباه، الادراك، الذاكرة ، التخيل...) و حل المشكلات من أجل بنية معرفية التي يكون هدفها الفهم و التعلم.(عياد، 2016، ص 57)

10-مكونات ما وراء المعرفة و الفهم القرائي ما وراء المعرفي:

بعد التطرق إلى مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة و الفهم القرائي، سنحاول التطرق الى العلاقة بين مكونات ما وراء المعرفة التي تطرقنا إليها كل من (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي) و الفهم القرائي ما وراء المعرفي، و لقد أشار (Pelix ,2002) إلى أن علاقة الميتامعرفية بالفهم القرائي أصبح مجالا مفضلا

في التربية، و ذلك أن هذه المهارات تمكن التلميذ من إستخدام الاستراتيجيات المناسبة و الوعي بأهميتها و تقييمها.(تيجاني،2009، ص171)

و كما يذكر (Sunny ,2004) أن التدرب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يؤدي الى تحسين الفهم القرائي لدى التلميذ و يضع ستة متميزات كما يلي:

-تركز ما وراء المعرفة الانتباه على وعي التلميذ و إرادته لتفكيره.

-تقدم مفهوما لتخصيص مراحل النمو المعرفي و التعلم.

-ما وراء المعرفة هو نمط خاص للمعرفة، و القدرة التي تنمو مع خبرات الشخصية و التعلم.

-تساهم في حب الاستطلاع و المثابرة العقلية، تساعد التلميذ على أن يكون استراتيجي في حل المشكلات.

- تشجيع الحوارات ما وراء المعرفية بين التلاميذ أو التلميذ نفسه مما يؤدي إلى تنمية مهارات التقييم و الادارة الذاتية.

-تطوير التعلم الاجتماعي، المعرفة العميقة للعمليات المعرفية التي تظهر من خلال التفكير و الملاحظة الذاتية التي يمكن تنميتها بواسطة المناقشات و الحوارات.(تيجاني، 2009، ص 172)، فهناك إتفاق بين الباحثين على وجود ثلاث مهارات ما وراء المعرفية المرتبطة بالفهم القرائي وهي:

-مراقبة الذات selfmonitoring

-التخطيط لأداء المهمة planing of task parameters

-تقييم الاستراتيجية. (ابراهيم رشيد، 2017، ص23)

11-نماذج لمكونات ما وراء المعرفية:

تناول الاتجاه المعرفي العديد من النماذج المفسرة لمكونات الأساسية لمفهوم ما وراء المعرفة، وسنحول أن نذكر أهمها في ما يلي:

11-1-نموذج فلافل Flavell 1985:

يصنف فلافل وزملائه مكونات ما وراء المعرفية الى ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

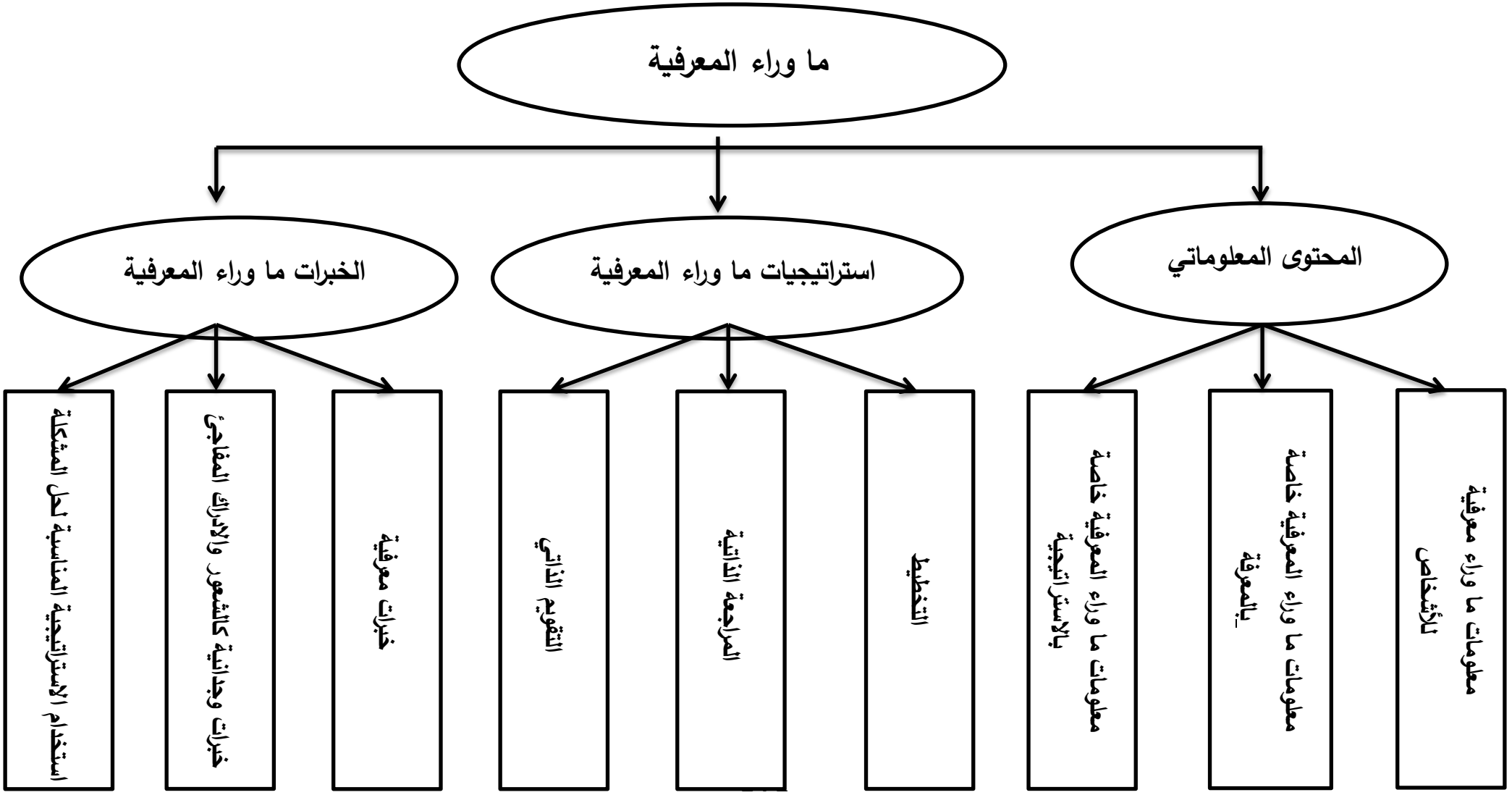
-المعلومات ما وراء المعرفي.

-الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

-الخبرات ما وراء المعرفية.

وسنوضح ذلك في الشكل التالي:

شكل(22): مخطط نموذج فلافل 1985. (فلافل،1991،ص98)

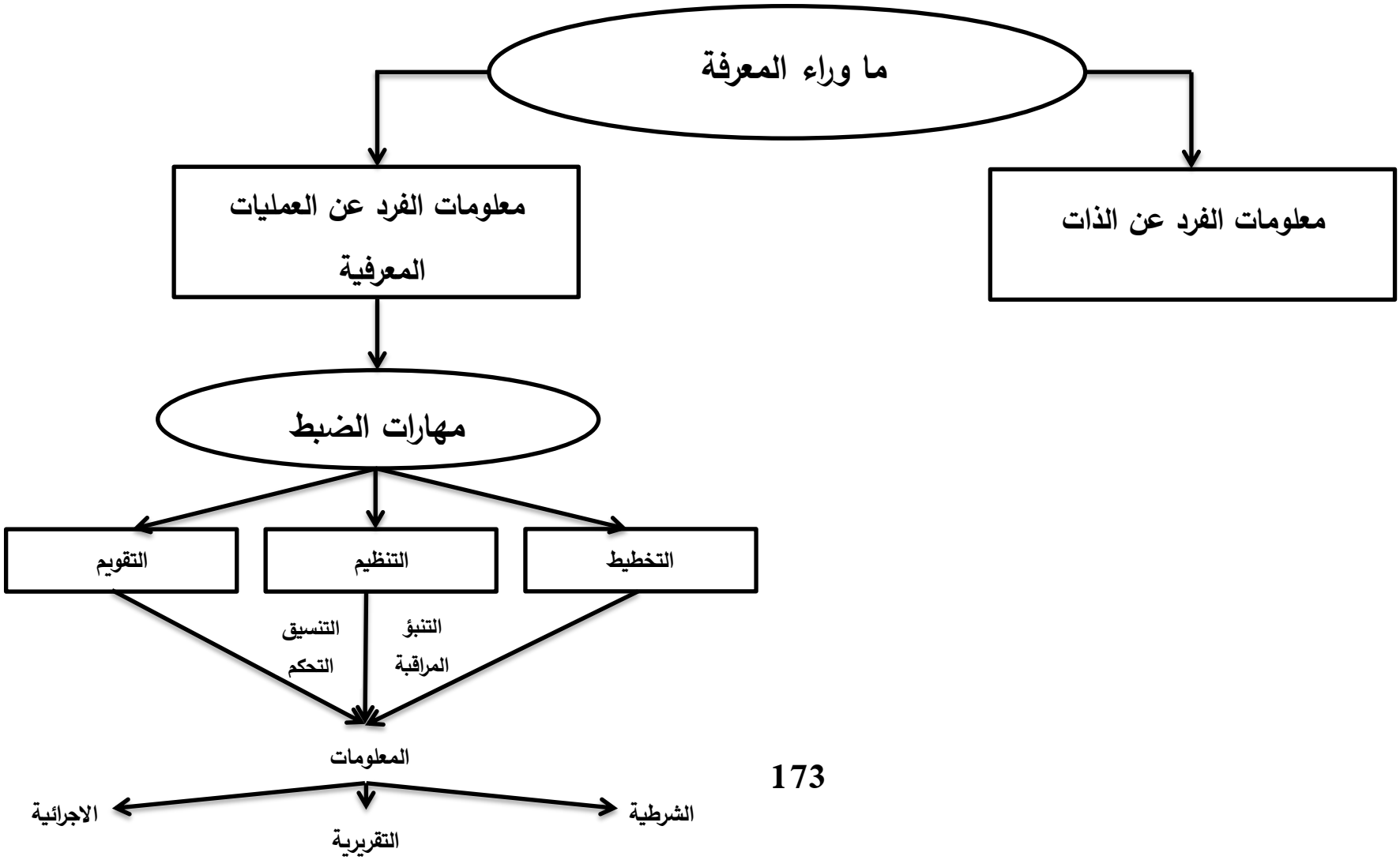


أشار فلافل في نموذجه الى محتوى المعلوماتي الذي هو عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة وخزنت في الذاكرة طويلة المدى أين تكون هذه المعلومات تقريرية وبعضها اجرائية، وقد تكون الاثنين مع، أما بالنسبة للاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي) في أنشطة تنمو وتتطور بنمو المحتوى المعلوماتي ما وراء المعرفي للشخص، وأن كليهما يكمل الأخر، فحسب فلافل الخبرات ما وراء المعرفية هي في الحقيقة عبارة عن خبرات معرفية وجدانية تتعلق بالعمل المعرفي كالشعور والادراك.(Fayol & Kail,2000, p 65)

11-2-نموذج براون Brawn:

أشارت براون إلى أن هناك ميكانزمين في إكتساب المعرفة وهذا لتفريق بين جوانب المعرفية والجوانب ما وراء المعرفية في أداء الفرد ويتوضح ذلك في الشكل الآتي:

شكل23: مخطط نموذج براون (ابو جادو، نوفل،2007،ص355)



وقد أوضحت "براون" في المخطط أن مفهوم ما وراء المعرفة تتضمن معرفة الفرد ووعيه لعملياته المعرفية من جهته والتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي من جانب أخر عما أوضحت أن التنظيم يتضمن التنبؤ المراقبة الذاتية، التنسيق والتحكم في محاولات حل المشكلة واتمام المهمة.

11-3-نموذج مارزانو وزملائه Marzano & Ol:

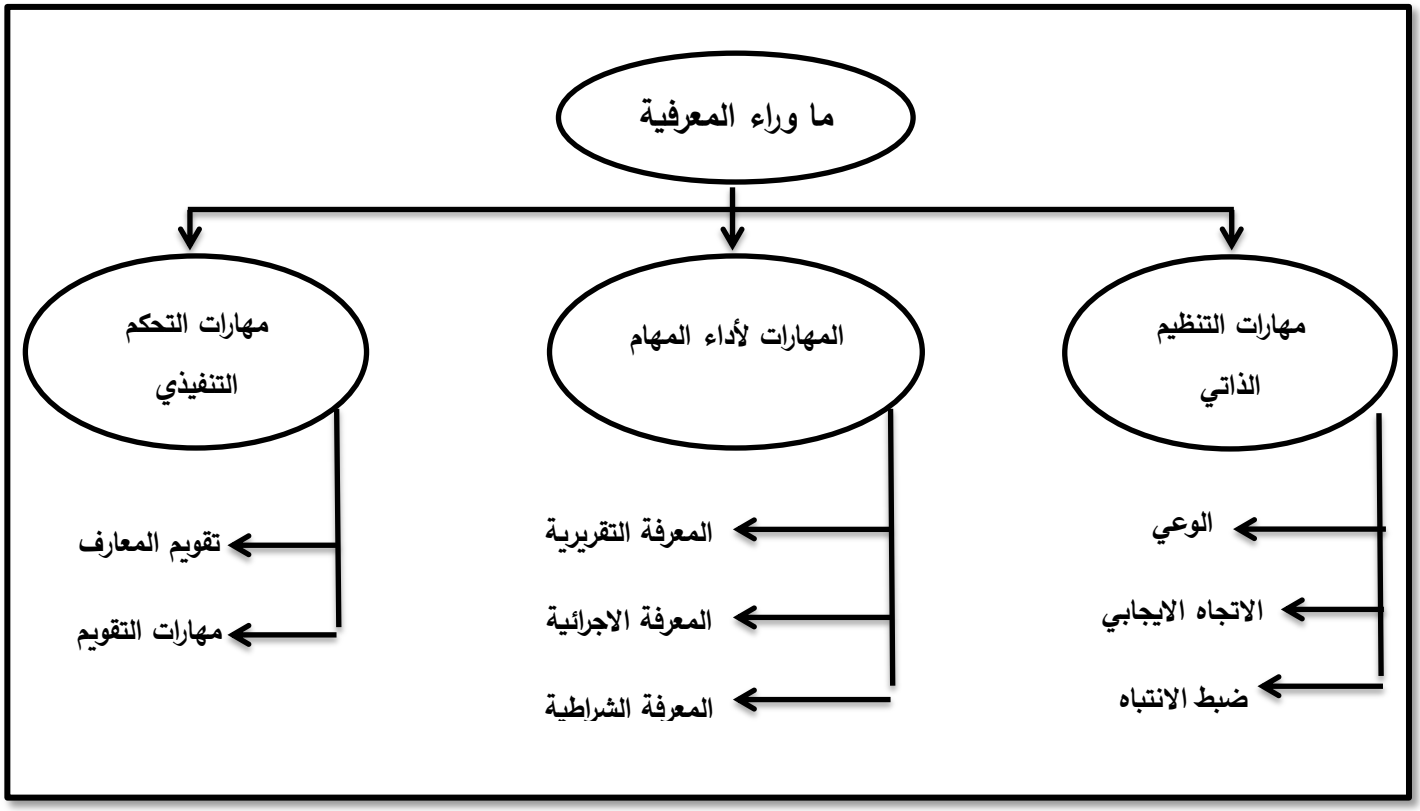
صنف الباحث مارزانو وزملائه مكونات ما وراء المعرفية الى مهارات ثلاثة متكونة في:

مهارات التنظيم الذاتي.

المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية.

مهارات التحكم الاجرائي (التنفيذي) وشروطه ذلك في المخطط الآتي:

شكل24:مخطط: نموذج Marzano & Ol



تتضمن مهارات التنظيم الى الوعي بقرار انجاز المهام الأكاديمية والاتجاه الإيجابي نحو المهام وضبط الانتباه للإنجاز ثم الانشغال الى المهارات اللازمة للآراء المهام الأكاديمية (القراءة، الكتابة...) في الذاكرة (المعرفة التقريرية، الاجرائية والشرطية) وصولا إلى مهارات التحكم الاجرائي التي تمكن الفرد من تقويم معارفه قبل، أثناء وبعد المهام وكذا إستخدام مهارات التخطيط لخطوات وإستراتيجيات إنجاز المهام. (إبراهيم رشيد، 2017، ص 18)

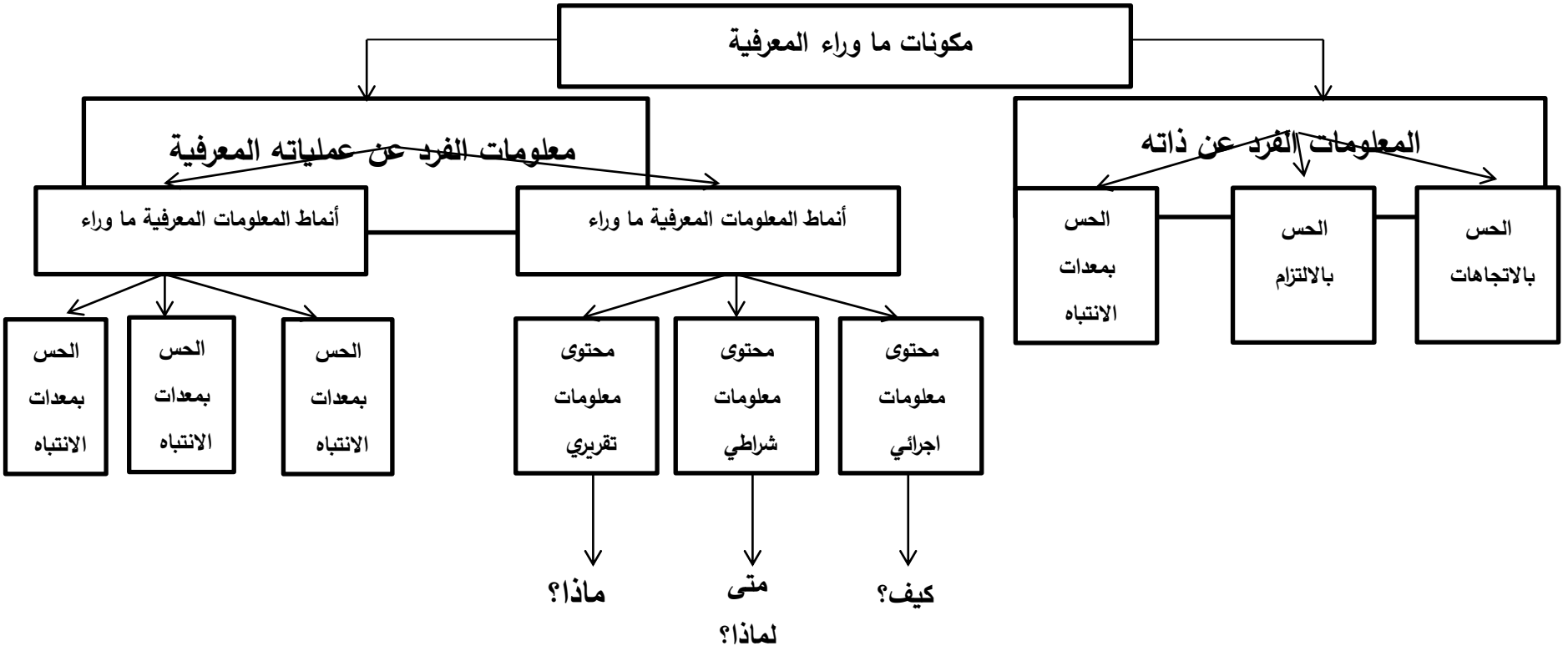
11-4-نموذج باريس وآخرون paris & al 1984:

صنف باريس وزملائه ما وراء المعرفية إلى مكونين أساسيين ومجال المعلومات الفرد عن ذاته وتحكمه فيها ومجال معلومات الفرد من عملياته المعرفية التي تتضمن

بدورها خبرتين وهي أنماط المعلومات ما وراء معرفية تشمل محتويات المعلومات الاجرائية والتقريرية والشرطية، أما الخبرة الثانية فهي تتمثل في مهارات الضبط التنفيذي وتشمل (التخطيط، التنظيم الذاتي، التقديم الذاتي). (الغلمباني ، 2011 ،ص211)

وسيوضح المخطط الآتي مختلف المكونات وتفرعاتها:

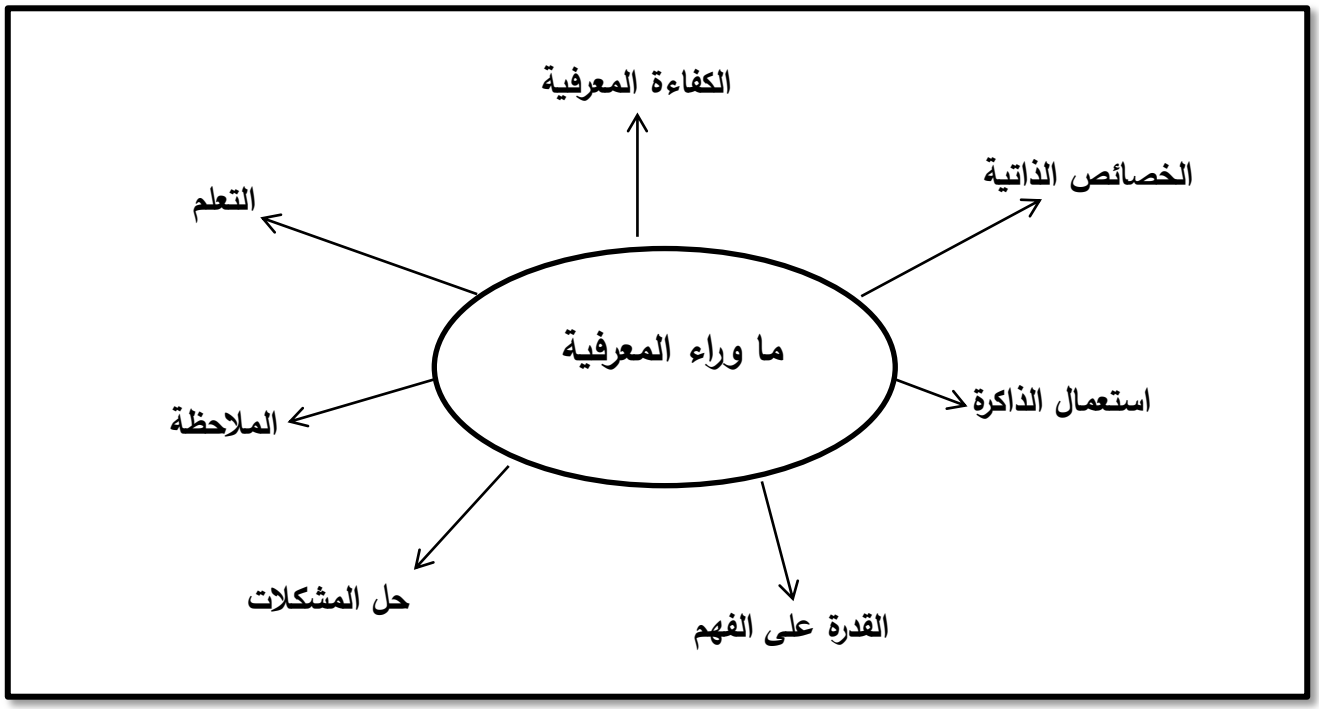
شكل25: مخطط: نموذج باريس وأخرون 1984



11-5-نموذج Moran 2001 :

صنف الباحث مكونات ما وراء المعرفية الى سبعة محاور أساسية وهي كالأتي:

شكل26: نموذج ما وراء المعرفية لـ (Moran, 2001).



لقد أوضح الباحث حسب المخطط أن مكونات ماوراء المعرفية بجميع الخصائص المعرفية الخاصة والقيام بنشاط معين أي من القدرات المعرفية الى مكونين أساسيين من مكونات ما وراء المعرفي وصولا الى حل المشكلات.(Fayol,2003,p180)

11-6-نموذج كلوتي وكوتي(Cloitier & côte 2017):

أشار الباحث الى أن هناك عدة عوامل تؤثر بشكل مباشر في مكونات ما وراء المعرفية المتمثلة في:

-دافعية الفرد على القلم والاكتشاف المعلومات.

-استعمال المعلومات التصريحية، الاجرائية، والشرطية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

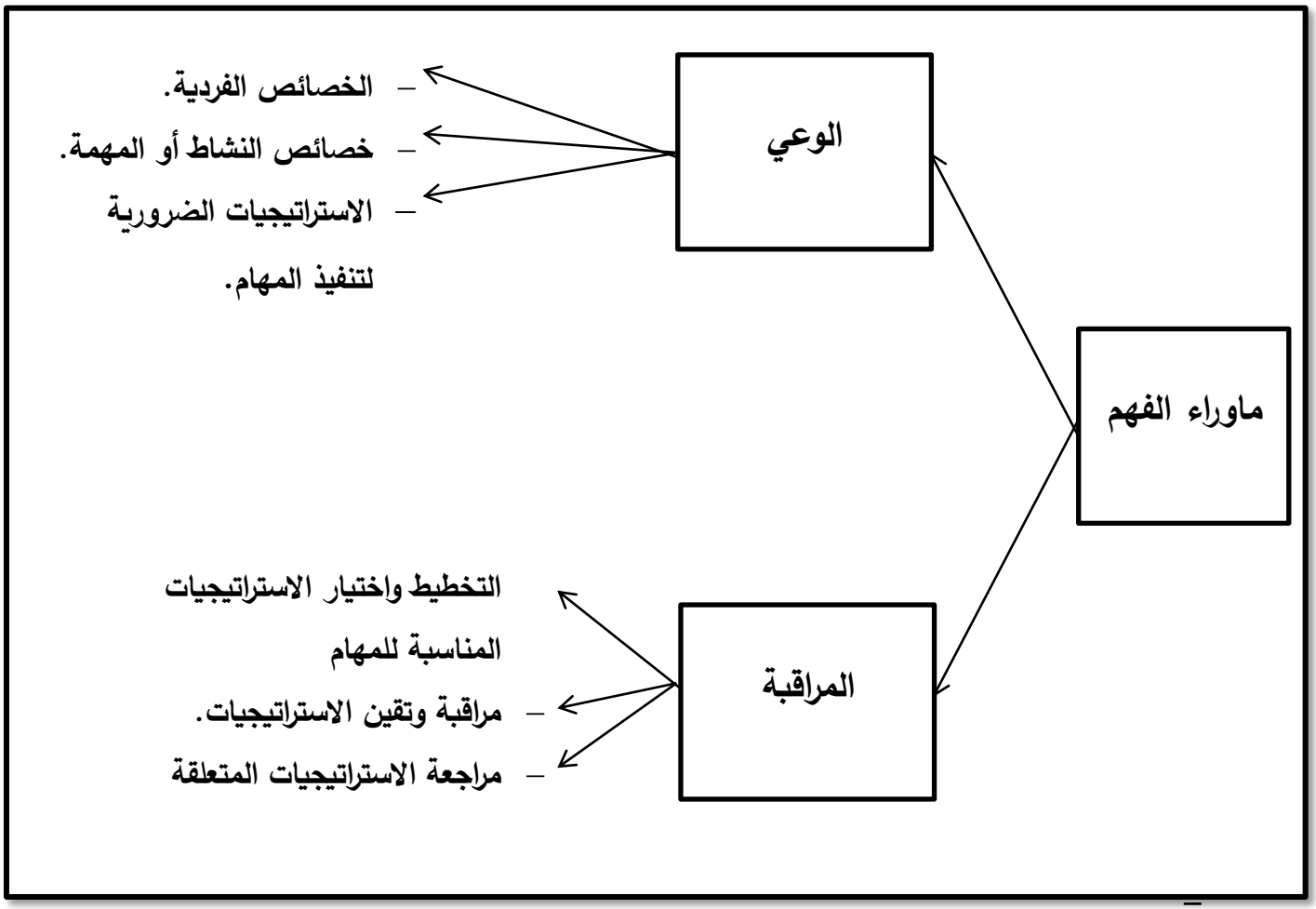
-الكفاءة المعرفية.

-قدرة الذاكرة العاملة أثناء القيام بالمهام.

-استخدام التعلم الشرطي كعامل أساسي لتطوير من استراتيجيات ما وراء المعرفية.

-استخدام الاستراتيجيات التعلم البنائية القائمة على المعلومات ما وراء المعرفية.

شكل27: مخطط نموذج ما وراء الفهم (cloitier, 2017).



في الشكل الاتي يتعامل على توضيح مكونات ما ووراء المعرفية اناء نشاط الفهم التي سماها الباحثين بمصلح ما وراء المعرفي (ما وراء الفهم).'(كلوتي،كوتي،2017ص188)

ومن خلال ما أشار اليه الباحث في أن مكونات ما وراء المعرفية تتضمن أساسين هما الرقابة والوعي اللذان يتطلبان بدورهما تدخل مجموعة من الخصائص والاستراتيجيات للقيام بالمهام.

12-طرق قياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

القياس عموما هو تعميم ظاهرة ما، أي جمع معلومات كمية، و ذلك باستخدام لغة الارقام ، و لكن يكون سهلا بالنسبة للظواهر الطبيعية، أما الظواهر النفسية التربوية فيصعب قياسها، لذلك نجد في مجال التعليم مثلا يعمم المعلم (المختص) لقياس سلوك تلاميذه و تقديره عن طريق الملاحظة الشخصية و كذا إتباع الاسلوب العلمي للحصول على البيانات عن طريق المقارنة و المفاضلة بين التفوق و الضعف، بين النجاح و الاخفاق ، بين التأخر و الموهبة، و ذلك من خلال التطرق إلى:

التشخيص =(العوامل، الاسباب)

المساعدة=(التوجه، الارشاد)

المعالجة=(الرعاية، التكفل)

و بالنسبة لتقويم مهارات أعلى من ذلك و هي مهارات ما وراء المعرفية، فالطريقة الأكثر شيوعا هي طريقة (الورقة و القلم) فيجد المعلم المختص في هذا النوع من التقويم مصدرا هاما للحصول على معلومات مفيدة، في التخطيط للتدريس، أي أنه في حاجة إلى معرفة نوع المهارات المستخدمة و درجة استخدام التلميذ لها، و عليه يمكن تلخيص مجمل طرق قياس في طرق التقويم الكتابية، و طرق الاستبيانات، طرق السند المرافق ، و ذلك عن طريق تلقين المعارف الميتامعرفية الاساسية.(Fayol, Kail, 2002, p204)

وأضحى ما فوق هذا التحدي ليس فقط في تقويم مهارات التفكير بل على ادارة عملية التفكير من حيث انتقاء المعلومات و معالجتها و استخدامها و تجديدها ابداعا و ابتكارا.(عبيد،2009،ص221.)

وفق هذا المنظور فان معظم الدراسات و البحوث اكدت على انه من الصعب قياس و تقويم مثل هذه المهارات، و لكن يجب علينا اخذ بعين الاعتبار مختلف المؤشرات التي تبنى عليها هذه المهارات و التي يمكن توضيحها في الشكل الاتي:

شكل رقم (28) : يوضح مؤشرات لقياس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

التخطيط	الوعي المعرفي الخطة التنظيم الرصيد
المراقبة و الضبط	الادراك المعرفي الاستراتيجيات المناسبة الاراء المهمة المرونة و الفاعلية
التقويم	اتباع الخطوات الكفاءة و الفاعلية المراجعة التعديل

(عياد،2016،ص138)

خلاصة الفصل:

لقد قمنا بعرض مفصل لمختلف مكونات ما وراء المعرفية و كذا أهم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة و الفهم القرائي، و سنحاول فيما يلي التطرق إلى الجانب التطبيقي للدراسة بدءا بالخطوات المنهجية و كذا الاجراءات الاساسية التي مرت بها الدراسة الميدانية، فيعتبر هذا الفصل كمرحلة اساسية للدراسة.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

للتحقق من صحة الفرضيات المقترحة، سنتطرق في هذا الفصل الى الخطوات والاجراءات العلمية، وذلك بدءا من تحديد المنهج المستعمل، تعريف مكان البحث، تقديم ووصف عينة البحث، ومدى ملائمة البرنامج التدريبي في التطبيق، وكذا الطرق والاساليب الاحصائية التي استعملناها للقيام بهذه الدراسة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تشمل المرحلة ما قبل التجريبية، الدراسة الاستطلاعية و التي تعتبر من اهم الخطوات التي ينطلق منها كل باحث و ذلك لتكوين من خلالها فكرة عامة عن موضوع الدراسة، فقد قمنا بزيارات استطلاعية الى المركز الطبب البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا المتواجد ببلدية (الدويرة)،المدارس العاديين اين تتواجد لديهم اقسام مدمجة لأطفال حاملين لعرض داون بالغين من العمر بين 14 الى 16 سنة متواجدة على مستوى الجزائر العاصمة، البليدة، تيبازة، بومرداس، الاغواط، و كان ذلك بهدف التعرف على الحالات المتواجدة بالمراكز و المدارس و التحقق من مدى ملائمتها مع موضوع الدراسة كما قمنا بمقابلات مع المختصين في علم النفس و الارطوفونيا و ذلك من اجل التعرف اكثر على البرامج التدريبية المعتمدة و طريقة تدريسها و كذا الاطلاع على على الصعوبات التي يواجهها الاطفال المصابين بعرض داون.

ولقد واجهنا خلال تطبيق البرنامج صعوبة في قراءة وشرح التعليمات المقترحة لدى اغلب تلاميذ السنة الرابعة وقد تم اخذ ذلك بعين الاعتبار في قراءة النص ثم يليه شرح مفصل لمختلف المراحل وبنود البرنامج قبل تطبيقه. فوضعنا عبارات تشمل جمل وكلمات تتميز بنوع من السهولة والوضوح والبساطة.

كما قمنا بعرض البرنامج التدريبي على أساتذة جامعيين باحثين و مختصين في علم النفس و الارطوفونيا و علوم التربية وذلك لإجراء الصدق الظاهري و طلب منهم إبداء آرائهم في بنود البرنامج و محتواه من حيث سلامة الصياغة اللغوية و شموليتها للاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة و مدى إرتباط كل بند بالمجال و المستوى الذي

أدرج تحته، وإقتراح بذلك كل ما يرونه مناسبا من تعديل و إضافة أو حذف، و بناءا على ملاحظات لجنة أعضاء المحكمين قمنا بإجراء التعديلات المناسبة.

قمنا بدورة تدريبية دامت يومين مع الاساتذة المخصصين الذين يدرسون افراد عينة الدراسة، و ذلك حتى يتسنى لهم الالمام و التعرف على محتويات البرنامج التدريبي المقترح الذي يتناسب و القدرات و الاحتياجات الخاصة في مهارات و مستويات الفهم القرائي، و كذا توضيح الاساليب و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية الثلاثة المقترحة ، التي تراها من الاساليب و طرق التدريس الحديثة د، رغم انه حسب علمنا و اطلاعنا على مختلف الدراسات السابقة سواء منها الجزائرية، العربية، الاجنبية، لم نتطرق الى هذا النوع من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية مع فئة الاطفال المصابين بعرض داون و كذا مختلف الانتقادات و التساؤلات من قبل المختصين حول كيفية الولوج الى هذه الدرجة العالية من التفكير، اي ما وراء التفكير علما حسبهم ان هذه الفئة تعاني من صعوبات كبيرة على المستوى الاول من التفكير الا و هو مستوى المهارات المعرفية الاساسية لحدوث عملية التعلم و الفهم.

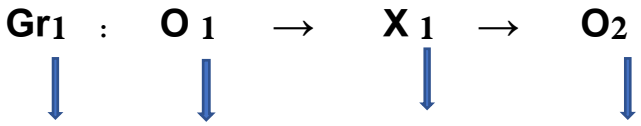
2-منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة بحثنا استخدمنا المنهج شبه التجريبي، و هو المنهج الانسب لهذه الدراسة حيث تهدف إلى معرفة أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون المدمجين، حيث تم جمع البيانات بواسطة مقياسي الدراسة (القياس القبلي، القياس البعدي) و تحليلها كميا، و اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

المتغير المستقل: و هو البرنامج التدريبي القائم على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية الاسئلة، استراتيجية العصف الذهني،استراتيجية المخططات).

المتغير التابع: هو نوع من الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير المستقل و هو مستويات الفهم القرائي الأربعة (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التقييمي، المستوى الابداعي) و التي يعبر عنها بنسب مئوية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مقياس مستويات الفهم القرائي.(ناصر الدين أبو حامد،2014،ص29)

إن التصميم شبه التجريبي الذي استخدم في الدراسة كان على النحو الاتي و المشار اليه رياضيا بالرموز:(

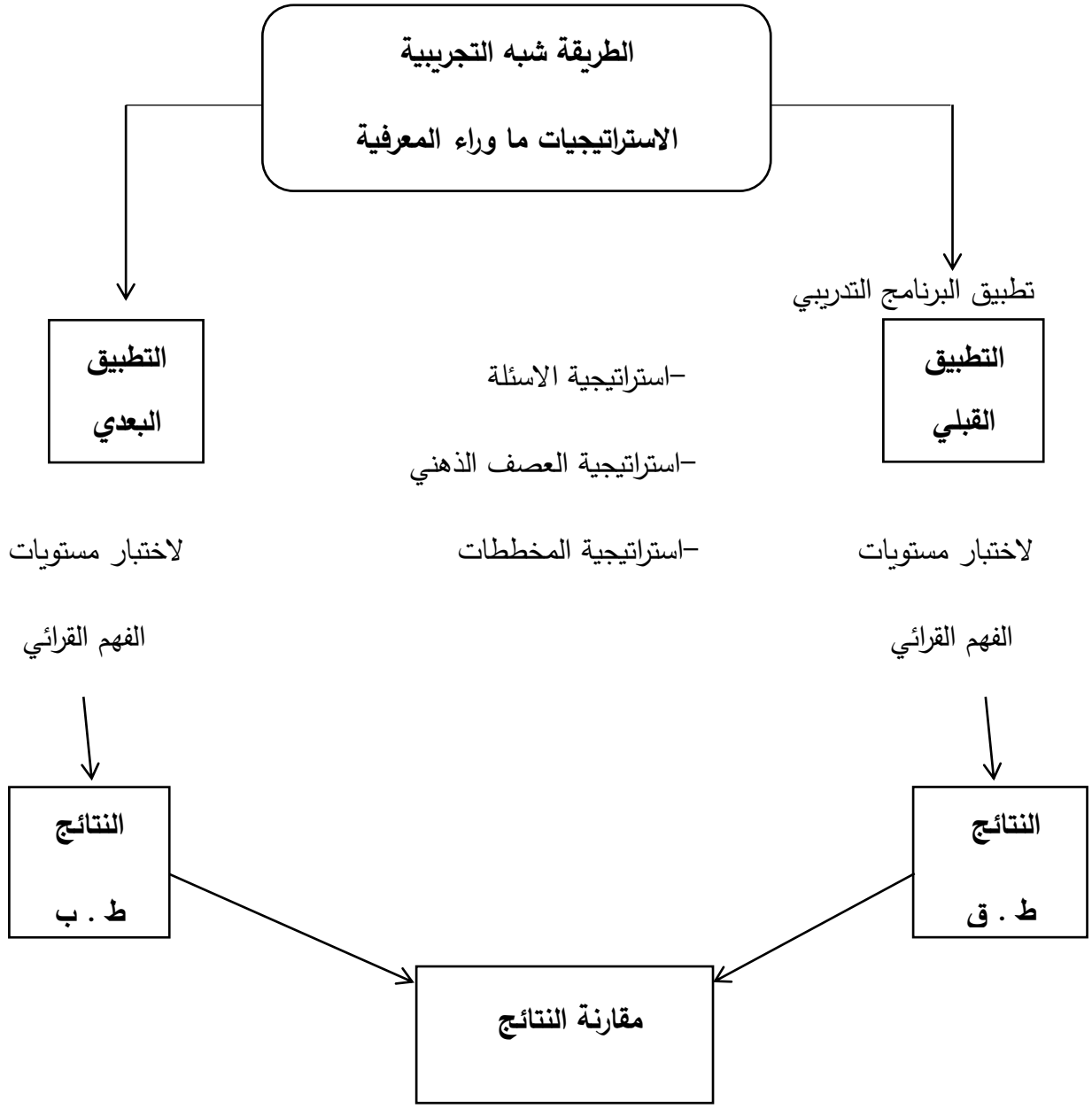


المجموعة التجريبية القياس القبلي البرنامج التدريبي القياس البعدي

(مقياس مستويات الفهم القرائي) باستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (مقياس مستويات الفهم القرائي) (نادية عطرود،2019، ص 374)

و تم المقارنة بين نتائج التطبيق (القبلي و البعدي) و ذلك بحساب النسب المئوية لكل مستوى من المستويات الأربعة، و اختيار الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطين و هذا التصميم يضبط المتغيرات المرتبطة بتأثير القياس البعدي و العوامل المؤثرة في المتغير التابع.

شكل رقم (29) يمثل التصميم الشبه التجريبي للدراسة



(معاوية، أبو غزال، 2019،ص353)

3-عينة الدراسة:

تم إختيار أفراد الدراسة بالطريقة المقصودة، حيث تتكون من 33 تلميذ حاملين لعرض داون متمدرسين في أقسام خاصة داخل مدارس عمومية ، و مراكز بيداغوجية، و قد تم إختيارنا لهذه العينة وفق المعايير التالية:

-كل أطفال العينة مصابين بعرض داون، تم التشخيص من خلال الاطلاع على الملفات الطبية الخاصة بهم، لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على النوع المعياري الحر و هو النوع الاكثر انتشارا حيث يظهر عند 9/100 من الحالات.

-نسبة الاعاقة الذهنية متوسطة (نسبة معامل الذكاء 40-70) DSM5 (بعد الاطلاع على ملف التكفل النفس الارطوفوني)

-سن العينة يتراوح بين 14 و 16 سنة، وهو السن المناسب أين يكون قد إكتسب كل المهارات الأساسية للقراءة و الفهم القرائي.

-عدم وجود إضطرابات مصاحبة (اعاقات حركية، بصرية، توحد...)

-أطفال العينة متمدرسين في أقسام خاصة مع أساتذة مختصين.

-أطفال العينة خضعوا للتكفل الارطوفوني المبكر.

-عدم وجود إضطرابات على مستوى اللغة الشفوية و قادرين على فك الترميز القرائي و الكتابي.

4-حدود الدراسة:

4-1-الحدود المكانية:

قامت الباحثة بالدراسة الميدانية في "**المركز الطبي البيداغوجي "سليم و سليمة**" المتواجد ببلدية "دويرة" بالجزائر العاصمة، يتكفل المركز بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اعاقات ذهنية، تخلف بسيط، متلازمة داون، التوحد...) و الذين تتراوح اعمارهم من 3 الى 18سنة، يسيرها فريق متعدد التخصصات يتكون من مختصين في علم النفس العيادي، ارطوفونيين، مختصين في التربية الحسية الحركية، طبيب عام، مربيين و مختصين بيداغوجيين، يتبع المركز ممارسات تربوية تدريبية وفق برامج متخصصة تكيف مع مستويات هذه الفئة من الاطفال تبدأ من التكفل المبكر، مرحلة التفطين (الايقاظ)، مرحلة ما قبل المدرسي و مرحلة التدريس.

يعمل المركز على نظام النصف الداخلي و الخارجي، حيث يتم إستقبال الاطفال من الساعة الثامنة صباحا إلى غاية الثالثة و نصف مساءا، أما التكفل الخارجي يستقبل الفريق النفسي البيداغوجي حالات الأطفال المعاقين ذهنيا من خارج المركز من أجل التشخيص و التوجيه و كذا التكفل.

يشرف مدير المركز على مجموعة من الأقسام المدمجة موزعة على 8 مدارس إبتدائية حيث يشمل عدد الأطفال المدمجين ب75 تلميذ خاضعين للبرنامج المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية.

الجمعية الولائية لإدماج المصابين بالتريزوميا ابتسامة 21 البليدة A.W.I.T:

-التعريف بالمركز:

مركز البراءة التابع للجمعية الولائية لإدماج المصابين بالتريزوميا 21 البليدة، افتتح هذا المركز منذ فيفري 2015، يتكفل بشريحة المصابين بالتريزوميا 21 منذ الميلاد، و يتكون من:

-مكتب الادارة.

-3 مكاتب للمتابعة النفسية و الارطوفونية.

-3 أقسام للدراسة و ورشات العمل بالإضافة الى مطعم ، و المؤسسة محاطة بحديقة تحتوي على العاب للتسلية.

-أهدافها و عملها:

-التكفل الارطوفوني من 6 اشهر.

-التكفل النفسي بالوالدين منذ الميلاد.

-التكفل النفسي بالطفل.

-التوجيه الوالدي.

-التكفل في النظام النصف الداخلي ابتداء من 6 سنوات.

-تأطير ومرافقة ومساندة المصابين بالتريزوميا 21 واوليائهم.

-العمل على تذليل كل العوائق من أجل الادماج الفعلي و الحقيقي لهذه الشريحة من المجتمع

-التضامن على معرفة التريزومية 21 وكيفية احتضانها من طرف المجتمع.

وتم إجراء البحث في المدارس التالية:

جدول رقم 07: يمثل اسماء المدارس الابتدائية

اسم المدرسة	عدد العينة	السن	الولاية
مدرسة طاكرلي محمد	4	14سنة	ادرارية الجزائر العاصمة
مدرسة سيدي عقبة	4	15سنة	حجوط ولاية تيبازة
مدرسة20اوت1956	8	15-16سنة	الابيار الجزائر العاصمة
مدرسة شريف بوششة	2	15سنة	بومرداس

4-2-الحدود الزمنية:

كانت الفترة ممتدة ما بين شهر نوفمبر 2019 إلى غاية مارس2021.

5-ادوات الدراسة:

لقد قمنا بتطبيق الاختبارات التالية:

5-1-إستمارة تقييم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة والفهم القرائي:

في إطار معرفة مدى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية القراءة والفهم القرائي لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين، قمنا بإعداد إستبيان يحتوي على الإستراتيجيات: إستراتيجية التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم، المراجعة، التعديل، الوعي ما وراء المعرفي، وطلبنا من الأساتذة المختصين بقراءة فقرات الإستمارة

ثم محاولة وضع علامة X امام الخانة التي يروها اكثر انطباقا على التلميذ. انظر الى الملحق رقم (01)

لإجراء بحثنا قمنا ببناء إستبيان يحتوي على 31 سؤال خاص باستراتيجيات التعلم بشكل عام ومع التركيز على محاولة تقييم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء عملية القراءة والفهم القرائي ومحاولة التعرف على كفاءات التلاميذ في الوضعية التعليمية تحتوي على (استراتيجية التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم، المراجعة، التعديل، الوعي ما وراء المعرفي)، حاولنا تقييمها الى مؤشرات تتبعها مجموعة من الاسئلة موجهة للمختصين ومحاولة الاجابة عنها عن طريق الاقتراحات الثلاثة (دائما، أحيانا، نادرا) فطلبنا من المختصين لكل قسم الاجابة بوضوح حول ما يرونه مناسب لكل استراتيجية التي يلجأ التلاميذ إلى استخدامها في المواقف التعليمية (القراءة، الفهم القرائي).

5-2-اختبار مستويات الفهم القرائي:

قمنا بتطبيق الاختبار من إعداد الباحثة "قبطان زوبيدة" (2017) المقدم في رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، وهو اختبار يهدف لمعرفة مستويات الفهم القرائي عند اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين تتراوح اعمارهم من 14 الى 16 سنة.

يحتوي الإختبار على نص مكتوب تدور حول قصة و تليه مجموعة من الاسئلة، نضع أمام السؤال عدة اقتراحات و نطلب من التلميذ اختبار واحدة منها تمثل الإجابة الصحيحة لقياس مستويات الفهم القرائي ثم تقسيمه إلى أربعة مستويات يقيس كل واحد منها مهارة معينة، يندرج من المستوى البسيط الى المستوى المعقد.

وضعنا أربعة أسئلة لقياس كل مستوى، و كل سؤال يحتوي على أربعة إقتراحات تتمثل في (أ-ب-ج-د).

تعليمة الاختبار: عزيزي التلميذ نقدم لك نص مكتوب عليك قراءته قراءة صامتة عدة مرات و تمعن في افكاره و معانيه،ثم حاول الاجابة على الاسئلة التي تليه بوضع علامة X امام الإجابة الصحيحة، اقرأ بتأني و لا تستعجل و شكرا على تعاونك.

طريقة التطبيق:

لقد تم تشكيل النص و الاسئلة تشكيلا تاما، كما كان الخط كبير و و اضح لتسهيل عملية القراءة، و ذلك لكي لا يستهلك وقتا طويلا في فك الترميز،قمنا بتطبيقه جماعيا حيث نقدم ورقة الاختبار لكل تلميذ على حدى و نطلب منه قراءته و الاجابة على الاسئلة التي تليه.

تصحيح الإختبار:

تمنح درجة 01 للإجابة الصحيحة و تمنح درجة 0 للإجابة الخاطئة أو المتروكة او فيها أكثر من اختيار.

-في المرحلة الأولى نحسب عدد الإجابات الصحيحة أو الخاطئة الخاصة بكل تلميذ، و نضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة و في المرحلة التالية نقوم بحساب الإجابات حسب المستويات الأربعة، ونرمز للمستويات كما يلي:

المستوى الحرفي← م ح

المستوى الاستنتاجي← م س

المستوى التقييمي ← م ت

المستوى الإبداعي ← م ب

و بذلك تصبح لكل تلميذ درجة لكل مستوى، ثم مقارنتها لمعرفة مستواه من بين المستويات الاربعة للفهم القرائي.

زمن الاختبار:

قمنا بحساب زمن الاختبار بتسجيل زمن اسرع تلميذ و زمن ابطئ تلميذ ثم قسمناه على 2 فأصبح:

زمن الاختبار=(زمن أسرع تلميذ+ زمن أبطئ تلميذ)/2

و بعد تطبيق المعادلة أصبح زمن تطبيق الإختبار هو 60 دقيقة. (أنظر الملحق رقم 02)

5-3-البرنامج التدريبي القائم على الإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

إلى جانب إختبار الفهم القرائي الذي ذكرناه سابقا، و إنطلاقا من الأبعاد المختارة لبناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي (من إعداد الباحثة)، و نشير هنا أن البرنامج لم يستعمل كأداة قياس و إنما هو وسيلة لتدريب أطفال عرض داون المتمدرسين على تطوير و تحسين مستوياتهم اثناء نشاط القراءة و الفهم القرائي.(أنظر الملحق رقم03)

5-3-1-تقديم البرنامج التدريبي: (من إعداد الباحثة)

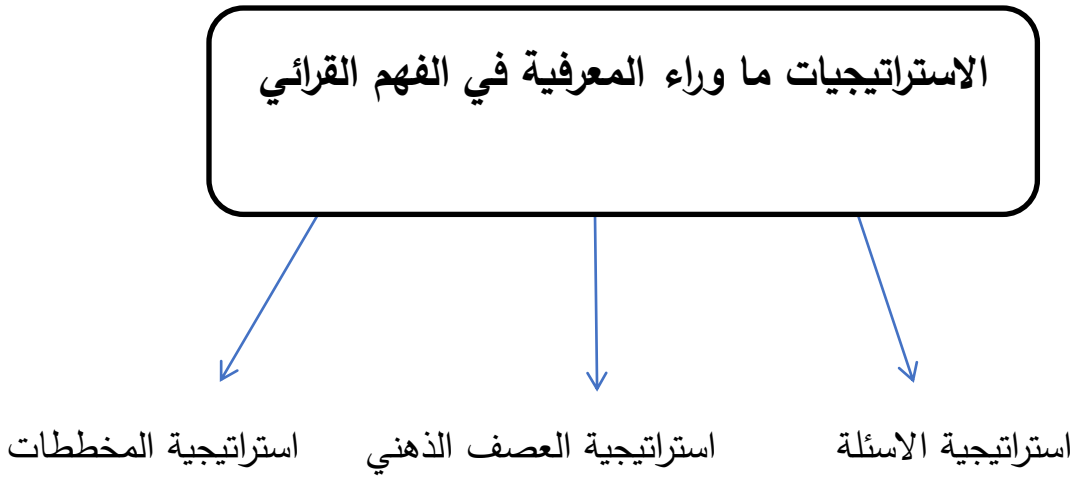
بعد تقييم مستوى الأداء الحالي (القياس القبلي) لأفراد العينة و الاطلاع على نتائج الاستبيان المقترح قمنا بإعداد برنامج تدريبي يناسب القدرات و الإحتياجات الخاصة لفئة العينة في مستويات الفهم القرائي الأربعة المتمثلة في المستوى الحرفي، الاستنتاجي ، التقييمي ، الابداعي.

يتألف هذا البرنامج من ستة ابعاد معرفية و ما وراء المعرفية تشمل الاستراتيجيات المقترحة (استراتيجية الاسئلة، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية المخططات)، يشمل البرنامج على 14 نص قرائي مشكل و ملون، تليه 6 بنود مقترحة بانتظام ويمكن ان نلخص ذلك فيما يلي :

جدول رقم (08) يمثل ابعاد و فروع البرنامج

المحتويات	البنود	فروعه	النشاط
1)النص الكتابي	اوسع معلوماتي	اربعة رسومات	املأ الفراغات
	ادرس معنى النص	-اجب عن الاسئلة -اشرح الكلمات	كتابة الاجوبة و شرح المفردات
	اثري رصيدي اللغوي يشمل (حرفين)	-الاحظ و اتدرب -اقرا و اميز -الاحظ و اكتب الكلمة المناسبة لكل صورة -اعطي ثلاث كلمات يكون فيها الحرف و ارسمها -بدايةالكلمة -وسط الكلمة -نهاية الكلمة -وظف كلمة من اختيارك في جملة مفيدة.	-قراءة الحروف بحركاتها. -قراءة الحرف المستهدف. -اعطاء الكلمة المناسبة للصورة. -ابحث عن 3 كلمات يكون فيها الحرف في البداية، في الوسط وفي الاخير ثم ارسمها. -كون جملة من كلماتك المقترحة.
	ادرس مبنى النص	-خريطة بناء النص -المكان، الوقت	عليك بملأ الفراغات بالمعلومات المناسبة لتكملة الخريطة.
		-الوضعيات -الشخصيات -الموضوع -احداث النص -الحلول	

الشكل رقم (30) يوضح مكونات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (أبعاد البرنامج)



5-3-2-أهداف إقتراح البرنامج:

ان هدفنا الرئيسي لبناء البرنامج التدريبي هو معرفة مدى فعاليته في تحسين مستويات الفهم القرائي لأطفال عينة البحث في القياس القبلي و ذلك لمعرفة نقاط القوة و الضعف التي يملكونها و ما هي المستويات و المهارات التي وجدوا فيها صعوبات أثناء أدائهم لنشاط القراءة و الفهم القرائي . قياس الأداء النهائي عن طريق اعادة تقييم مستويات الفهم القرائي لأطفال العينة (القياس البعدي) و ذلك بعد تلقي حصص البرنامج التدريبي لمعرفة مدى فعالية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة في البرنامج في تنمية مستويات الفهم القرائي.

5-3-3-أهمية البرنامج:

تتمثل اهمية البرنامج التدريبي المقترح فيما يلي:

-استعمال البرنامج كمرجع علمي تربوي يعتمد عليه المختصين و المربين و كذا الطلبة لإعداد البحوث العلمية في علم النفس، الارطوفونيا، علوم التربية، و منه فتح آفاق جديدة و حديثة للتكفل بهذه الفئة.

-يشمل البرنامج معظم الجوانب المعرفية و ما وراء المعرفية اثناء نشاط القراءة و الفهم القرائي و ذلك لمساعدة الأطفال المصابين بعرض داون المدمجين على اكتساب مهارات حديثة و استخدام الاستراتيجية الفعالة لذلك.

5-3-4-مراحل بناء البرنامج التدريبي:

لقد تمت إجراءات بناء البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة و الفهم القرائي لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين، قمنا بعدد من الخطوات و هي كالاتي:

-الخطوة الاولى:

-قمنا بالاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، البحث عن المتغيرات الرئيسية للبحث من حيث تطور الفهم القرائي و القراءة عند فئة عرض داون و كذا المهارات ما وراء المعرفية و المعرفية بهدف تقدير و تقييم مستواهم.

-الاطلاع على مختلف البرامج التربوية التدريبية العلاجية الموجهة لفئة الاطفال المصابين العربية و الاجنبية نذكر منها:

-دراسة ا.بوحدي 2018 اين اعتمدت على نموذج وهمان لتنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال المصابين بعرض داون.

-دراسة أ.بلهوشات 2015، بناء بروتوكول علاجي لتنمية قدرات فهم المقروء للأطفال المتخلفين عقليا.

-دراسة clotier,coté 2017 تدريس القراءة باستخدام المهارات ما وراء المعرفية.

-تحديد مجتمع الدراسة الذي يوجه له البرنامج ، و ذلك بتحديد الفئة العمرية،الخصائص المعرفية، المهارات الاكاديمية فئة ذوي الإحتياجات الخاصة (التخلف الذهني) القابلة للتعلم.

-الدراسة الإستطلاعية، و التي قمنا من خلالها بدراسة معمقة لمختلف البرامج التربوية المستخدمة و كذا الاستراتيجيات التعليمية المتبعة، طرق تدريس فئة الاطفال المصابين بعرض داون، الإطلاع على الكراريس و الكتب الدراسة، و البحث عن الصعوبات التي يواجهونها اثناء تلقيهم بالمهام البيداغوجي.

-الخطوة الثانية:

في هذه المرحلة حاولنا صياغة بنود البرنامج في صورته البدائية بحيث اعتمدنا على مصادر لتصميم بنود البرنامج و مراحله و هي:

-الكتاب المدرسي للسنة الثالثة و الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005، 2009.

-اختبار piaget للمصفوفات.

-اختبار الذاكرة العاملة ل Baddly (2000) (بنود الكلمات و الجمل).

-هرمية ابراهيم رشيد القرائية و الكتابية و الحسابية، الأردن،2017.

-سلسلة مساعدة الاطفال على تعلم مهارتي القراءة و الكتابة و تطور مفاهيم الكتب و استيعاب النص،Morrow،2005.

-برنامج Bani,faris، 2013، استخدام الخرائط المعرفية في تنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الابتدائي.

-scolariser un élève porteur de trisomie 21,C,Brachet, L Vallet et al,france,2006.

-Guide de stratégies pour être mieux en mesure d'intervenir auprès des enfants trisomiques T21 en classe (la lecture, l'écriture, les mathématiques),I,Panchaud,2017.

-la pédagogie métacognitive dans l'inclusion scolaire ,N,Rousseau,S,Bélauger,2016.

و بعد التطرق لهذه الخطوات توصلنا الى صياغة عدد بنود و مراحل البرنامج التدريبي، حيث اخذنا بعين الإعتبار سهولة التعليمات و بساطة المصطلحات المستخدمة مدى ملائمتها و عينة البحث(فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين) بحيث توصلنا الى الأبعاد التالية:

يتألف البرنامج من 14 نص قرائي يتبع كل نص مجموعة من الابعاد و هي متسلسلة.

-يحتوي كل نص على 6 بنود تتدرج من مرحلة توسيع معلومات و هي متكونة من صور للمصطلحات المفتاحية المذكورة في كل نص.

-بند الأسئلة للتعرف اكثر عن مفاهيم و احداث النص.

-بند شرح الكلمات المذكورة في النص.

-مجموعة من الحركات لكل حرفين، يتبعها جمل في كلمات بسيطة تحوي تلك الحروف.

-بند اثراء الرصيد اللغوي، الذي يحتوي على الحروف المعنية على التلميذ ايجاد الكلمات في ثلاث وضعيات مقترحة مثلا "ب" في بداية و وسط و آخر الكلمة، ثم توظيفها في جمل مفيدة.

و في البند الأخير يقدم التلميذ بملأ خريطة بناء النص تشمل جميع مراحل و أفكار النص.

5-3-5-مراحل تطبيق البرنامج:

✓ **قراءة النص:**

التعليمة: نضع بين يدي التلميذ النص المكتوب و نطلب منه قراءته بتأني و تمعن في معانيه، و نشرح له انه سيكون متبوع بمجموعة من النشاطات المتنوعة التي ستساعده على فهم معانيه و تحليلها.

✓ **اوسع معلوماتي : (استراتيجية العصف الذهني)**

التعليمة: في هذه المرحلة لديك مجموعة من الصور التي لها علاقة مباشرة بتخمينات النص المذكورة سالفا، عليك ان تملئ الفراغات الخاصة لكل صورة، و تذكر كل ما يخطر في ذهنك من معلومات، اسماء، احداث، كل فكرة تظن انها على علاقة بالصور المقترحة، لك كل الحرية في اختيار الكلمات المناسبة.

✓ **ادرس معنى النص-اشرح الكلمات : (استراتيجية الاسئلة)**

التعليمة: هناك اسئلة مطروحة عن احداث النص و عليك الاجابة عنها شفهيا ثم كتابيا، البحث عن معاني الكلمات المقترحة في النص او من رصيدك اللغوي، يمكنك مناقشة ذلك مع زملائك في القسم (التعلم التعاوني)، و استبدال الافكار حتى الوصول الى الهدف الحقيقي (الاجابة الصحيحة و فهم المعاني)

✓ **أثري رصيدي اللغوي:**

التعليمة: في هذه المرحلة نطلب من التلميذ نوع من التدريب او اعادة تذكر مقاطع و حركات حروف مكتسبة من قبل مع وضعياتها الثلاثة (حرف في اول كلمة، وسط الكلمة، اخر الكلمة).

✓ **ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة: (استراتيجية العصف الذهني)**

التعليمة: بعد تدريبك على مختلف حركات الحروف(الحرفين السابقين)، تحاول ان تفكر اكثر، و نطلب منك اعطاء الاسم المناسب لكل صورة، اين يكون الحرف في وضعياته الثلاثة، ثم اكتبهم على الورقة.

-في المرحلة الثانية، نطلب منك البحث و اعطاء ثلاث كلمات، يكون فيها الحرف المدروس في وضعياته الثلاثة مع رسم شكله، و انقلها على الورقة.

✓ **وظف الكلمة المقترحة في جملة مفيدة:**

التعليمة: بعدما اقترحت الكلمات الثلاثة الخاصة بالحرف و في وضعياته المختلفة، نطلب منك توظيف كلمة او كلمتين في جملة مفيدة ثم انقلها على الورقة.

✓ **ادرس مبنى النص :(استراتيجية المخططات)**

التعليمة: عزيزي التلميذ بعدما تطرقنا الى جميع احداث و افكار النص، سنحاول في هذه

المرحلة ملئ فراغات هذا المخططات الذي هو يلخص كل ما استنتجته من المراحل السابقة، و ذلك بالإجابة على الاسئلة كما يلي:

ا-**المكان**= اين جرت احداث النص؟

ب- **الزمان**= متى جرت احداث النص؟

ج-**التخمينات**= ما هي شخصيات النص؟

-عن من يتحدث النص؟

-اذكرها؟

د-**الوضعيات**= الموضوع= عن ماذا يتحدث النص؟

احداث النص= ما هي اهم افكار و مراحل النص؟

الطول= كيف كانت خاتمة النص؟ الاقتراحات.

لقد قمنا بإعداد دليل موجه لفئة الاساتذة المختصين القائمين على تدريس هذه الفئة، اين تم توضيح مختلف الاستراتيجيات و كذلك كيفية تطبيقها اثناء الحصة التعليمية، فقد يتألف البرنامج من 14 نص مكتوب يليه 6 نشاطات موزعة حسب الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة، و فيما يتعلق بمحتوى الحصص التدريسية و مدة تطبيقها، سنعرضه في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يمثل محتوى الحصص و مدة تطبيقها

الاسابيع	النصوص	بنود البرنامج	الحروف	المدة الزمنية
الاسبوع الاول	النص الاول امي و ابي	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ب م	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع الثاني	النص الثاني المدينة و الريف	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	د ت	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع الثالث	النص الثالث من يساعدني في انجاز واجباتي	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ن ف	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع الرابع	الدخول الى المدرسة	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ث ذ	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 5	الشمس	11-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	س ص	ساعة ونصف يوميا

تابع للجدول رقم (09)

الاسبوع 6	الحاسوب	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ي و	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 7	الفضاء	-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ض ز	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 8	الصيام	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ش ج	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 09	العيد	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ظ ط	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 10	زيارة صديق	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات	ل ر	ساعة ونصف يوميا

		5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص		

تابع للجدول رقم (09)

الاسبوع 11	الفصول الاربعة	-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ق ك	
الاسبوع 12	الحصان	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	ح ع	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 13	الحواس الخمس	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	خ غ	ساعة ونصف يوميا
الاسبوع 14	بطاقة تهنئة	1-اقرا 2-اوسع معلوماتي 3-ادرس مبنى النص 4-اشرح الكلمات 5-اثري رصيدي اللغوي 6-ادرس مبنى النص	هـ أ	ساعة ونصف يوميا
المجموع حوالي 3 اشهر	حوالي 60 حصة			التوقيت الاجمالي

5-3-6-تقديم عرض توضيحي لخطوات تطبيق البرنامج:

أ-النشاط الاول: قراءة النص

الهدف:

قراءة النص قراءة صامتة ثم جهرية بطريقة صحيحة

-الادوات المستعملة: النص مكتوب بطريقة واضحة و مشكل و ملون.

التدريب: قراءة و اعادة القراءة عدة مرات حتى يتسنى للتلميذ فهم معانيه.

ب-النشاط الثاني: ملئ الفراغات للرسومات

الهدف: ان يستطيع التلميذ ايجاد عدد كبير من الكلمات التي لها علاقة بالموضوع و شخصياته و احداثه، و من الناحية المعرفية، الولوج الى الذاكرة طويلة المدى و استرجاع المعلومات المطلوبة.

التدريب على النشاط:

-يطلب المعلم من التلميذ التمعن في الصور المقترحة في السبورة ثم اعطاء كل ما يبادر في ذهنه، و يمكن ان يكون النشاط جماعي لزيادة نسبة التشويق و المنافسة.

ج-النشاط الثالث: الاجابة على الاسئلة و شرح المفردات.

الهدف: ان يتمكن التلميذ من الاجابة عن الاسئلة بطريقة شفهية اولا ثم كتابيا، و ذلك من اجل الالمام بأفكار النص الاساسية و فهم معانيها.

-البحث عن معاني المفردات في النص، او من رصيدك اللغوي يمكن للمعلم التدخل للمساعدة و تبسيط اكثر.

التدريب على النشاط:

جمع عدد كبير من الاجابات الصحيحة اثناء نشاط الاجابة عن الاسئلة، ثم كتابتها على الورقة، و نفس الطريقة بالنسبة للمفردات، سواء نعطي المعنى او المرادف له.

ذ-النشاط الرابع:

الهدف: نطلب من التلميذ مراجعة حركات الحروف المقترحة في كل نص، ثم قراءة الجمل اين تكون الحروف في وضعياتها الثلاثة، وذلك لإعادة تدرس لمختلف حركات الحروف و اشكالها.

التدريب: نطلب قراءة الحروف، و التمييز بين الكلمات في الوضعيات الثلاثة.

و-النشاط الخامس:

الهدف: يعرض على التلميذ ثلاث صور لكل حرف من حرفي النص، ثم يطلب منه ايجاد الكلمة المناسبة لكل صورة ثم اعطاء و اقتراح ثلاث كلمات من رصيدك فيها الحرف يكون في ثلاث وضعيات بداية الكلمة، و سط، نهاية الكلمة ، و الهدف منه ربط الصورة (المدلول) بالكلمة المناسبة (الدال).

و في المرحلة الثانية، البحث عن الكلمات المطلوبة بدون دعم و رسمها اي استحضار شكلها الطوبوغرافي.

النشاط السادس:

الهدف: هنا ننمي مهارات تركيب الجمل، المكونة من كلمتين (اسم+فعل) او ثلاث كلمات فما فوق، على التلميذ توظيف كلمة من اقتراحه في جملة مفيدة.

النشاط السابع:

الهدف: تطوير مهارة ترتيب احداث النص و ذكر شخصياتها في مخطط مقسم و موزع بانتظام،اين عليه ان يملئ الفراغات بالمعلومات الموجودة في النص، اي اكتساب مهارة الاستنتاج و التوقع (الحلول) ، و مهارة التعبير عن تسلسل الاحداث (الزمان ، المكان) و مهارة التمييز بين مكونات النص (المقدمة، الموضوع، الخاتمة).

5-4-الاساليب الإحصائية:

لقد تم الاعتماد على مجموعة من الاساليب الإحصائية حتى يتسنى لنا ضبط متغيرات الدراسة و كذا تفسير النتائج المتحصل عليها و تتمثل فيما يلي:

-النسب المئوية لتحديد نسبة كل مستوى من بنود اختبار قياس مستويات الفهم القرائي.

-الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.

-معامل الإرتباط PERSSOW لدراسة مدى الإتساق الداخلي و تباثه.

- معامل ألفا كرونباخ لدراسة تباث بنود البرنامج.

-اختبار T TEST لدراسة التجانس بين التطبيقين(القبلي و البعدي) من حيث تطور مستويات الفهم القرائي،كما استعملنا نفس الإختبار لدراسة الفروق بين متوسطات افراد المجموعة للتحقق من الفرضيات.

خلاصة الفصل:

لقد قمنا في هذا الفصل بتوضيح المنهجية المتبعة من حيث المنهج المتبع، كيفية اختيار العينة، اعطينا نظرة شاملة عن الإجراءات الأساسية التي مرت بها الدراسة التطبيقية فيعتبر الفصل كفصل تمهيدي للفصل الموالي، اين سنحاول عرض مفصل لأدوات البحث من وصف البرنامج اهدافه، أهميته، مراحل بناءه، طريقة تطبيقه، شروط تطبيقه و كذا تقديم عرض توضيحي لمختلف بنوده.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

للتأكد من صحة الفرضيات التي وضعناها في بداية الدراسة، و بعد القيام بالدراسة الاحصائية و ذلك بهدف معرفة ما اهمية البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تطوير مستويات الفهم القرائي، و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد مجموعة التجربة قبل و بعد تطبيق البرنامج، قمنا بحساب المتوسطات، الانحرافات، النسب المئوية و كذلك اختبارات t test t و فيما يلي سنعرض تلك النتائج الاحصائية مع تحليلها و مناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة.

1-عرض نتائج الإستبيان:

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في الابعاد الستة بعد تحويلها الى نسب مئوية تحصلنا على القيم التالية:

جدول رقم (10): يمثل أبعاد الاستمارة الخاصة باستراتيجية التعلم

الابعاد	الاستراتيجية	النسب المئوية
البعد 01	استراتيجية التخطيط	11.75%
البعد 02	استراتيجية المراقبة الذاتية	8.25%
البعد 03	استراتيجية التقويم	5.30%

جدول رقم (11): يمثل النسب المئوية لمؤشرات الاستمارة

الابعاد	المؤشرات	الاقتراحات بالنسب المئوية		
		دائما	أحيانا	نادرا
التخطيط	1-تحقيق الهدف المراد تحقيقه	12%	25%	15%
	2-الخطة اللازمة	6%	8%	35%
	3-التوقع	10%	25%	8%
	4-التنظيم	10%	30%	5%
المراقبة الذاتية	1-الاستراتيجيات المستعملة	45%	25%	15%
	2-الفعالية	32%	40%	50%
التقويم	1-الوعي المعرفي	12%	45%	52%
	2-المراجعة	20%	43%	65%
	3-التعديل	10%	23%	55%
	4-الوعي ما وراء المعرفي	5%	12%	75%
النسبة الكلية		20%	35%	52%

بعدما تحصلنا على النتائج بواسطة الاحصاء الوصفي لحساب النسب المئوية لاقتراحات الاستبيان الذي كان موجهة للمختصين ومعرفة نسبة استخدام التلاميذ لمختلف استراتيجيات التعلم المقترحة، كانت النسب المئوية ضئيلة تتراوح بين **5.30%** إلى **11.75%** هذا ما يدل على أن هذه الفئة غير قادرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لمهام التعليم، لأنهم يظهرون صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات الاساسية للتعلم، وكذا إستخدام المعلومات السابقة بشكل أفضل في الوقت المطلوب (الاستحضار الذهني للمعلومات) وهذا ما نريد الوصول إليه من خلال البرنامج المقترح، أي إدماج ما تعلموه وتركيبه مع المعلومات التي يعرفونها سابقا حتى يصلوا إلى ما يسمى بالتعلم ذا معنى.

وما يمكن قوله أيضا حول العلاقة المباشرة بين بعد الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية اثناء نشاط القراءة والفهم القرائي. فالتلميذ المصاب بعرض داون المتمدرس يعاني من مشكلات في فهم مهاراته المعرفية الاساسية والتي هي ضرورية لاستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في نشاط القراءة والفهم القرائي، هذا ما يشير إلى إمكانية تأثير نتائج التلاميذ المدرسية بما يستخدمونه من استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية .

2-عرض نتائج اختبار مستويات الفهم القرائي (القياس القبلي) :

لقد تم تطبيق اختبار مستويات الفهم القرائي على عينة الدراسة المتكونة من 33 تلميذ متمدرس في اقسام خاصة بمصابين بعرض داون، و ذلك قبل الخضوع الى حصص البرنامج التدريبي المقترح، فأسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (12): نتائج الاختبار القبلي لمستويات الفهم القرائي

افراد العينة	م/ح	م/س	م/ت	م/ب	الدرجة الكلية
الحالة 01	¾	4/0	¼	¼	16/5
الحالة 02	2	2	3	2	16/9
الحالة 03	2	2	1	0	16/5
الحالة 04	3	2	2	0	7
الحالة 05	2	0	3	0	5
الحالة 06	4	2	1	0	7
الحالة 07	3	3	1	0	7
الحالة 08	4	2	1	1	8
الحلة 09	3	3	2	1	9
الحالة 10	4	4	2	2	12
الحالة 11	4	1	1	1	7
الحالة 12	3	2	2	1	8
الحالة 13	2	2	0	0	4
الحالة 14	3	2	1	0	6
الحالة 15	3	3	1	1	8
الحالة 16	4	2	3	0	9
الحالة 17	3	3	0	0	6
الحالة 18	4	3	0	1	8
الحالة 19	4	3	2	0	9
الحالة 20	4	3	1	1	9
الحالة 21	4	2	2	2	10
الحالة 22	4	1	1	2	8

الحالة 23	3	3	1	1	8
الحالة 24	3	2	3	2	16
الحالة 25	3	2	0	0	5
الحالة 26	2	2	1	1	6
الحالة 27	4	2	1	1	8
الحالة 28	3	3	3	3	12
الحالة 29	4	3	2	1	10
الحالة 30	2	2	2	1	7
الحالة 31	3	4	2	0	9
الحالة 32	3	2	0	0	5
الحالة 33	3	3	3	3	12

بعد الحصول على نتائج أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار مستويات الفهم القرائي المذكورة سابقا، قمنا بحساب النسب المئوية لكل مستوى من المستويات الاربعة فتحصلنا غلى النتائج الموضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (13): يمثل النسب المئوية للمستويات الاربعة للإختبار

مجموعة الدراسة	التطبيق القبلي	
اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين مدمجين السن: 14-16سنة ف:33	اختبار مستويات الفهم القرائي	
	المستوى الاول: الحرفي	49،36%
	المستوى الثاني: الاستنتاجي	29،40%
	المستوى الثالث: التقييمي	12،20%
	المستوى الرابع: الابداعي	9،10%

3-عرض نتائج اختبار مستويات الفهم القرائي(التطبيق البعدي):

جدول رقم (14): يمثل نتائج تطبيق اختبار مستويات الفهم القرائي (التطبيق البعدي)

افراد العينة	م/ح	م/س	م/ت	م/ب	الدرجة الكلية
الحالة 01	4/4	4/2	4/2	4/2	16/10
الحالة 02	3	2	3	3	11
الحالة 03	4	3	3	2	12
الحالة 04	4	2	2	2	10
الحالة 05	3	2	3	2	10
الحالة 06	4	3	2	1	10
الحالة 07	4	4	2	2	12
الحالة 08	4	2	2	2	10
الحلة 09	4	3	3	2	12
الحالة 10	4	4	3	3	14
الحالة 11	4	2	2	2	10
الحالة 12	4	3	2	2	11
الحالة 13	3	3	2	2	10
الحالة 14	4	4	2	2	12
الحالة 15	4	3	2	1	10
الحالة 16	4	3	2	2	11
الحالة 17	3	3	2	2	10
الحالة 18	4	3	2	1	10
الحالة 19	4	3	2	2	11
الحالة 20	4	3	3	2	12
الحالة 21	3	3	2	2	10
الحالة 22	4	3	2	3	12
الحالة 23	4	3	4	3	14
الحالة 24	4	3	1	1	09

الحالة 25	3	4	2	2	11
الحالة 26	4	3	2	2	11
الحالة 27	4	3	3	3	13
الحالة 28	4	4	3	2	13
الحالة 29	4	2	2	2	10
الحالة 30	4	3	2	2	11
الحالة 31	3	4	2	2	11
الحالة 32	4	4	3	3	14
الحالة 33	3	3	3	3	12

4-عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

4-1-عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية انه" للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية دورا فعالا في تنمية مستويات الفهم القرائي.

و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، كذلك حساب قيمة t لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي، و كذا النسب المئوية، و سنوضح النتائج المتحصل عليها في الجدولين التاليين:

جدول رقم (15): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد مجموعة التجربة على اختبار مستويات الفهم القرائي.

اختبار مستويات الفهم	القياسين	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
القرائي	القبلي	86.3	9	32	5.70	0.01
	البعدي	177.5	13.2	32		

يتضح لنا من خلال الجدول السابق ان المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي قدرت ب 86،3 و انحراف معياري قدر ب 09، في حين وصل المتوسط الحسابي لأفراد نفس المجموعة الى 177،5 بعد تطبيق البرنامج و تنحرف عنه القيم ب 13،2 ، وبهذا فان الفرق بين المتوسطين قد بلغ 91،2 و هذا لصالح القياس البعدي (بعد الخضوع لحصص البرنامج التدريبي) كما ان قيمة t المحسوبة قدرت ب5،70 و هي دالة على مستوى α=0،01 ، وبالتالي يمكننا القول انه توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية و هذا لصالح القياس البعدي، و كل هذا يشير إلى تحقق الفرضية العامة.

جدول رقم (16): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و البعدي لأفراد العينة التجريبية لاختبار مستويات الفهم القرائي قبل و بعد تطبيق البرنامج (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية).

اختبار مستويات الفهم القرائي		المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري	النسب المئوية	قيمة t	Df n-1	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	ت. قبلي	28	0.80	49.56%	13.45	32	0.01
	ت. بعدي	43	1.90	65%			
المستوى الاستنتاجي	ت. قبلي	18	0.62	29.40%	24	32	0.01
	ت. بعدي	34	0.86	52.10%			
المستوى التقييمي	ت. قبلي	10	0.24	12.20%	19	32	0.01
	ت. بعدي	22	0.40	35.19%			
الابداعي المستوى	ت. قبلي	6	0.26	9.10%	23	32	0.01
	ت. بعدي	16	0.80	29.50%			

يبين لنا من خلال النتائج الاحصائية الموضحة في الجدول أنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج و ذلك في المستويات الاربعة لاختبار مستويات الفهم القرائي، حيث قدر المتوسط الحسابي للمستوى الاول(المستوى الحرفي) قبل تطبيق البرنامج ب 28 و وصل الى 43 بعد تطبيق

البرنامج القائم على الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب13،45 و هي دالة على مستوى 0،01= و قدر المتوسط الحسابي للمستوى الثاني (المستوى الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج ب18 و وصل الى 38 بعد تطبيق البرنامج كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب24 و هي دالة على مستوى 0،01= ، اما المستوى الثالث (المستوى التقييمي) قدر المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج 10 ثم وصل إلى 22 بعد تطبيق البرنامج، كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب19 و هي دالة على مستوى=0،01، وقدر المتوسط الحسابي للمستوى الرابع و الأخير (المستوى الابداعي) ب 6 ووصل إلى 16 بعد تطبيق البرنامج كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب23 و هي دالة على مستوى =0،01 ، ويمكن القول أنه من خلال هذه المتوسطات أن هناك فروق دالة احصائيا لصالح المتوسطات الاكبر و هي المتوسطات المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج.

4-2--مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة:

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الاحصائية أن هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي و ذلك في المستويات الأربعة للفهم القرائي، فقد حدث تحسن ملحوظ على مستوى جميع الإجابات المطروحة في بنود اختبار الفهم القرائي، حيث استخدمنا مجموعة من الوسائل و استراتيجيات التعلم تتماشى مع العمر العقلي لفئة الاطفال المصابين بعرض داون و كذا مع إحتياجاته، فقد تم تدريب هذه الفئة على طريقة الخرائط المعرفية و كذا فهم الجمل و الأوامر في استراتيجية الأسئلة، و كذا التعرف على الكلمات و الصور، و محاولة تركيب كلمات و جمل و ذلك حتى يتمكن الطفل من التعبير و الوصف الصحيح لأحداث النص، و هذا ما يتفق مع

دراسة "بوحدي هيندة" 2018 التي أكدت على فعالية برنامج بيداغوجي علاجي يعتمد على نموذج وهمان لتنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال المصابين بعرض داون، وكذا دراسة "ناصر ابو حامد" 2015 حول أثر استخدام التعلم النشط على استراتيجية الخرائط المعرفية لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تؤكد الأثر الايجابي لتقنية الرسومات و المخططات أين تساعد الطفل المصاب بعرض داون بالبحث عن العلاقات بين المفهوم و أجزائه و ذلك من خلال أسلوب النمذجة و التكرار، كما تنوعت النشاطات المقدمة على شكل صور و اشكال و رموز مما يساعد في عملية الاستيعاب و الفهم و ذلك بهدف تدريب الطفل بطريقة تعليمية حديثة يتم من خلالها تنظيم و إختيار المعلومات التي يستطيع الإحتفاظ بها و تذكرها فيما بعد، و كل هذا يتحقق مع دراسة "التيجاني" (2009) التي بينت علاقة الأسلوب المعرفي بالفهم القرائي الميتامعرفي لدى تلاميذ المرحلة النهائية (الابتدائية)، حيث ان التلميذ يعتمد على أسلوبين في عملية الفهم أثناء القراءة و هما (الاستقلال/ الاعتماد) في المجال الادراكي، فقد أشارت دراسة بلهوشات 2016 على إقتراح بروتوكول بيداغوجي علاجي لتنمية فهم المقروء عند الاطفال المتخلفين ذهنيا الوعي المقطعي و الوعي الفونولوجي (الحلقة الفونولوجية)، أين بينت النتائج التأثير الفعال للبرنامج، فوجد أن هذه الفئة كانت تعاني من إضطرابات و قصور في إستخدام الطرق و الإستراتيجيات المناسبة لتعلم القراءة و الوصول إلى فهم معانيها و ذلك بسبب عدم توفر النضج الكافي و الخبرة الذاتية، و هذا ما يتفق مع دراسة "عبد الحميد" 2007 حيث بينت نتائج الدراسة فعالية التدخل المبكر في تحسين مجالات النمو المختلفة (المهارات المعرفية، ما وراء المعرفية) و خاصة قدرة الطفل على الاحتفاظ و الاسترجاع في المواقف التعليمية.

و كما تبين لنا في هذه الدراسة أن هناك تحسن على مستوى المهارات ما وراء المعرفية من (التخطيط، التنظيم ، التنبؤ) حيث تمكن الاطفال من فهم العلاقات

المنطقية كالتسلسل المنطقي و الترتيب المتسلسل، كذلك في عملية التصنيف، و هذا راجع لإستعمال الأدوات و الوسائل تتماشى مع العمر العقلي للطفل مصاب بعرض داون المتمدرس كالصور و الألوان و الأشكال، فكل تلك الوسائل تلفت إنتباهه و تجعله يهتم أكثر بالنشاطات المقدمة له منه إكتسابها بطريقة دائمة ، وإستخدامها على نشاطات أكاديمية اخرى.

4-3-عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد "فروق دالة بين متوسطات افراد العينة قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات نفس العينة في المستوى الحرفي لصالح التطبيق البعدي"

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، كذلك حساب قيمة t و النسب المئوية للقياسين و سنوضح ذلك في الجدول الاتي:

جدول رقم (17) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لافراد المجموعة التجريبية في المستوى الاول الحرفي للاختبار.

اختبار مستويات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	النسب المئوية	قيمة T	Df	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	28	0.80	49.56%	13.45	32	0.01
	43	1.90	65%			

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي قدر ب 28 و بإنحراف معياري قدر ب 0،80 في حين وصل المتوسط الحسابي لأفراد نفس المجموعة الى 43 بعد تطبيق البرنامج و تنحرف عنه القيم

ب1،9 و هذا لصالح القياس البعدي، و بالتالي يمكننا القول أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات القياس القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تحسن أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم لبنود مستوى الحرفي للإختبار و ذلك بعد تلقيهم حصص البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية و هذا ما يشير إلى تحقق الفرضية الجزئية الاولى.

4-4-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

يتضح من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها انه توجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات افراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج في اختبار الفهم القرائي في المستوى الاول و هو المستوى الحرفي، اي هناك تحسن ملحوظ في نتائج الاجابات لاختبار الفهم القرائي، اين اكتف الطفل بالمعلومات المدرج بها في النص و لكن بعد حصص التدريب أصبح قادرا على القراءة و فك رموزها أي التعرف على الكلمات المكتوبة و معانيها و ذلك بتطوير أساليب التفكير و اللجوء الى القدرات المعرفية العليا و هذا ما أكده كل من "كينش و ريجك" في النموذج الذي إقترحاه حول توضيح الفرق بين معنى البنية الشكلية أو البناء الظاهري و معنى النص أو مضمونه ككل، فالأول يؤدي إلى معالجة الكلمات، أما الثاني يقود الى قاعدة النص، بمعنى مدلول المعلومات المنظمة في النص لبناء المعنى الكلي، و بصفة أخرى يربط Morton 1993 فهم النص في المستوى الادنى (المستوى الحرفي) هو في الحقيقة بناء تناسق لتصوراته الذهنية (الافعال، الاحداث، الحالات...) أما بالنسبة لطفل عرض داون المتمدرس يعتمد في هذا المستوى بشكل كبير على القراءة بالتماثل، فالتعرف على الكلمات يكون على أساس قراءتها الإملائية، يعتمد على المعجم الإملائي منه على عملية الربط الخطي الفونولوجي، و بعد الخضوع إلى حصص البرنامج التدريبي طرأ

تحسن جوهري في النتائج المتحصل عليها في هذا المستوى راجع إلى تحفيز الأطفال على المشاركة و محاولة إعطاء عدد كبير لا متناهي من الأفكار و العبارات بإستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية كالخريطة و المخططات ، التصنيفات... .

4-5-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه "توجد فروق بين متوسطات أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات نفس العينة في المستوى الاستنتاجي لصالح التطبيق البعدي" و سنوضح النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في المستوى الثاني (المستوى الاستنتاجي) للاختبار

اختبار مستويات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	النسب المئوية	قيمة t	Df	مستوى الدلالة
المستوى	18	0.62	29.40%	24	32	0.01
الاستنتاجي	38	0.86	52.10%			

يظهر لنا من خلال النتائج الاحصائية الموضحة في الجدول السابق ان المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي قدر ب 18 و بانحراف معياري يقدر ب 0،62 في حين وصل المتوسط الحسابي للأفراد من نفس المجموعة الى 38 و تنحرف عليه القيم ب 0،86، و بهذا فان الفرق بين المتوسطين واضح لصالح القياس البعدي، كما ان قيمة t المحسوبة قدرت ب24 و في دالة عند مستوى 0،01=، و بالتالي يمكن القول انه توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، اي هناك تطور و تحسن اداء افراد المجموعة التجريبية لادائهم

في بنود اختبار قياس مستويات الفهم القرائي في المستوى الثاني و هو المستوى الاستنتاجي، وكل هذا يأكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

4-6-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها توصلنا أنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج في المستوى الثاني من مستويات الفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي)، فيما يخص مرحلة بناء الاستنتاجات هناك ربط بين مجموعة المفاهيم في العبارات غير المفسرة في النص أين كان الطفل لا يستطيع الولوج إلى مرحلة الاستنتاجات والتحليل والنقد قبل حصص البرنامج، فحسب" لومبار1999"، الطفل المصاب بعرض داون يعاني من قصور في القدرات المعرفية الضرورية لحدوث عملية الفهم القرائي، وهذا ما يجعله يعاني من صعوبات في تعلم القراءة بشكلها الكامل والوصول الى مستويات اللغة، الفهم ولكن لاحظنا بعد تطبيق البرنامج تطور في طريقة إستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحدوث عملية التحليل والاستنتاج وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة الموجودة بين سطور النص. وقد أكد " Fayol (2003) إلى أن هذا المستوى من الفهم له علاقة مباشرة مع مجموعة من الخصائص يعتمد عليها الفهم إلى حد كبير خاصة عند فئة المتخلفين عقليا، تتمثل في خلفية المعلومات المقترحة، جودة الكتابة، مدى صعوبة بنية الجمل، الاصغاء والمناقشة، استخدام استراتيجية الاسئلة والخرائط والتمثيلات والرسومات، وبناء الاستنتاجات حتى تساعد بصفة مباشرة على ربط الكلمات والافكار

وتنظيمها و بناء معلومات جديدة اين تجعله نشط في عملية التفكير النقدي.

4-7-عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه" توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في المستوى التقييمي لصالح التطبيق البعدي. وسنوضح النتائج الاحصائية في الجدول الاتي:

جدول رقم (19) يوضح متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في اختبار قياس مستويات الفهم القرائي في المستوى الثالث (المستوى التقييمي)

اختبار مستويات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	النسب المئوية	قيمة t	Df	مستوى الدلالة
المستوى التقييمي	10	0.24	12.20%	19	32	0.01
	22	0.40	35.19%			

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول السابق ان المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج قدرت ب 10 وانحراف معياري قدره 0،24، و بعد تطبيق البرنامج وصل المتوسط الحسابي لأفراد نفس العينة إلى 22 وتنحرف عنه القيم ب 0،40 وهذه النتائج تفسر تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية في ادائهم في المستوى التقييمي، كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب19 وهي دالة عند مستوى =0،01، وبالتالي يمكننا القول أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا ما يأكد تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

4-8-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يتضح لنا من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها في الدراسة الاحصائية أنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي، في المستوى الثالث المستوى التقييمي لاختبار مستويات الفهم القرائي، ففي هذا المستوى نطلب من الطفل تحليل و مقارنة و تركيب و تقييم المعلومات الموجودة في النص مع معلوماته الشخصية، فلقد أكد " Bourett (1972) على صعوبة تقييم المادة المقروءة و إصدار الأحكام من حيث اللغة و المضمون و البحث عن الحلول البديلة، و في الدراسة الحالية يمكننا القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن و تطور ملحوظ بعد تطبيق حصص البرنامج المبني على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أين طبقت النشاطات التدريبية بطرق فردية و جماعية تتناسب مع إحتياجات هذه الفئة، كما حاولنا استغلال نقاط القوة التي يكتسبها الطفل من أجل تطويرها لأداء مهمات اخرى.

كما إستعنا بخطوات متسلسلة أثناء حصص التدريب كالشرح للطفل المهمة التي يقوم بها و الهدف منها ، عرض نموذج لكيفية أدائها باستعمال الصور و الخرائط، مما يجعل الطفل يقوم بأداء النشاط مع مساعدته من طرف صديقه او معلمه، ومن ثم تكرار تلك المهمة، و هذه النتائج تتفق مع دراسة "ديلاي"2000 التي دلت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية بين المهارات المعرفية لدى الاطفال المصابين بعرض داون و قدرتهم على تعلم النشاطات الاكاديمية كالقراءة، الكتابة، الفهم...) ففي هذا المستوى ما يقابله من العمليات المعرفية و ما وراء المعرفية التي يحتاجها الطفل، فقد اثبتث دراسة SEUNG (2004) أن المتخلفين عقليا يكون مدى ذاكرة الجمل لديهم قصير مقارنة بأقرانهم العاديين و ذلك للقصور في استعمال المعلومات الادراكية البصرية و التي اشار اليها

"بلهوشات2015 " أن هناك علاقة بين مهارة ترتيب الاحداث حسب تسلسلها الزمني و بين الذاكرة العاملة في تنشيط التمثيلات الموافقة لها على مستوى الذاكرة طويلة المدى، ففي هذا المستوى يقوم الطفل بإصدار احكام عن ماذا كان يقصده الكاتب في النص و التمييز بين ما له علاقة بالموضوع و بين ما لا علاقة له به، فهو يتطلب مستوى أعلى من النضج المعرفي يتطلب تدخل كل الخصائص المعرفية (الادراك، الانتباه، التفكير، التمييز، التخيل...) علما أن القدرات النفسية و المعرفية و الحسية هي المصابة هذا ما يجعلهم يجدون صعوبة في التمييز بين افكار النص و تقييم معانيه، و قد اشار Gosi لمشكلة التأخر في ظهور الوظيفة الرمزية التي اشار اليها piaget في مرحلة الذكاء ما قبل العملي 2-7 سنوات، أبن يرمز للأشياء بالكلمات، و بذلك تتطور الصورة الذهنية، و تنمية التمثيل الداخلي للأحداث و الأفعال...و بذلك تتطور اللغة (الشفوية، الكتابية) و إثراء معجمه الذهني في مرحلة le lexique mentale.

4-9-عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية الاخيرة انه "توجد فروق بين متوسطات افراد العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات افراد نفس العينة في المستوى الرابع الابداعي لصالح التطبيق البعدي". و في الجدول التالي سنوضح النتائج الاحصائية المتحصل عليها في التطبيق القبلي و البعدي لبعد المستوى الابداعي.

جدول رقم (20) يوضح متوسطات درجات القياسين القبلي و البعدي لافراد المجموعة التجريبية في المستوى الابداعي لاختبار مستويات الفهم القرائي.

اختبار مستويات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي $\overline{X}$	الانحراف المعياري S	النسب المئوية	قيمة T	Df	مستوى الدلالة
المستوى الابداعي	6	0.26	9.10%	23	32	0.01
	16	0.80	29.50%			

يظهر لنا من خلال النتائج الاحصائية الموضحة في الجدول السابق عن وجود فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي و ذلك في المستوى الاخير من مستويات الفهم القرائي ألا وهو المستوى الابداعي، حيث قدر المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج إلى 6 بانحراف معياري 0،26، في حين وصل المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج الى 16 بالانحراف 0،80، كما أن قيمة t المحسوبة قدرت ب23 و هي دالة على مستوى 0،01= ، و هذا ما يدل على انه توجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة بين التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي، أي أن للبرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية قد أعطى نتائج إيجابية وواضحة، و بهذا فإن الفرضية الجزئية الرابعة قد تحققت.

4-10-مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

يتضح من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها أنه توجد فروق بين متوسطات أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج و متوسطات درجات أفراد نفس العينة في المستوى الأخير المستوى الإبداعي، إين كانت نسبة خفيفة جدا قبل الخضوع إلى حصص البرنامج التدريبي، لأن في هذه المرحلة

تتطلب حصص في التفكير، هذا ما أكده Lambert أن فئة الاطفال المصابين بعرض داون لديهم صعوبة في فهم الافكار المجردة أي ما يسمى بالتفكير الإبتكاري و الإبداعي، و هذا راجع حسب Brown (2000) إلى قصور في التخيل ، و قد أوضحت دراسة Fayol (2003) أن فهم النص في المستوى الإبداعي يتطلب الفهم العميق للعبارات المتداخلة في النص و على الطفل البحث على المستوى ما وراء المعرفي، و بعد الخضوع إلى حصص التدريب للبرنامج نمت لديهم فكرة تحليل و معالجة المعلومات بشكل واعي و إستخدام مخططات لتخزين المعلومة و تحليلها و التنبؤ بالنتائج و حل المشكلات و الوصول إلى المستوى العالي من التفكير (التفكير الابداعي و النقدي).

ومن خلال نتائج الفرضيات الجزئية و التي تحققت كلها ، يمكننا القول أن الفرضية العامة قد تحققت و التي تشير إلى أن للبرنامج التدريبي المقترح أهمية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

5-الاستنتاج العام:

لقد بينت الدراسة الحالية التي قمنا بها مع فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين البالغين من العمر 14 إلى 16 سنة التي كانت تصب حول أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقترحة في تطوير وتنمية مستويات الفهم القرائي، فكان هدفنا إخضاع هذه الفئة إلى مجموعة من النشاطات البيداغوجية العلاجية القائمة على استراتيجيات ما وراء التفكير، أين حاولنا إبراز أهمية مهارات التفكير التي يحتاجها التلميذ وخاصة فئة ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك حتى يتمكن من الفاعل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات وهذا ما أكده " بياجي" أن التفكير يتكون لدى الطفل بوعي وإتقان مفاهيم واضحة، فالطفل يتأثر الى العالم بدون مفهوم مدرك ومن خلال تفاعله مع المحيط يتعلم بفضل حواسه بشكل فعال ومؤثر، وعلى إثره ينمي صورة ذهنية مجردة عن الشيء وهذا ما وجدناه في استراتيجية الخرائط المعرفية التي تعمل على بث روح المشاركة والتشويق، فيصبح التلميذ أكثر تلقائية وإبداع ومتعة في المشاركة لإعطاء اكبر عدد ممكن من الأفكار والمعلومات الخاصة بالموضوع. واستخدام أساليب وأنشطة ورسومات وأشكال وصور ... وفي المخططات التي تعمدنا أن تكون في نهاية كل موضوع وذلك لجعل التلميذ أكثر مشاركة في المهام التعليمية وذلك بهدف تنمية قدراته وتوظيفها من خلال الحوار والمناقشة والتعزيز الإيجابي وتقديم التغذية الرجعية من قبل المعلم في ضوء الاطار الاساسي لاستراتيجية الخرائط المعرفية.

وانطلاقا من هذا يمكن تأكيد فرضية الدراسة كما يلي:

- للبرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجيات الاسئلة استراتيجيات العصف الذهني, استراتيجيات المخططات) دورا في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

ومن جهة أخرى بينت دراسة دلالات الفروق التي قمنا بها بين القياس القبلي والبعدي لاختبار قياس مستويات الفهم القرائي على وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي وذلك على المستويات الأربعة للفهم القرائي: المستوى الحرفي، المستوي الاستنتاجي، المستوي التقييمي والمستوى الابداعي، وهو ما يسمح لنا بتأكيد فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الأول للفهم القرائي (المستوى الحرفي) قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- توجد فروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثاني للفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي) قبل و بعد تطبيق البرنامج.
- توجد بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الثالث للفهم القرائي (المستوى التقييمي) قبل و بعد تطبيق البرنامج.
- توجد فروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمستوى الرابع للفهم القرائي (المستوى الابداعي) قبل و بعد تطبيق البرنامج.

وكما سمحت لنا النتائج المتحصل عليها لتأكيد نظرية **Marzaw** في استخدام المعلم لاستراتيجية التساؤلات واكتاب أساليب التفكير ومهاراته وبناء الادلة الداعمة التي تتماشى مع مجالات التفكير وما وراء التفكير لعملية (التصنيف، المقارنة، التنظيم، التجريد، التعميم، التحليل، التركيب، الاستدلال) وذلك من خلال نشاط التعرف وما وراء التعرف.

ولقد جعل " باندورا " التعلم بالملاحظة يتكون من تلاث آليات تبدأ من العمليات الابداعية الى العمليات المعرفية وصولا إلى عمليات التنظيم الذاتي أي المهارات ما وراء المعرفية أي القدرة على التنظيم، التوقع، التنبؤ مما سماه بالصعوبات الميتامعرفية. أين

أكدت دراستنا في أن التلاميذ يعانون من قصور في التخطيط لكل المسائل أي قصور في العبارات الميتامعرفية **Métacognitive skills** ، يعني قصور في المراقبة العقلية النشطة وفي تنظيم وتناسق العمليات المعرفية فيما بينها، هذا يؤدي الى صعوبة في اختيار الطرق والخطط والاستراتيجيات المناسبة لتعلم أفضل.

ولقد اتفقت دراستنا مع كل من الباحث Moran(2001)، Brown، Coté،cloutier (2017)، fayol (2017) على أن المهارات ما وراء المعرفية أثناء نشاط القراءة و الفهم القرائي تتجلى في مهارات الفرد عن ذاته من جهة و معلوماته عن عملياته المعرفية من جهة أخرى، فكلما استطاع الطفل المصاب بعرض داون المتمدرس الوصول إلى مرحلة التنظيم والتحكم والوعي، تمكن من ضبط معلوماته وتصنيفها وتنظيمها لمهام جديد.

لقد أشارت الباحثة **Billateau** (2020) على ضرورة استخدام البرامج الحديثة المبنية على المهارات ما وراء المعرفية وكيفية استخدامها في المهام البيداغوجية كالقراءة والفهم القرائي، أين أكدت النتائج الى الحصول على تلاميذ قادرين على مراقبة أدائهم باستعمال كل من مهارتي التخطيط والتنظيم. فبذلك يكون الهدف الاساسي من تعلم القراءة وصولا الى الفهم القرائي عملية معقدة تكون في سياق تفاعلي، وظيفي واجتماعي، أي التعلم من خلال التجارب الملموسة، إدراك الرموز المكتوبة ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار باستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية كالخرائط المعرفية ل**Buzan** وإستراتيجية المخططات ل **Ozbon**و إستراتيجية التصور الذهني ل **Viosadok**.

كذلك ، بينت دراسة كل من بوحدي(2018)، بلهوشات(2016)، جون لوي بارقر بادين كفتر، فريد بوشال (2012) حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على تحسين الفهم القرائي و التي توصلت نتائجهم الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي و البعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي، وهذا ما

يتوافق مع فرضيات دراستنا التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين التطبيق القبلي و البعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي لمستويات الفهم القرائي الاربعة مما يحقق صحة الفرضيات الجزئية لدراستنا.

فمن خلال نتائج الدراسات السابقة التى إعتمدناها في دراستنا و التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة ومن خلال نتائج دراستنا التي توصلنا إليها حول فعالية البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي يمكن القول أن فرضيات دراستنا قد تحققت.

خاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة التطرق الى أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تحسين مستويات الفهم القرائي عند فئة أطفال مصابين بعرض داون المتمدرسين بالغين من العمر من 14-16سنة، ونظرا لأهمية الفهم القرائي في العملية التربوية التي ما زالت تعتمد على الطرق القديمة في تعليم الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تتعامل مع القراءة على أنها عملية إدراك سريعة لما يقوله الكاتب، وهدفها الوحيد هو الوصول الى المستوي الاول للفهم القرائي ألا وهو التعرف على الكلمات و معانيها وبذلك فك ترميزها دون الاهتمام بالمستويات الاخرى كالمستوى الاستنتاجي والتقييمي وحتى الابداعي فقد تتطلب هذه المستويات الاهتمام بخبرات التلميذ السابقة والاعتماد عليها في بناء خبرات جديدة، بحيث يحاول التلميذ أثناء القيام بنشاط القراءة تكوين مزيج من الخبرات السابقة والخبرة الجديدة المكتسبة من الموضوع الذي يطرحه النص وهنا تكمن صعوبة تكوين هذا المزيج عند فئة التلاميذ المصابين بعرض داون فإذا توصلنا بالتلميذ المصاب بعرض داون إلى الوعي بقراءة أي كلمة وفهمها قراءة سليمة لابد أن يمتلك صورا ذهنية عن تلك الكلمات و الحروف المكونة لها بحيث يرسم في ذهنه صورا.

ويمكن أن نرجح ذلك إلى أن معظم التلاميذ المصابين بعرض داون يلجؤون إلى القراءة بالتماثل التي تعد في الواقع أشبه بالمرحلة اللوغوغرافية التي تسبق التعلم الفعلي للقراءة.

وفي الأخير يمكن القول أنه يمكن تحسين وتطوير مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ المصابين بعرض داون أين يتطلب ذلك قدرات معرفية عليا من جهة وكذا الاستراتيجيات والطرق والأنشطة التي تنمي المهارات الابداعية تكون لها مواصفات خاصة من جهة أخرى وهذا بالتكفل بالطفل الحامل لعرض داون منذ الصغر ونقصد هنا التربية المبكرة التي يستطيع من خلالها الطفل التوصل إلى المستويات الأخرى.

وكخلاصة لبحثنا هذا يمكن تقديم بعض اقتراحات الدراسة:

– اصلاح مناهج التعليم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، من بينهم فئة التخلف الذهني والاهتمام بالبرامج التعليمية والطرق البيداغوجية الحديثة المبنية على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

– تبني استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (استراتيجية الأسئلة، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية المخططات) وفاعلية تدريسها لذوي الاحتياجات الخاصة لما تحققه من متعة و اثارة والتي تثير التفكير بكافة أنواعه (التفكير الناقد، التأملي والابداعي).

– الاهتمام بالبحث واجراء المزيد من الأبحاث حول الاستراتيجيات ما وراء المعرفية و تأثيرها على العملية التعلمية و ذلك للمساهمة في تحسين استراتيجيات التعلم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة و خاصة فئة عرض داون.

– تشجيع المعلمين والتربويين والمختصين في البيئة الجزائرية على تناول و البحث في مجال تنمية المهارات المعرفية والاكاديمية والسلوكية عند فئة الأطفال المصابين بعرض داون، والالتحاق بالدورات التكوينية السنوية للتطوير من أساليبهم البيداغوجية التي تتماشى مع العمر العقلي لهذه الفئة من جهة و الدراسات و التطورات الحديثة من جهة أخرى.

–و في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية اوصي ما يلي:

–تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي على عينات اكبر من الاطفال المصابين بعرض داون للتحقق من امكانية تعميمه على جميع المدارس و المراكز الطبية البيداغوجية التابعة لوزارة التربية الوطنية و وزارة التضامن الاجتماعي

–تبني استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية المقترحة في البرنامج على نشاطات اكاديمية اخرى، كالرياضيات، القواعد، التعبير الكتابي...

–من الضروري استعمال و استخدام وسائل و ادوات تدريبية مشوقة تتماشى مع العمر العقلي لهذه الفئة و كذاالبيئة التي يعيشون فيها.

-لبناء البرنامج التدريبي يجب مراعاة خصائص الاطفال المصابين بعرض داون و قدراتهم المحدودة و حاجتهم و ذلك باستخدام استراتيجيات تعديل السلوك، التعزيز اللفظي و المعنوي، النمذجة، التكرار، التشجيع، و بعث روح المنافسة.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

احمد عبد الله، فهيم. (2000). **الطفل و مشكلات القراءة**، مصر:دار المصرية اللبنانية للطباعة و النشر و التوزيع.

إبراهيم، رشيد.(2017). **الفهم القرائي و استراتيجيات الفهم و استيعاب النصوص عند القراءة و كيفية التعامل مع ذوي صعوبات الفهم القرائي** ،عمان الاردن.

أبرير، بشير.(2005). **تواصل مع النص، اشكالات الفهم و القراءة الفعالة**، مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر: دار هوما للطباعة.

ابو حماد، نصر الدين. (2015).**اثر استخدام التعلم النشط القائم على استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية و دافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة** في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الانسانية (9).

أزداد، عبد القادر.(2020) .**علم النفس المعرفي اشكالية اكتساب اللغة عند الطفل**، المغرب: جامعة الحت الثاني.

أندرسون، ترجمة محمد ،صبري، رضا مسعد، الجمال.(2007). **علم النفس المعرفي** وتطبيقاته، دار الفكر والنشر.

البجة، عبد الفتاح. (2003). **تعليم الاطفال المهارات القرائية و الكتابية**، الاردن: دار الفكر.

البجة، عبد الفتاح. (2010). **اساليب تدريس مهارات اللغة العربية و ادابها** العين: دار الكتاب الجامعي.

البصيص،حاتم حسين. (2011). **تنمية مهارات القراءة و الكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، دمشق،سوريا.

البهاص، سيد احمد. (1999). **سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بلهوشات، كريم. (2015). **بروتوكول بيداغوجي علاجي مقدم لتنمية قدرات فهم المقروء للأطفال المتخلفين ذهنيا**، اطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه في الارطوفونيا، تحت اشراف نواني حسين.

بوحدي هيندة. (2018). **فاعلية برنامج تدريبي يعتمد على نموذج وهمان لتنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال المصابين بعرض داون**، رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر2.

بوحفص،عبد الكريم. (2005). **الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية.

بورسكي، يوسف، محمد فوزي. (2002). متلازمة **داون، حقائق و ارشاد**، الشارقة.

التجاني، بن الطاهر.(2009). **علاقة الاسلوب المعرفي بالفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية** ،جامعة الجزائر 2.

التميمي، محمود كاظم. (2004). **علم النفس المعرفي**، عمان: دار صفاء للنشر.

جابر، عبد الحميد. (2001) .**خصائص التلاميذ ذوي الحاجيات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، دار الفكر العربي.

جاكسون ، كولين. (2003).**متلازمة داون الفسيفسائية متعددة الخلايا**، الجمعية السعودية الخيرية للتربية و التأهيل لذوي متلازمة داون.

جودت، شاكر محمود. (2013). **الاتصال في علم النفس**، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

جودت ،احمد سعادة، العمري، فهد بن علي(.2017). **تقويم المناهج، التوجيهات الحديثة، المعايير العالمية، التطبيقات التربوية، التطلعات المستقبلية**. اصدار مجلة ابداعات تربوية.

حازم، ابو جزر واخرون. (2010). دليل **طرائق التدريس** فلسطين: دار النشر.

حراشة، ابراهيم محمد. (2013). **المهارات القرآنية والكتابية**، دار المسيرة.

خباش، هشام. (2015). **الدماغ ، الذهن و التعلم مقارنة معرفية**. المغرب: جامعة سيدي محمد.

الخطيب جمال الحديدي. (1999). **التدخل المباشر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، عمان: دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع.

خلف، سلوان، الكناني، جاسم.(2020). **البرامج التعلمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها و استراتيجياتها، رؤية نظرية معرفية و توظيفية**، بغداد: دار النشر اليمامة.

دحال، سهام. (2004). **دراسة و تحليل استراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، تحت اشراف درقيني مريم، جامعة الجزائر02.

الروسان، فاروق. (1999). **مقدمة في الاعاقة العقلية**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

الزراع، نايف. (2014). **الاعاقة الذهنية المفاهيم الاساسية و طرق التدخل**، عمان: دار الفكر.

الزريقات،ابراهيم. (2011). **تعديل سلوك الاطفال المراهقين المفاهيم و التطبيقات،** عمان: دار الفكر.

الزيات، فتحي مصطفى.(1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي،** عمان: دار النشر.

الزيات، فتحي مصطفى.(1998). **صعوبات التعلم الاسس النظرية التشخيصية والعلاجية،** القاهرة: دار النشر للجامعات.

ساسي ، شيراز.(2007). **دراسة اثر الترميز في التعرف على الكلمات في الذاكرة قصيرة المدى عند الطفل،** مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس اللغوي و المعرفي، تحت اشراف بوحفص عبد الكريم.

الساعدي،حسن حيال.(2016). **استراتيجية التخيل في الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي،** بغداد: مكتبة اليمامة.

سالم، مروى.(2013). **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية و اللامعرفية،**ط01، المكتبة الانجلو مصرية.

السعيد ، عواشرية. (2005). **الفهم اللغوي القرائي استراتيجيات المعرفية،** الجزائر: منشورات مجلس الاعلى للغة العربية نجوم الطباعة.

سليمان، عبد الواحد، يوسف، إبراهيم. (2010). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية،** القاهرة: مكتبة أنجلو مصرية.

السيد محمود، احمد.(1993).**طرائق تدريس اللغة العربية** ،جامعة دمشق: كلية التربية.

عبد الحميد، خمسي.(1987). إستراتيجيات الفهم الشفوي 52o.

العتوم،عدنان يوسف.(2004). **علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق**، ط01، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

عرام، ميرفت. (2012). **اثر استخدام استراتيجية kwl في اكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم**، اطروحة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فلسطين.

العسرج، عبد الله.(2006). **فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى ذوي متلازمة داون**، الرياض: جمعية النهضة النسائية.

العطوي، سليمة.(2014). **دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، اطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الارطوفونيا (غير منشورة)، جامعة الجزائر2.

عمر حسن ،عبد الباري.(1999). **القراءة و تعلمها**، مصر: المكتب العربي للبحوث.

عمر حسن ،عبد الباري. (1999). **تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي**، مصر: المكتب العربي الحديث

عياد عبد القادر.(2016).**فعالية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ما وراء المعرفية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص التربية المدرسة و الادماج للمتعلم، جامعة تلمسان.

عيود سامي، صابر، سعد علي، زرار، المندلاوي، عبد الخالق. (2020). **الاتصال والتواصل التعليمي**، الاردن: دار رضوان للطباعة والنشرالكامل،سهيلة. (2003). **الدماغ و التعليم و التفكير**، عمان: دار النشر.

فرج ،عبد اللطيف حسين .(2007).**لإعاقة العقلية والذهنية**، المملكة العربية السعودية: دار حامد.

فضل الله ،محمد رجب. (1999). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريب اللغة العربية،** مصر: عالم الكتاب.

المناعي ،محمد عبد الكريم. (2002). **دمج الطلبة من لديهم متلازمة داون،** ورقة عمل للجمعية البحرينية لمتلازمة داون.

فهيم، مصطفى.(1999). **مهارات القراءة قياس و تقويم،** القاهرة.

فهيم ، مصطفى، إبراهيم الفيومي. (2001). **سلسلة عالم المعرفة.**

قبطان، زوبيدة.(2016). **دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين الذين تتراوح اعمارهم بين 14سنة و 16سنة**،مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس اللغوي و المعرفي (غير منشورة)، جامعة الجزائر02.

قطامي،نايفة.(2013). **نموذج شوارتز و تعليم التفكير** swartz modal of teaching thinking الاردن: دار النشير المسيرة.

قطامي ،محمد يوسف. (2016). **نظريات التعلم و التعليم،** القاهرة: دار الفكر للنشر و التوزيع.

مجاور، احمد.(2020). **التوثيق العلمي للمراجع وفق الاصدار السابع APA 7** ، السعودية: قسم علم النفس جامعة القصيم.

محسن،علي عطية.(2014). **إستراتيجيات ماوراء المعرفية في فهم المقروء،** المنهل:الاردن.

محمود، محمد. (1998). **مكونات القراءة المنهجية للنصوص المرجعيات، المقاطع، الاليات،** الطبعة الاولى: الدار البيضاء.

مراد علي عيسى، سعد. (2006). **الضعف في القراءة و اساليب التعليم**، دار الوفاء: جامعة الزقازيق.

مرسي ،كمال إبراهيم.(1999). **مربع في عالم التخلف العقلي**، القاهرة: دار النشر والجامعات.

مها عبد الله سليمان.(2001) .**اثر البرنامج القائم عاى استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تحت إشراف د.محمد عبد الرزاق هويدي، البحرين: جامعة الخليج العربي.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية:

American psychiatric association DSM v. (2003)**. Manuel diagnostique et statistique des troubles menteaux,** paris : Ed Masson.

Banteen, H.(2012). **The effictiveness of Mind Maps in teaching science on the developement of academic acheivement and on the creative thinking among the first intermidiate Girls inthe city of Makkah,** Umm Al-Qura University , journal of Educationaland psyvhological sciences,1(4) 139-195.

Bataynah, N,&Ameen , Z.(2006). Learning difficulties for people with special needs, Alam Al Kutob, Amman.

Baudet s, Denhiere G. (1990). **Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes,** Ed glossa.

Bekadi, M.(2010). The effect of using amind map on the teaching of mathematics in the academic acheivement of intermediate students in Al Medina Al Munawara, unpublished MA Thesis, Faculty of Education, University of thebes, Medina, Saudi Arabia.

Berbaum j. (1997). **développer la capacité d'apprendre**, Ed usf.

Bernadette, c, benoit, l, (1979), Paris : ed Nathan.

Bonnet c . (1998). **Psychologie cognitive**, Ed Bréal.

Boucebci M. (1984). **Malade mentale et handicap mental**, Alger : Ed Enal.

Boulevard Ney. (2001). **Neuropsychologie de l'enfant**, 1ére Ed, MASSON.

Brachet,L, Valleat,B.(2006). **Scolariser un élève porteur de trisomie 21,** France :A T21.

Brain f, courrier c. (2004) .**le dictionnaire d'orthophonie** ,paris: Ed ortho.

Brett, D, & Chloe, R & Jennifer, S & Britta, P. (2012). Chelsea Nonce, international journal for the scholarship of teaching and learning, 6 (2), 90-130.

Broncard, jp. (2004) .**les gênes de la parole langage**, Ed Masson.

Bronckait, Rastier. (2004). **une analyse de stratégie d'enseignement de la compréhension et compréhension en lecture du vocabulaire de la langue que les utilise pour faciliter la compréhension du texte.**

Brunner j. (1983). **savoir être, savoir dire**, France: Ed puf.

Brunner j.(1983). **comment les enfants apprennent à parler**, paris : Ed Retz.

Brunt, M. (1998). **Fine motor skills children with down syndrom,** woodbine house.

Buzan, T.(2010). **Mind Maps,** Jarir Bookstore, Riyadh Saudi Arabia.

Can, e. (1995). **Down's syndrome, children growing up**, university press.-Caronj. (1999). **enseigné la stratégie de la compréhension en lecture de l'attribution de recyclage pour les lycéens handicapés**

Chapman, Robins, sheskth, Linda J. (2000). **Beharroral pheno type of individuals with down syndrome mental retardation and development al disabilities ,** research from EBSCO, host data base**.**

Chevalier, Bernard. (2003). **traité de neuropsychologie clinique, neuroscience cognitive et clinique de l'adulte,** Ed Boeck**.**

Clément C, Demont E. (2008**. psychologie du developpemnt en 20 fiches,** Ed Dumond.

clotier,coté. (201)7. **la métacognition en lecture, orthopédagogique rôle**.

Dalrymple, J. (2005). **Teaching and learning law with graphic organizers,** Retrived from http://www.loyno.edu/~dciolino/classes/graphic organizers.

Dantoni, V. (2009). Relationship between the Mind Map learning strategy and critical thinking in Medical students, unpublished phd thesis, Seton Hall University.

Dehaene.S.(2007). **les neurones de la lecture**, paris : Odile Jacob

Dehaene, S. (2011). **Apprendre à lire**, Paris : Odile Jacob.

Denhiere p, Baudet G. (1992). **lecteure,comprehension de texte et science cognitive**, éd puf.

Dictionnaire de psychologie.(1991). Paris : puf.

Doll, J M .(1974**). Pour comprendre jean Piaget**, Privat, Paris.

Elliot, A & McGregor, H.(2001à. A2x2 Acheivement goal framework, Journal pf personality and socialpsychology, 3(8), 501-519.

Eustache f, le chevalier.(1996). **la mémoire** ,Ed Boeck.

Fayol M,et al. (1992**).psychologie cognitive de la lecteure** , France: Ed puf,.

Gelbert. (1996). **lire, c'est vivre** ,Ed Odile Jacob.

Gil, R. (2006). **Neuropsychologie**, paris: Ed Masson,.

Gombert J.E. (1990). **Le développement métalinguistique**, paris : puf.

Guillent,M. (2000**). trisomie 21,Aide et conseil** ,Ed Masson.

Guillent,M. (2007). **Trisomie et Handicapes genetiques associes potentialités compétences,** France : Ed Masson.

Hupet, M.(1989). **Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive,** ED Nathan.

Lambert, j l, Rondal J a. (1979). **Le Mongolisme**, Bruxelles: Ed Mardaga

lamber j,l, Rondal j,a. (1982). **Questions et Réponses sur le Mangolism3,** Ed :la liberté.

lemaire p. (1999). **psychologie cognitive**, Ed Deboech.

lieury. (2011). **psychologie cognitive en 35 fiches** , paris: Ed Dumond.

lieury ,A, coll. (1996). **Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation,** Ed dunod

lieury , A, Fenouillet, F.(1997). **Motivation et réussite scolaire**, Ed Dunod.

Lorenz, S. (1999). **The support assistant's survival guide,** downright press.

Mathieu, A.(1998). **les trisomique et le langage.**

Mazeau, M.(2014). **Neuropsychologie et troubles d'apprentissages chez l'enfant,** Ed Masson.

Noizet.(1980**). De la perception à la compréhension du langage**, Ed puf.

Nouani, H. (1994). **conduite langagière et norme scolaire**, Alger : SARP.

Ould Taleb.(2015). **Manuel de la pédopsychiatrie**, 2émeEd, o.p.v.

Rondal j,A ,Xavier.(2003).**troubles du langage diagnostic et rééducation,**3ème Ed**,** liège, Mardaga.

Rondal jA. (1986). **le développement de langage chez l'enfant trisomique 21**, France : Ed Mardaga,.

Sandy, Alton. (2011). **Scolarisation des élèves atteints de t21**, Suisse : uk.

Seron X, Rondal jA. (2003). **Troubles du langage** , Ed Mardaga.

Seron X, Rossety. (2006). **Rééducation cognitive** , paris : Ed Masson.

Smith D.(1976). **l'enfant trisomique, le Mongolisme**, Ed Centurion.

Stratford, B , (1986). **New approache to down syndrom,** Routledge.

vanhout A, Estienne F. (1998). **les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer**, paris : Ed Masson.

الملاحق

ملحق رقم01:

إستمارة تقييم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية اثناء نشاط القراءة والفهم القرائي

السلام عليكم

في إطار تحضير شهادة دكتوراه في علم النفس اللغوي المعرف تحت عنوان "دراسة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين المدمجين" قامت الباحثة بإعداد إستمارة لتقدير الاستراتيجيات ما وراء المعرفية من أجل تحديد مستوى اداء الطفل المصاب بعرض داون أثناء مهامه التعليمي (القراءة والفهم القرائي) ومنه إقتراح برنامج تربوي تدريبي يتناسب ومتطلبات هذه الفئة.

لذا يرجى منكم قراءة الفقرات بعناية تم وضع علامة x أمام الخانة التي تراها أكثر إنطباقا على تلاميذك.

- اسم المدرسة:
- .....
- السنة الدراسية:
- .....

و شكرا.

الاستراتيجية	المؤشر	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
التخطيط	تحديد الهدف المراد تحقيقه	هل يسأل:			
		ما طبيعة الموضوع ؟			
		ما هو هدفي؟			
		المعلومات التي احتاجها؟			
		كم من وقت يستغرق ذلك؟			
	الخطة اللازمة	هل يسأل ويتساءل عن الموقف؟			
		هل لديه القدرة على تخطيط تصرفاته أمام الموضوع ؟			
		هل يتشوق لموضوع جديد ؟			
	توقع العوائق والأخطاء	هل لدى الطفل القدرة على وضع الحلول أمام المشكل ؟			
		هل يمكنه استعمال أساليب متنوعة لمواجهة الأخطاء ؟			
	التنظيم	هل لديه القدرة على ترتيب أفكاره ؟			
		هل يعرف بشكل جيد ما المطلوب منه ؟			
المراقبة الذاتية	الإستراتيجيات المستعملة	هل يستخدم طرق أخرى عندما يفشل في المحاولة الأولى للقراءة ؟			
		هل يدرك تسلسل العمليات و الخطوات المطلوبة لإنجاز هذه المهمة المعرفية؟			
		هل ينجز المهمات المطلوبة بشكل جيد ؟			
	الفعالية	هل يعي بعملية ضبط و مراقبة تنفيذ الخطة ؟			
		هل يحافظ على الأهداف المعرفية في بؤرة الاهتمام للوصول إلى الهدف؟			

التقويم	الوعي المعرفي	هل بلغت هدفي ؟			
		ما الذي نجحت فيه ؟			
		ما الذي لم أنجح فيه ؟			
		ماذا تعلمت من تجربتي ؟			
	المراجعة	هل يميز بين الحلول المقترحة ؟			
		هل يستطيع مراجعة نفسه من حيث السرعة و الفهم ؟			
		هل يراجع المعلومات و الأفكار باستمرار ؟			
		هل يدرك بمواطن القوة و الضعف لديه ؟			
		هل يقوم بتنظيم معرفته السابقة لاستخدامها في مشكلات في حياته الواقعية ؟			
	التعديل	هل يصحح معلوماته إذا كانت خاطئة ؟			
		هل يحاول تغيير خطة حل المشكلة الموضوع التعليمي باستمرار ؟			
		هل يستطيع معرفة مدى فعالية الاستراتيجية المختارة و كيفية تعديلها حسب الموقف ؟			
	الوعي ما وراء المعرفي	هل يدرك معرفته الذاتية ؟			
		هل هو ادر على تنظيم و مراقبة ذاته أثناء المهام التعليمية ؟			

الملحق رقم 02

أداة لقياس مستويات الفهم القرائي لنص مكتوب (قصة)

من اعداد الباحثة :
قيطان عشايبو زوبيدة

فأر المدينة و فأر القرية

ذَهَبَ ذَاتَ مَرَّةً فَأْرٌ يَسْكُنُ بِمَدِينَةٍ مِنَ الْمُدُنِ لِزِيَارَةِ صَدِيقٍ لَهُ . كَانَ يَسْكُنُ بِالْقَرْيَةِ . فَرَحَّبَ بِهِ وَأَعَدَّ لَهُ أَطْبَاقاً لَذِيذَةً مِنْ قَمْحٍ وَ حَلِيبٍ وَ خُضَرٍ.

لَمَّا ذَاقَ فَأْرُ الْمَدِينَةِ أَطْبَاقَ الْأَكْلِ ، قَسَّاهُ فَأْرُ الْقَرْيَةِ مَا الْمُشْكِلَةُ يَا صَدِيقِي؟

فَقَالَ لَهُ كَيْفَ تَرْضَى بِهَذِهِ الْمَعِيشَةِ. إِنَّهَا مَعِيشَةُ الْفُقَرَاءِ؟

فَقَالَ لَهُ أَنَا أَعِيشُ حَيَاةَ الْأَغْنِيَاءِ .إِنْ أَتَيْتَ مَعِي سَأَعُدُّ لَكَ عَشَاءً فِيهِ أَطْبَاقٌ لَذِيذَةٌ وَمُتَنَوِّعَةٌ أَحْسَنُ مِنْ أَطْبَاقِكَ.

اِقْتَنَعَ فَأْرُ الْقَرْيَةِ بِكَلَامِ صَدِيقِهِ، وَ ذَهَبَ مَعَهُ إِلَى الْمَدِينَةِ وَأَثْنَاءَ التَّجَوُّلِ فِي شَوَارِعِهَا ، أُعْجِبَ بِالْحَيَاةِ فِيهَا . ثُمَّ دَخَلَ الْفَأْرَانِ بِنَايَةً كَبِيرَةً ، أَيْنَ يَسْكُنُ صَدِيقُهُ . وَ هُنَاكَ أَعَدَّ لَهُ أَطْبَاقاً لَذِيذَةً فِيهَا الْكَعْكُ، الْعَسَلُ وَالْجُبْنُ وَ الْخُبْزُ . أَكَلَ فَأْرُ الْقَرْيَةِ بِشِدَّةٍ وَقَالَ مَا أَلَذَّ هَذِهِ الْأَطْعِمَةَ وَفَجْأَةً تَسَلَّلَ قِطٌّ إِلَى الْغُرْفَةِ . فَلَمَّا رَآهُ فَأْرُ الْمَدِينَةِ صَرَخَ مُحَذِّرًا صَدِيقَهُ اُهْرُبْ اُهْرُبْ يَا صَدِيقِي . ذَهَبَ الْفَأْرَانِ إِلَى حُفْرَةٍ قَرِيبٍ اِخْتَبَأَ فِيهِ وَ كَادَ الْقِطُّ أَنْ يُمْسِكَ فَأْرَ الْقَرْيَةِ بِأَظَافِرِهِ .

اِلْتَفَتَ فَأْرُ الْقَرْيَةِ وَ قَالَ كَيْفَ تَرْضَى بِالْحَيَاةِ فِي الْمَدِينَةِ مَعَ كُلِّ هَذَا الْخَوْفِ وَ الرُّعْبِ.

الأسئلة

(1مَا هِيَ الْحَيَوَانَاتُ الْمَذْكُورَةُ فِي النَّصِّ ؟

ا-النَّحْلَةُ

ب-الْخَرُوفُ

ج-الْبَقَرَةُ

د-الْفَأْرُ وَ الْقِطُّ

(2لِمَاذَا ذَهَبَ فَأْرُ الْمَدِينَةِ إِلَى الْقَرْيَةِ ؟

ا-لِيَعِيشَ فِيهَا

ب-لِشِرَاءِ مَأْكُولَاتِهِ

ج-لِزِيَارَةِ صَدِيقِهِ

د-لِقَضَاءِ عُطْلَتِهِ

(3لِمَاذَا تَوَقَّفَ فَأْرُ الْمَدِينَةِ عَنِ الْأَكْلِ الَّذِي تَنَمُّ إِيَّاهُ صَدِيقِهِ؟

ا-لِأَنَّهُ سَاخِنٌ

ب-لِأَنَّهُ شَبْعَانٌ

ج-لِأَنَّهُ أَكْلُ الْفُقَرَاءِ

د-لِأَنَّهُ لَا يُحِبُّ الْقَمْحَ وَ الْخُضَرَ

(4-لِمَاذَا كَانَ يَقْصِدُ فَأْرُ الْمَدِينَةِ بِمَعِيشَةُ الْفُقَرَاءِ؟

ا-الأَكْلُ بَسِيطٌ

ب-الأَكْلُ قَلِيلٌ

ج-الأَكْلُ غَيْرُ مُتَنَوِّعٌ

د - أ - ب - ج

(5-مَا الَّذِي أَعْجَبَ فَأْرَ الْقَرْيَةِ فِي الْمَدِينَةِ؟

ا-النَّاسُ

ب-الشَّوَارِعُ وَالْبَنَايَاتُ

ج-الْحَافِلَاتُ

د - أ - ب - ج

(6-مَاذَا أَعَدَّ فَأْرُ الْمَدِينَةِ لِفَأْرِ الْقَرْيَةِ مِنْ مَأْكُولَاتٍ؟

ا-كَعْكٌ وَحَلْوَيَاتٌ

ب-لُحُومٌ مَشْوِيَّةٌ

ج-قَهْوَةٌ

د - أ . ب . ج

(7لِمَاذَا هَرَبَ الْفَأْرَانِ بَعْدَ الْأَكْلِ؟

ا-لِأَنَّهُمَا شَبِعَا مِنَ الْأَكْلِ

ب-لِأَنَّهُمَا نَعِسَا لِلنَّوْمِ

ج-لِأَنَّهُمَا خَافَا مِنَ الظَّلَامِ

د-طَرَدَتْهُمُ الْقِطُّ وَ حَاوَلَ الْإِمْسَاكَ بِهِمَا

(8مَنْ حَاوَلَ الْإِمْسَاكَ بِالْفَأْرَيْنِ؟

ا-الْكَلْبُ

ب-الْقِطُّ

ج-الْأَرْنَبُ

ج-الْخَرُوفُ

(9هَلْ أَمْسَكَ الْقِطُّ بِالْفَأْرَيْنِ؟

نَعَمْ

لَا

(10أَيْنَ اِخْتَبَأَ الْفَأْرَانِ؟

ا-دَاخِلَ الْخَزَانَةِ

ب-تَحْتَ الطَّاوِلَةِ

(14 لَوْ كُنْتَ فَارْ أَيْنَ تُفَضِّلُ العَيْشَ؟

ا-فِي القَرْيَةِ

ب-فِي المَدِينَةِ

ج-الجَبَلِ

د-الصَّحْرَاءِ

(15 أُعْطِي مُرَادِفَاتِ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ:

مَعِيشَةُ الأَغْنِيَاءِ

شَهِيَّةٌ

تَسَوَّلَ

مَعِيشَةُ الفُقَرَاءِ

16)أُعْطِي عُنْوَانًا آخَرَ لِلنَّصِّ؟

ج-دَاخِلَ الثَّلاَّجَةِ

ا د-دَاخِلَ حُفْرَةٍ

(1 لِمَاذَا قَرَرَ فَأْرُ الْقَرْيَةِ الْعَوْدَةَ إِلَى قَرْيَتِهِ؟

ا-لِأَنَّهُ خَافَ مِنْ سُكَّانِ الْمَدِينَةِ

ب-لِأَنَّهُ أَرَادَ الْعَيْشَ فِي أَمَانٍ

ج-لِأَنَّهُ خَافَ مِنَ الْقِطِّ

ا د- ب . ج

(2 فِي رَأْيِكَ هَلْ كَانَتِ الْحَيَاةُ فِي الْمَدِينَةِ سَعِيدَةً؟

نَعَمْ

ا لاَ

ا لِمَاذَا؟

(13 مَا يَقْصِدُ فَأْرُ الْقَرْيَةِ بِقَوْلِهِ (كَيْفَ نَرْضَى بِالْحَيَاةِ فِي الْمَدِينَةِ مَعَ كُلِّ هَذَا الْخَوْفِ ...) ؟

ا-لَمْ تُعْجِبْهُ الْمَدِينَةُ

ب-لِأَنَّهُ خَائِفٌ

ج-لَمْ يَعْجِبْهُ الْأَكْلُ

ا د-يُحِبُّ قَرْيَتَهُ

مستويات الاختبار :

يحتوي الاختبار على نص لقصة (فارين صديقين) يليه مجموعة من الأسئلة متدرجة من البسيط الى الصعب من 1 الى 16 سؤال مع اقتراحات للإجابة منقسمة من (ا,ب,ج,د)

كيفية التطبيق :

يعطى للطفل النص المكتوب , متبوع بالأسئلة مكتوبة تطلب من الطفل القراءة ثم محاولة الإجابة على الأسئلة فيه بعد ذلك حساب نتائج الأجوبة كالاتي :

مستويات الفهم	الاسئلة
المستوى الحرفي	سؤال رقم 10/8/6/1
المستوى الإنتاجي	سؤال 9/7/3/2
المستوى التقييمي	13/11/5/4
المستوى الابداعي	16/15/14/12

إجابة صحيحة ← تعطى 1 نقطة .

إجابة خاطئة ← تعطى 0 نقطة .

وقت الاختبار : 30 د للقراءة

30 د للإجابة

سلم الإجابات الصحيحة

التقييم :

مستوى الفهم ضعيف (0 - 4)

مستوى الفهم متوسط (4-8)

مستوى الفهم حسن(8-12)

مستوى الفهم جيد(12-16)

ملحق رقم 03

برنامج تدريبي تربوي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية لتطوير مستويات الفهم القرائي(المستوى الحرفي. المستوى الاستنتاجي .المستوى النقدي. والمستوى الابداعي) لدى فئة الاطفال المتمدرسين و المصابين بعرض داون البالغين من العمر ما بين(16/14سنة)

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المعتمدة

*استراتيجية الاسئلة

*استراتيجية الخريطة الذهنية

*استراتيجية المخططات.

1

أمي و أبي

أقرأ

أُمِي وَ أَبِي هُمَا سَبَبُ وُجُودِي وَ سَعَادَتِي فَلَوْلاَهُمَا لَمَا وُجِدْتُ, حَمَلَتْنِي أُمِي فِي بَطْنِهَا تِسْعَةَ أَشْهُرٍ أَرْضَعَتْنِي وَ تَحَمَلَتْ اَلْمَتَاعِبْ فِي تَرْبِيَتِي وَ تَهْذِيبِي حَتَى كَبِرْتُ وَ صِرْتُ تِلْمِيذًا مُهَذَبًا وَ مُجْتَهِدًا يُفْتَخَرُ بِهِ.

إِذَا مَرِضْتُ تَسْهَرُ بِجَانِبِي وَ تُخَفِفُ منْ أَوْجَاعِي تَفْرَحُ إِذَا فَرِحْت وَ تَحْزَن إِذَا حَزِنْتُ أَمَا أَبِي هُو الذِي رَعَانِي مُنْذُ صِغَرِي فَتَعِبَ فِي العَمَلْ مِنْ أَجْلِ أَنْ يُنْفِق عليّ و علَى أُسْرَتِي وَ يوُفَرَ لَنَا الرَاحَة و السَعَادَة.

أَخِي وَ أُخْتِي هما اللذَانِ يَلْعَبَانِ مَعِي وَ يُسَاعِدَانِنِي فِي مُرَاجَعَة دُرُوسِي و التَحْضِيرْ للإمْتِحَانَات.

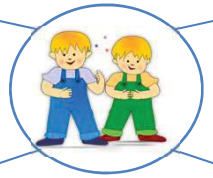
أمِي وَ أَبِي كَمْ أُحِبُكُمَا فَأَنْتُمَا سببُ سَعَادَتِي وَ نَجَاحِي فَعَلَيَ أَنْ أَحْسِنَ إِلَيْكُمَا وَ أُطِيعَكُمَا لِأَنَالَ رِضَاكُمَا.

أوسع معلوماتي

عائلتي

أبي

أمي



إخوتي

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

مدرستي تعلمني العيش بالإنتظام

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

يُرَحِبُ البَائِعُ بِـزَبَـائِنِهِ الكِرَام

أدرس معنى النص

★أجيب عن الأسئلة :

- أعط عنوان آخر للنص ؟
- من هما سبب وجودك؟
- ماذا فعلت أمك لأجلك؟
- من رعاك و أنفق عليك؟
- لماذا تحب أمك و أبيك؟
- بماذا يساعدك إخوتك ؟
- كيف يجب أن تعامل والديك ؟

★ أشرح الكلمات :

تفتخر =.....

رعاني =.....

ينفق =.....

أنال =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

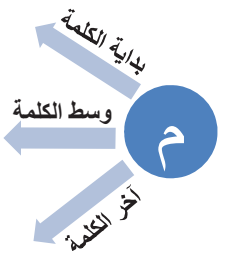
★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ب " و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

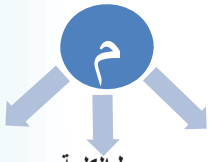
★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "م" و ارسمها :



بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

2 المدينة و الريف

أقرأ

فِي المَدِينَةِ مَناظِرَ مُدْهِشَةٌ ، بِناياتٌ عالِيَةٌ وَ مَحَلّاتٌ تِجارِيَّةٌ وَ مَصانِعُ وَ مَدارِسُ ، شَوَارِعُهَا واسِعَةٌ لَا تَنَطَّعُ عَنْهَا الحَرَكَةُ لَيْلًا وَ نَهَارًا ، و تَكْثُرُ فِيهَا وَسائِلُ التَّسْلِيَةِ ، كالسّينِما وَ حَدِيقَةُ الأَلْعابِ اَلَّتِي لَا وُجودَ لَهَا فِي الرِّيفِ ، غَيْرَ أَنَّ لِلْحَيَاةِ فِي المَدِينَةِ مَخاطِرَ عَدِيدَةٌ أَهَمُّها التَّلَوُّثُ فَفِي الرِّيفِ مَزارِعُ كَبِيرَةٌ وَ بُيوتٌ صَغِيرَةٌ وَ قَلِيلَةٌ مُتَفَرِّقَةٌ ، الأَعْشابُ خَضْراءُ ، تُغَطِّي الأَرْضَ كَأَنَّهَا بِساطٌ جَمِيلٌ وَ الأَغْنامُ وَ البَقَرُ مُنْتَشِرَةٌ فِي المَرَاعِي ، تَشْرَبُ مِنْ مَاءِ الْوَادِ اَلنَّقِيِّ ، فَالْرِيفُ هادِئٌ لَا يوجَدُ فِيه ازْدِحامٌ وَ دُخانُ السَّيَّارَاتِ ، مَا أَجْمَلَ الحَياةِ فِيه !

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات

الموضوع

أحداث النص

الحلول

أدرس معنى النص

أجيب عن الأسئلة :

- عن ماذا يتحدث النص؟
- ماذا نجد في المدينة؟
- ماذا نجد في الريف؟
- أين تسكن أنت في المدينة أو الريف؟
- لماذا في المدينة الهواء ملوث؟
- كيف يحافظ الريف على الحياة الهادئة و النظيفة؟
- كيف تستطيع أن تجعل المدينة تشبه الريف؟
- لو اخترت بينهما ماذا تختار؟

برّر إجابتك

- لماذا السكان في الآونة الأخيرة أصبحوا يحبون المدينة؟
- هل الحياة البسيطة في الريف تساعدك في المحافظة على صحتك ؟

أشرح الكلمات :

مدهشة =..... التلوث =.....

التسلية =..... إزدحام =.....

أوسع معلوماتي

المدينة

.....

.....

.....

.....

الريف

.....

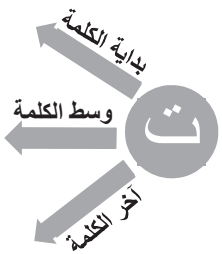
.....

.....

.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ت" و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

المدرسة مكان نتعلم فيه القراءة و الكتابة
يحب الأطفال المدرسة

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

تَزْيِينُ البَيْتِ بِاسْتِعْمَالِ الرُسُومَات

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

أرَادَ الوَلَدُ أَنْ يَتَدَرَّبَ بِالدِرَّاجَة

أدرس مبنى النص

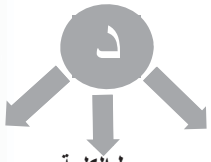
خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "د" و ارسمها :



بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أوسع معلوماتي

الدروس المدرسية

....

....

المراجعة

....

....

الكسل

....

....

2

من يساعدني في انجاز واجباتي

أقرأ

تَرَاكَمَتِ الدُّرُوسُ وَ الْوَاجِبَاتُ عَلَى مُحَمَّدٍ وَ اِلْتَحَقَ مَوْعِدُ الْإِختبَارَاتِ فَاِخْتَارَ مِنْ أَيِّ دَرْسٍ سَيَبْدَأُ الْمُرَاجَعَةَ وَ ماهي التَّمَارِينَ الَّتِي سَيُنْجِزُهَا!؟

جَلَسَ مُحَمَّدُ امام كَتَبَهُ وَ أَخَذَ يَبْكِي يَقُولُ:" مَنْ سَيُسَاعِدُنِي فِي مُرَاجَعَةِ دُرُوسِي " سَمِعَهُ ابوه فَقَالَ: التِّلْمِيذُ النَّجِيبُ يَا وَلَدِي هُوَ الَّذِي يُنْجِزُ وَاجِبَاتُهُ يَوْمِيًا بَعْدَ عَوْدَتِهِ مِنَ الْمَدْرَسَةِ وَ يَحْفَظُ دُرُوسُهُ بِانْتِظَامٍ، لَا يَلْعَبُ كَثِيرًا وَ لَا يَنْشَغِلُ بِمُشَاهِدَةِ التِّلِفِزْيونِ وَقْتًا طَوِيلًا، وَ نَصِيحَتِي اِنْكِ تَبْدَأُ الْعَمَلُ شَيْئًا فَشَيْئًا، وَ تَتَعَلَّمُ مِنْ هَذِهِ التَّجْرِبَةِ انَّ لَا نَتْرُكَ أَبَدًا عَمَلِ الْيَوْمِ الى اِلْغَدْ.

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

نَامَتْ رَنِيم عَلَى السَاعَة الثَّامِنَة

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

فَازَ رَجُلُ الفَضَاءِ بِاكْتِشَافِ سَطْحِ القَمَر

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- اعط عنوانا آخر للنص
- ماهي الشخصيات المذكورة في النص؟
- لماذا جلس محمد أمام كتبه و هو يبكي؟
- من سمعه يبكي؟
- بماذا نصحه أبوه؟
- كيف تراجع دروسك المدرسية؟
- من يساعدك في المراجعة؟
- هل أنت تشبه محمد؟ نعم لا
- كيف تنصح التلميذ الكسول الذي لا يحب مراجعة دروسه بانتظام؟

شرح المفردات

▪النجيب =..... ▪الإختبارات =.....

▪تراكمت =..... ▪ينجز =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

ف

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ف " و ارسمها :

ف

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

ن

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ن " و ارسمها :

ن

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

3 الدخول إلى المدرسة

أقرأ

فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ، إِسْتَيْقَظَتْ مُنَّى، غَسَلَتْ وَجْهَهَا، وَ إِرْتَدَتْ مَلَابِسَهَا، وَ تَنَاوَلَتْ فَطُورَهَا، ثُمَّ حَمَلَتْ مِحْفَظَتَهَا الْجَدِيدَةَ وَ خَرَجَتْ مَعَ أَبُوهَا فِي إِتِّجَاهِ الْمَدْرَسَةِ.

فِي الطَّرِيقِ تَوَقَّفَ الْأَبُ لِشِرَاءِ لُمْجَةٍ لَذِيذَةٍ مُتَكَوِّنَةٍ مَنْ(قَارُورَةِ مَاءٍ صَغِيرَةٍ وَ عُلْبَةُ بسكويت)، فَرَأَتْ أَطْفَالٌ كَثِيرِينَ ذَاهِبِينَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ وَ الْفَرَحَةُ ظَاهِرَةٌ عَلَى وُجُوهِهِمْ، فَسَأَلَتْ أَبُوهَا:" لِمَاذَا يَا أَبِي الْأَطْفَالُ يَحْبُونَ الْمَدْرَسَةَ ؟" فَأَجَابَهَا الْأَبُ:" الْمَدْرَسَةُ يَا بِنْيَتِي هُوَ مَكَانٌ نَتَعَلَّمُ فِيهِ الْقِرَاءَةَ وَ الْكِتَابَةَ وَ نَتَعَرَّفُ عَلَى أَشْخَاصٍ جُدُدٍ، فَتُصْبِحُ لَدَيْكَ عَائِلَةٌ ثَانِيَةٌ مُكَوِّنَةٌ مَنْ: الْمُعَلِّمَةُ، الْمُدِيرَ، الْحَارِسَ، النلاميذ، وَ قِسْمٌ تَتَبَادَلُونَ فِيهِ الْأَفْكَارَ وَ الْخَبَرَاتُ فِيمَا بَيْنَكُمْ، فَحَافِظِيٌّ عَلَيْهِ وَ إِحْرَصِي عَلَى أَنْ تَظِلَّ مَدْرَسَتُكَ نَظِيفَةً!

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات
- الموضوع
- أحداث النص
- الحلول

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- أعط عنوان آخر للنص
- ماذا فعلت منى في الصباح الباكر ؟
- أين ذهبت منى ؟
- مع من ذهبت منى ؟
- ماذا اشترى الأب لمنى ؟
- لماذا كان الأطفال فرحين ؟
- ماذا تتعلم في المدرسة ؟
- هل تحب مدرستك ؟
- كيف تحافظ على نظافة مدرستك ؟

شرح المفردات

▪ استيقظت =..... ▪الخبرات =.....

▪ارتدت =.....

أوسع معلوماتي

المدرسة

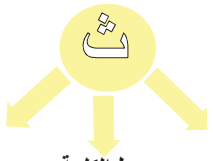
التلاميذ

القسم

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ث " و ارسمها :



بداية الكلمة | وسط الكلمة | آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

يحرث الفلاح الأشجار لتعطي ثمارا

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

ذَهَبْتُ أَتَذَوَّقُ الحَلَوِيَات اللَّذِيذَة

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات

الموضوع

أحداث النص

الحلول

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

ذ

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ذ" و ارسمها :

ذ

بداية الكلمة | وسط الكلمة | آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

3

الشمس

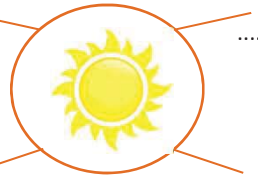
أقرأ

الشَّمْسُ خَلَقَها اللهُ مِصْباحًا فِي السَّماءِ تَسْتَمِدُّ الأَرْضَ وَ القَمَرُ نُورَهَا مِنِّي ، وَ تَخْتَفِي النُّجومُ عِنْدَمَا تَرَانِي ، يَحْتَاجُ إِلَى الغَنِيِّ وَ الفَقِيرِ وَ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَسْتَغْنِيَ عَنِّي الحَيَوانُ وَ النَّباتِ .

تَدَخُّلُ أَشِعَّتِي كُلَّ يَوْمٍ مَنازِلِكُمْ ، فَتُغْمَرُها بِالنّورِ وَ تُبْعَثُ فِيهَا الدِّفْءُ وَ النَّشاطِ ، وَ تَقْتُلُ الجَراثِيمَ وَ تَبْعُدُ الأَمْرَاضَ ، فَلِهَذَا اعْرِضوا أَجْسامَكُمْ لِتَقْوَى عِظامَكُمْ وَ تَصِحُّ أَبْدانُكُمْ ، وَ لَكِنْ احْذَروا غَضَبِي وَ لَا تُطيلوا الجُلوسَ تَحْتَ أَشِعَّتِي وَ ذَلِكَ خاصَّةً فِي فَصْلِ الصَّيْفِ ، فَقَدْ تَحْتَرِقُ جُلودُكُمْ وَ تُمَرَّضوا بِالْحُمَّى .

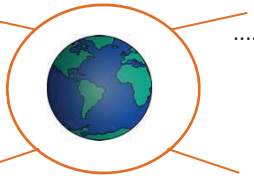
أَنَا الشَّمْسُ ، أَنَا جَوْهَرَةُ الكَواكِبِ ، لَوْلَا أَشِعَّتِي لِما نَمَى وَ اخْضَرَ النَّباتَ وَ الثِّمارَ ، تَسْتَقْبِلَنِي الأَزْهارُ كُلَّ صَباحٍ فَتَنْفَتِحَ ، و تَسْتَيْقِظُ العَصافيرُ مِنْ نَوْمِها فَأَنَا سِرُّ الحَياةِ عَلَى الأَرْضِ ، وَ أَنَا مَصْدَرُ النّورِ وَ الإِشْراقِ .

أوسع معلوماتي



.... الشمس ....

.... الليل و النهار ....



.... الأرض ....

أثري رصيدي اللّغوي

ألاحظ و أتدرب :

أقرأ و أميز :

تلعب سلمى في البستان

ألاحظ و أتدرب :

أقرأ و أميز :

صَعَدَ صَارُوخُ الفَضَاءِ للوُصُولِ إِلَى هَدَفِه

أدرس معنى النص

أجيب عن الأسئلة :

- ماهي الشخصية الرئيسية في النص ؟
- ما أهمية الشمس في حياتك ؟
- وضح ذلك بأمثلة من النص
- هل تستطيع العيش بدونها ؟
- في أي فصل تظهر أكثر ؟

أشرح الكلمات :

فتغمرها =.....

أبدانهم =.....

الجراثيم =.....

النور = ...

أثري رصيدي اللغوي

ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

ص

آخر الكلمة

أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ص " و ارسمها :

ص

بداية الكلمة | وسط الكلمة | آخر الكلمة

وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

س

آخر الكلمة

أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "س" و ارسمها :

س

بداية الكلمة | وسط الكلمة | آخر الكلمة

وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

الحاسوب

3

أقرأ

بِتَقَدُّمِ الْعِلْمِ وَ اِنْتِشَارُ الْاِخْتِرَاعَاتِ، فِي عَصْرِنَا الْحَاضِرِ، تَطَوَّرَتْ وَسَائِلُ الإتصال، حَتَّى صَارَ الْإِنْسَانُ يَسْتَخْدِمُ وَسَائِلَ حَدِيثَةٍ لِنَقْلِ الْأَخْبَارَ، وَ تَبَادُلِ

الْمَعْلُومَاتُ، كَالْمِذْيَاعِ وَ التِّلْفَازُ وَ الْحَاسوبُ وَ الْهَاتِفُ النَّقَّالُ، فَبَوَاسِطَةَ الْحَاسوبِ مِثْلًا يَقُومُ الطَّبِيبُ تَنْظِيمِ مَوَاعِيدِ الْمَرْضَى، وَ نَجِدُهُ فِي الْمَحَلَّاتِ التِّجَارِيَّةِ الْكُبْرَى وَ فِي الْمَطَارَاتِ، أَيْنَ يَقُومُ بِتَسْجِيلِ رِحْلَاتِ الْمُسَافِرِينَ، وَ تَنْظِيمُ إِقْلَاعِ الطَّائِرَاتِ وَ هُبُوطُهَا، وَ لَا نَسْتَطِيعُ الْاِسْتِغْنَاءَ عَنْهُ حَتَّى فِي مُنَازِلِنَا فَهُوَ يُوَفِّرُ لِجَمِيعَ أَفْرَادِ الْأُسْرَةِ الْمَعْلُومَاتِ الْمُفِيدَةِ وَ الْأَلْعَابُ الْمُسَلِّيَةُ وَ لَكِنَّ بِأَوْقَاتٍ مُنَظَّمَةٍ.

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات

الموضوع

أحداث النص

الحلول

أدرس معنى النص

أجيب عن الأسئلة :

- عن من يتحدث النص؟
- ما هي الأماكن التي نجد فيها الحاسوب ؟
- ماذا يفعل الطبيب بالحاسوب ؟
- كيف يستعمل البائع الحاسوب ؟
- هل لديك حاسوب في المنزل ؟ نعم ☐ لا ☐
- فيما تستخدمه ؟
- ماذا يوفر الحاسوب لأفراد العائلة ؟

شرح المفردات

▪الإختراعات =..... ▪حديثة =.....

▪الإستغناء =.....

أوسع معلوماتي

....

الحاسوب

....

....

وسائل الإتصال

....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ي" و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

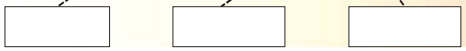
★ أقرأ و أميز :

يَاسِين تِلْمِيذٌ ذَكِيٌّ

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

وُلِدَتْ مَرْوَى فِي شَهْرِ جوِيلْيَة



أدرس مبنى النص

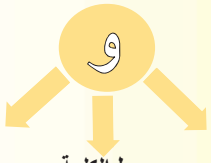
خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " و" و ارسمها :



بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

الفضاء

3

أقرأ

جَلَسَتْ لَيْلَى مَعَ أَبُوهَا فِي حَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ لَيْلًا وَ هِيَ تَنْظُرُ إِلَى الْقَمَرِ فَرَأَتْهُ يُسَبِّحُ بَيْنَ النُّجُومِ اللَّامِعَةِ.

سَأَلَتْ أَبَاهَا:" الْقَمَرُ بعيدٌ جِدًا يَا أَبِي فَكَيْفَ اِسْتَطَاعَ الْإِنْسَانُ الْوُصُولُ إِلَيْهِ"

قَالَ الْأَبُ:" كَانَ الْإِنْسَانُ يَحْلُمُ مُنْذُ الْقَدِيمِ بِاكْتِشَافِ الْعَالَمِ الَّذِي يُحِيطُ بِهِ، فَرَكَّبَ السُّفُنَ فِي الْبَحْرِ، وَ طَارَ فِي الطَّائِرَةِ فِي الْجَوِّ، ثُمَّ اِتَّجَهَ إِلَى الْفَضَاءِ الْعَالِيِّ فِي الْفَضَاءِ.

إِخْتَرَعَ الْإِنْسَانُ صَوَارِيخَ وَ مَرْكَبَاتٍ فَضَائِيَّةً حَمَلَتْ رُوَّادَ الْفَضَاءِ وَ أَخَذَتْ تَدُورُ حَوْلَ الْقَمَرِ، إِسْتَطَاعَ الْعُلَمَاءُ أَنَّ.....سَطْحُ الْقَمَرِ وَ هُمْ يَمْشُونَ وَ يَجْمَعُونَ الْحِجَارَةَ وَ التُّرَابَ".

قَالَتْ لَيْلَى:" هَلْ إِكْتَفَى الْإِنْسَانُ بِالنُّزُولِ إِلَى الْقَمَرِ فَقَطْ أَمْ هُنَاكَ أَمَاكِنَ أُخْرَى ذَهَبَ إِلَيْهَا الْإِنْسَانُ؟"

أَجَابَ الْأَبُ:" لَا اِبْنَتِي، الْإِنْسَانُ دَوْمًا يَبْحَثُ عَنِ الْمَزِيدِ مِنَ الْإِكْتِشَافَاتِ وَ الْمُفَاجِئَاتِ فِي هَذَا الْعَالَمِ الْغَرِيبِ".

أوسع معلوماتي

الفضاء

النهار

الليل

الأرض

الشمس

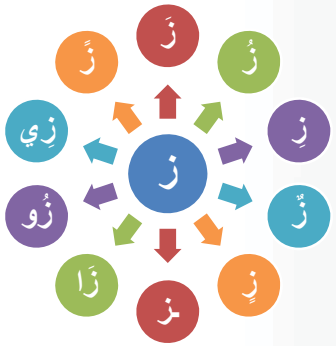
أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

ضَرَبَ رِضَا الضِفْدَع الأَخْضَر

★ ألاحظ و أتدرب :



★ أقرأ و أميز :

أَنْجَزَ المُزَارِعُ جَنَّةً فِي مَزْرَعَتِه

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- ماهي الشخصيات المذكورة في النص؟
- أين كانت ليلى جالسة مع أبوها؟
- عن ماذا سألته؟
- عندما تنظر في السماء العالية ماذا ترى؟
- هل يمكن للإنسان الوصول إلى الفضاء؟
- ماهي الوسيلة التي استعملها؟
- هل شاهدت يوما في التلفاز شريط عن الفضاء؟
- صف كيف يكون رجل الفضاء!
- هل تحب أن تزور الفضاء يوما؟
- ماهي النجوم التي تعرفها؟ أذكرها

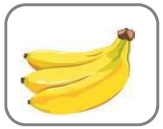
شرح المفردات

▪اللامعة =..... ▪القمر =.....

▪الإكتشافات =..... ▪الجو =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

ز

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ز" و ارسمها :

ز

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

ض

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ض " و ارسمها :

ض

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

3

الصيام

أقرأ

الصِّيَامُ هُوَ رُكْنٌ مِنْ أَرْكَانِ الْإِسْلَامِ الْخُمُسَةَ، يُثْبِتُ شَهْرُ الصِّيَامِ بِرُؤْيَةِ الْهِلَالِ فِي أَوَّلَ شَهْرِ رَمَضَانِ الْكَرِيمِ، فَهُوَ الإمتناع عَنِ الْأَكْلِ وَ الشُّرْبُ وَ سَائِرُ الشَّهْوَاتِ، مِنْ طُلُوعِ الْفَجْرِ إِلَى غُرُوبَ الشَّمْسِ وَ بِذَلِكَ تزداد النَّاسَ فِي الْعِبَادَةِ وَ فَعَلَّ الْخَيْرَاتِ تَعُمُّ الْفَرَحَةُ فِي قُلُوبُ الْمُسْلِمِينَ، تَتَغَيَّرُ مَظَاهِرُ الْحَيَاةِ فِي الْبُيُوتِ وَ الشَّوَارِعُ، وَ تَحَضُّرُ أَشْهَى الْمَأْكُولَاتُ وَ الْحَلْوَيَاتُ كَالْزَّلَابِيَةِ، قَلْبَ اللَّوْزِ، البوراك،... وَ مُسَاعَدَةُ الْمُحْتَاجِينَ وَ الْفُقَرَاءُ فِي الْجَمْعِيَّاتِ الْخَيْرِيَّةِ وَ مَطَاعِمُ الْإِفْطَارِ. نَتَرَقَّبُ آذَانَ الْمَغْرِبِ بَيْنَ اللَّحْظَةِ وَ الْأُخْرَى، وَ بَعْدَ آذَانِ لَآةِ الْمَغْرِبِ، تَجْتَمِعُ الْعَائِلَةُ عَلَى مَائِدَةِ الْإِفْطَارِ، ثُمَّ نَتَوَجَّهُ جَمِيعًا لِأَدَاءِ صَلَآةِ الْعِشَاءِ وَ التَّرَاوِيحُ فِي الْمَسْجِدِ.

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات

الموضوع

أحداث النص

الحلول

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

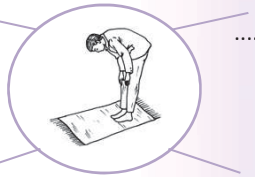
- أعط عنوان آخر للنص
- ماذا فعلت منى في الصباح الباكر ؟
- أين ذهبت منى ؟
- مع من ذهبت منى ؟
- ماذا اشترى الأب لمنى ؟
- لماذا كان الأطفال فرحين ؟
- ماذا تتعلم في المدرسة ؟
- هل تحب مدرستك ؟
- كيف تحافظ على نظافة مدرستك ؟

شرح المفردات

▪ الإمتناع =..... ▪صلاة التراويح =.....

▪الجمعيات الخيرية =.....

أوسع معلوماتي



الصلاة

الصوم

المأكولات

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

ش

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ش" و ارسمها :

ش

بداية الكلمة | وسط الكلمة | آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

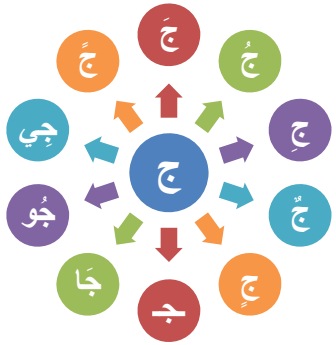
أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

شَاهَدَ بَشِير الخَفَافِيش فِي الحَدِيقَة

★ ألاحظ و أتدرب :



★ أقرأ و أميز :

جمع جمال الزجاج المكسور

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

ج

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ج" و ارسمها :

ج

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

3

العيد

أقرأ

الْعِيدُ مُنَاسِبَةٌ يَجْتَمِعُ فِيهَا الْأَقَارِبَ، وَ يَتَصَالَحُ فِيهَا الْمُتَخَاصِمُونَ، نَتَبَادَلُ فِيهَا الزِّيَارَاتِ وَ الْهَدَايَا، وَ نَشْتَرِي الْمَلَابِسَ الْجَدِيدَةَ، ثُمَّ نُذْهِبُ فِي الصَّبَاحِ الْبَاكِرِ إِلَى الْمَسْجِدِ لِقَضَاءِ صَلَاةِ الْعِيدِ وَ عِنْدَ عَوْدَتِنَا نَجِدُ الشَّوَارِعَ مَمْلُوءَةً بِالْأَطْفَالِ وَ هُمْ فَرْحِينَ بِمَلَابِسِهِمْ وَ لُعَبُهُمْ، يَتَبَادَلُونَ تُهَانِي الْعِيدَ قَائِلِينَ:" صَحَّ عِيدُكُمْ وَ كُلَّ عَامٍ وَ أَنْتُمْ بِخَيْرٍ!"

حَضَرَتْ أُمِّيَ أَنْوَاعٍ كَثِيرَةٍ مِنَ الْحَلْوَيَاتِ وَ الْمَشْرُوبَاتُ اللَّذِيذَةُ الَّتِي زَيَّنَتْ بِهَا الطَّاوِلَةُ، أَكَلْنَا وَ لَعِبْنَا ثُمَّ فِي الْمَسَاءِ ذَهَبْنَا لِزِيَارَةِ أَقَارِبِنَا، مَا أَجْمَلَ الْعِيدِ، لَيْتَ أَيَّامِنَا كُلَّهَا أَعْيَادٌ!

أوسع معلوماتي

العيد

العائلة

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

اسْتَيْقَظْت بَاكِرًا لأَحْفَظ مَحْفُوظَتِي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

سَقَطَ المَطَرُ طِوَالَ اللَّيْلِ

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- عن من يتحدث النص؟
- ماذا تشتري ليوم العيد ؟
- أين نذهب صباح يوم العيد ؟
- ماذا نقول عندما نتبادل التهاني يوم العيد ؟
- ماذا نحضر ليوم العيد ؟
- هل تساعد أمك في تحضير الحلويات ؟

شرح المفردات

▪ المتخاصمون =..... ▪يتبادلون =.....

▪مملوءة =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

ط

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ط " و ارسمها :

ط

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

ظ

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ظ" و ارسمها :

ظ

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

4 زيارة صديق

أقرأ

عَلِمْنا بِمَرَضِ زَميلِنا مُحَمَّدٍ، فَقَرَّرْنا أَنْ نَزورَهُ فِي مَنْزِلِهِ ، جَمَعْنَا النُّقودَ أَنَا وَ زُمَلَائِي وَ اشْتَرَيْنَا بَاقَةَ أَزْهَارٍ ، وَ اتَّجَهْنَا إِلَى مَنْزِلِهِ المَوْجودِ فِي الحَيِّ المُقَابِلِ لِمُدَرِسَتِنَا ، وَ لِما وَصَلْنَا دَقَّقْتُ اَلْجَرَسَ بِلُطْفٍ .

فَتَحَتْ اِمّ مُحَمَّدٍ الْبَابَ فَسَلَّمَا عَلَيْهَا ، رَحَّبَتْ بِنَا كَثِيرًا ثُمَّ ادْخَلَتْنَا الَى قاعَةِ الإِسْتِقْبالِ ، وَ بَعْدَ دَقَائِقَ قَليلَةٍ انْتَقَلْنا الَى غُرْفَةَ مُحَمَّدٍ ، فَوَجَدْنَاهُ مُسْتَلْقِيًا عَلَى سَرِيرِهِ ، اصْفَرَّ الوَجْهُ ، ضَعيفُ اَلْجِسْمِ ، وَ الدَّواءُ فَوْقَ الطّاوِلَةِ بِجَانِبِهِ .

فَسَأَلْنَاهُ عَنْ حالِهِ ، فَأَجابَنا : < أَنَا بِخَيْرٍ وَ الحَمْدُ لِلهِ > لَقَدْ تَنَاوَلْتُ مَأْكولاتٌ غَيْرُ صِحَيَّةٍ فِي مَطْعَمٍ فِي الخَارِجِ فَأَصُبْتُ بِالتَّسَمُّمِ الغِذائيّ .

لَمْ تَطُلْ زِيَارَتُنَا لَهُ فِي غُرْفَتِهِ كَيْ لَا نُزْعِجَهُ ، ثُمَّ انْتَقَلْنا إِلَى غُرْفَةِ الإِسْتِقْبَالِ ، تَناوَلْنا العَصِيرَ وَ الحَلَوِيّاتِ ، وَ وَدَعْناه وَ خَرَجْنا وَ نَحْنُ نَدْعُو لَهُ بِالشِّفَاءِ وَ فِي الغَدِ أَخْبَرَنَا المُعَلِّمَةُ بِزِيارَتِنا لِمُحَمَّدٍ ، فَفَرِحَتْ و قَالَتْ أَحْسَنْتُمْ بارَكَ اللهُ فِيكُمْ . لَيْتَ زُمَلائَكُمْ يَفْعَلُو مَا فَعَلْتُمْ !

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
  - الموضوع
  - أحداث النص
  - الحلول
- الشخصيات

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- أين ذهبوا التلاميذ؟
- كيف وجدوا صديقهم محمد؟
- ماذا فعلوا؟
- ما هو سبب مرض محمد؟
- هل طالت زيارتهم له؟ و لماذا؟
- ماذا اعطت لهم أم محمد؟
- هل فرح محمد بزيارة أصدقائه؟
- ماذا تمنت المعلمة؟

★ أشرح الكلمات :

بلطف =.....

نزعجه =.....

التسمم الغذائي =.....

أوسع معلوماتي

عائلتي

أبي

أمي

إخوتي

الصيف

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

تَلْعَبُ لَيْلَى فِي مَلْعَب البَلَدِيَّة

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

رَمَى المُدَرِبُ الكُرَة بِحَذَر

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- أين ذهبوا التلاميذ؟
- كيف وجدوا صديقهم محمد؟
- ماذا فعلوا؟
- ما هو سبب مرض محمد؟
- هل طالت زيارتهم له؟ و لماذا؟
- ماذا اعطت لهم أم محمد؟
- هل فرح محمد بزيارة أصدقائه؟
- ماذا تمنت المعلمة؟

★ أشرح الكلمات :

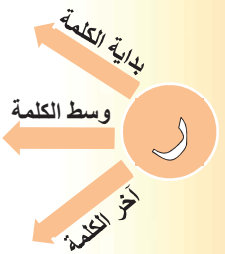
بلطف =.....

نزعجه =.....

التسمم الغذائي =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



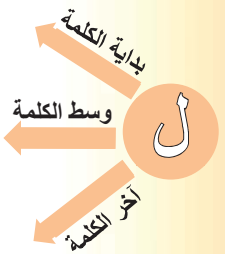
★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ر" و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ل" و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

3 الفصول الأربعة

أقرأ

تَتَكَوَّنُ السَّنَةُ مِنْ أَرْبَعَةِ فُصولٍ ، فَصْلُ الخَرِيفِ وَ الشِّتَاءِ وَ الرَّبيعِ وَ الصَّيْفِ .

فِي فَصْلِ الخَرِيفِ تُصَفِّرُ أَوْرَاقُ الأَشْجارِ وَ تَتَسَاقَطُ وَ تُهَاجِرُ الطُّيُورِ نَحْوَ المَناطِقِ الدَّافِئَةِ .

أَمَّا فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ ، يَسْقُطُ المَطَرُ و يَكونُ اَلْجَوُّ بَارِدًا ، الأَشْجارُ عارِيَةً مِنْ الأَوْراقِ ، أَمَّا الحَيَوَانَاتُ فَتَخْتَبِئُ فِي جُحورِها ، لِما يَسْقُطُ الثَّلْجُ فِي أَعَالِي الجِبالِ فَتَتَغَطَّى بِاللَّوْنِ الأَبْيَضِ الناصِعِ ، إِنَّهُ فَصْلَ اَلْتَزَحْلُقَ عَلَى الثَّلْجِ !

تَسْتَيْقِظُ الطَّبِيعَةُ فِي فَصْلِ الرَّبيعِ مَعَ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ الدّافِئَةِ فَتَسْتَرْجِعُ الأَشْجارُ أَوْراقُها الخَضْراءُ وَ تَتَفَتَّحُ الأَزْهارُ فِي الحُقُولِ وَ اَلْحَدائِقِ ، وَ تَخْرُجُ الحَيَوَانَاتُ ، إِنَّهُ فَصْلَ التَّنَزُّهَ ! وَ عِنْدَمَا يَحُلُّ فَصْلُ الصَّيْفِ ، تَرْتَفِعُ دَرَجَةُ الحَرارَةِ و تَظْهَرُ الثِّمارَ عَلَى الأَشْجارِ وَ يَعْمَلُ الفَلّاحُ بِكُلِّ نَشاطٍ وَ يَهْدَأُ البَحْرُ ، فَيَكُونُ جَمِيلًا أَزْرَقَ اَللَّوْنِ إِنَّهُ فَصْلُ السِّباحَةِ !

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- ماهية الفصول المذكورة في النص؟
- في أي فصل تسقط الأوراق؟
- ماهو فصل التزحلق؟
- كيف تصبح الجبال في فصل الشتاء؟
- ماهو الفصل الذي يعطينا الثمار بكثرة؟
- هل كل فصل لديه نوع خاص من الثمار و الخضار؟
- ماهر فصل السباحة؟
- كيف يعتني الفلاح بأرضه؟
- ماهو الفصل الذي تحبه و تتمنى أن يكون طوال السنة؟
- هل تلوث البيئة يؤثر على ظهور الفصول الأربعة بانتظام؟
- كيف تحافظ أنت على نظافة بيئتك؟

★ أشرح الكلمات :

تهاجر =..... فتختبئ =.....

جحورها =..... التنزه =.....

أوسع معلوماتي

الخريف

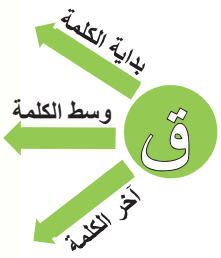
الشتاء

الربيع

الصيف

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ق " و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

قَفَزَ القِطُّ فَوْقَ المَائِدَة

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

دُكَّانُ عَمِي كَمَال الفاكهاني كَبِير

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

ك

- بداية الكلمة
- وسط الكلمة
- آخر الكلمة

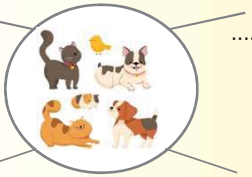
★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " ك" و ارسمها :

ك

- بداية الكلمة
- وسط الكلمة
- آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

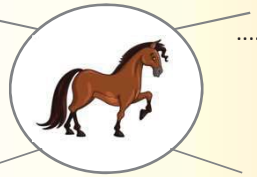
أوسع معلوماتي



الحيوانات الأليفة

....

....



الحصان

....

....

3

الحصان

أقرأ

الْحِصَانُ حَيَوَانَ أَلِيفَ، أُنْثَاهُ تَسَمَّى الْفَرَسُ، وَ وَلَدَهُ الْمُهْرُ، بَيَّتَهُ هُوَ الإِسْطَبْلُ وَ صَوْتُهُ هُوَ الصَّهِيلُ، لِلْحِصَانِ أُذْنَانِ قَصِيرَتَانِ وَ عَيْنَانِ عَلَى جَانِبِيِّ الرَّأْسِ، لَهُ ذَيْلٌ قَصِيرٌ وَ شِعْرٌ يَطْرُدُ بِهِ الْحَشَرَاتُ الَّتِي تُزْعِجُهُ، فَهُوَ لَا يَتَحَمَّلُ الْبَرْدُ فِي الشِّتَاءِ، يُمْشِي عَلَى قَوَائِمِهِ تَنْتَهِي كُلُّ مِنْهَا بِإِصْبَعٍ وَاحِدَةٍ يَحْمِيهَا ظَفَرٌ يُسَمَّى الْحَافِرُ، يَتَغَذَّى الْحِصَانُ بِالْحُبوبِ كَالْشَّعِيرِ وَ الْفُولُ وَ الْحَشَائِشُ الْخَضْرَاءُ النَّظِيفَةُ، وَ يَنَامُ غَالِبًا وَ هُوَ وَاقِفٌ، لَوْنَهُ مُخْتَلِفٌ لَهُ عِدَّةُ أَلْوَانٍ(أَسْوَدٌ، أَبْيَضٌ، بُنِّيٌّ.....) وَ تُطْلَقُ عَلَيْهِ تَسَمِّيَاتٍ أُخْرَى مُخْتَلِفَةٍ حَسْبُ نَوْعِهِ وَ سِنِّهِ.

أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

صَعَدَ صَارُوخُ الفَضَاءِ للوُصُولِ إِلَى هَدَفِه

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

نَامَتْ رَنِيم عَلَى السَاعَة الثَّامِنَة

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- ما هو الحيوان المذكور في النص ؟
- ينتمي الحصان إلى الحيوانات الأليفة أم المتوحشة ؟
- كيف يصفه في النص؟ أيعني شكله الخارجي ؟
- على ماذا يتغذى الحصان ؟
- كيف تستطيع أن نحميه من الأمراض؟
- كيف يساعدنا في حياتنا اليومية؟
- هل صعدت يوما ما فوق ظهره؟ كيف كان شعورك؟
- ماهي الحيوانات الأليفة التي تعرفها؟
- هل تستطيع أن تعتني بالحصان لوحدك؟
- هل تختار الحصان كوسيلة للتنقل؟ نعم ☐ لا ☐ بزّر إجابتك
- ماهو لون الحصان المفضل لديك؟

شرح المفردات

▪الإسطبل =..... ▪ أليف =.....

▪قوائمه =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ن" و ارسمها :

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ص" و ارسمها :

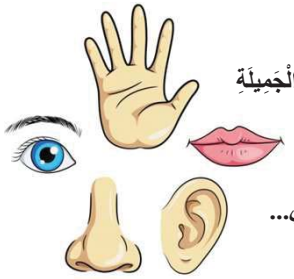
بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

الحواس الخمس

3

أقرأ



قَالَتِ الْعَيْنُ يَوْمًا: أَنَا جَوْهَرَةٌ ثَمِينَةٌ،

بِوَاسِطَتِي يُشَاهِدُ الْإِنْسَانُ كُلَّ الْمَنَاظِرِ الْجَمِيلَةِ

مِنْ حَوْلَهُ فَلَوَلَّانِي لِعَاشَ فِي ظَلَامٍ!

قَالَتِ الْأُذُنُ: تَمَهَّلِيٍّ، تُمْهِلِي يَا صَدِيقَتِي...

فَمِنَ النَّاسِ مِنْ لَا يُرِيدُ وَ لَكِنَّهُ يَسْمَعُ

الْأَصْوَاتُ الْعَذْبَةَ كَالْمُوسِيقَى وَ غَيْرَهَا. قَالَ الْأَنْفُ: أَنَا أُسَاعِدُ الْإِنْسَانَ عَلَى التَّنَفُّسِ، وَ أَعَرِّفُهُ عَلَى الرَّوَائِحِ الطَّيِّبَةِ دُونَ أَنْ يُشَاهِدَهَا.

قَالَ اللِّسَانُ: أَنَسِيتُم دَوْرِي ؟ أَنَا عُضْوُ التَّذَوُّقِ، أَعْرِفُ الْإِنْسَانَ عَلَى ذَوْقِ الْأَشْيَاءِ، أُمَيِّزُ بَيْنَ الْحلْوِ، الْمَالِحَ.....

وَ قَالَ الْجِلْدِ: أَنَا عُضْوُ اللَّمْسِ، بِوَاسِطَتِي يَسْتَطِيعُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُمَيِّزَ بَيْنَ الْبَارِدِ وَ السَّاخِنُ، بَيْنَ خُشْنٍ وَ مَلْسَاءُ.

فَلَمْ يَسْتَطِعِ الْجِسْمُ أَنْ يَصْمُتَ أَكْثَرُ وَ قَاطِعُهُمْ فَقَالَ: أَنَا لَا أَسْتَغْنِي أَبَدًا عَنْ وَاحِدَةٍ مِنْ حَوَاسِّيَ الْخَمْسِ، فَأَنْتُمْ مَنْ تُنَوِّرُوا طَرِيقِيَ فِي هَذِهِ الدُّنْيَا.

أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
- الوقت
- الوضعيات
- الشخصيات

الموضوع

أحداث النص

الحلول

أدرس معنى النص

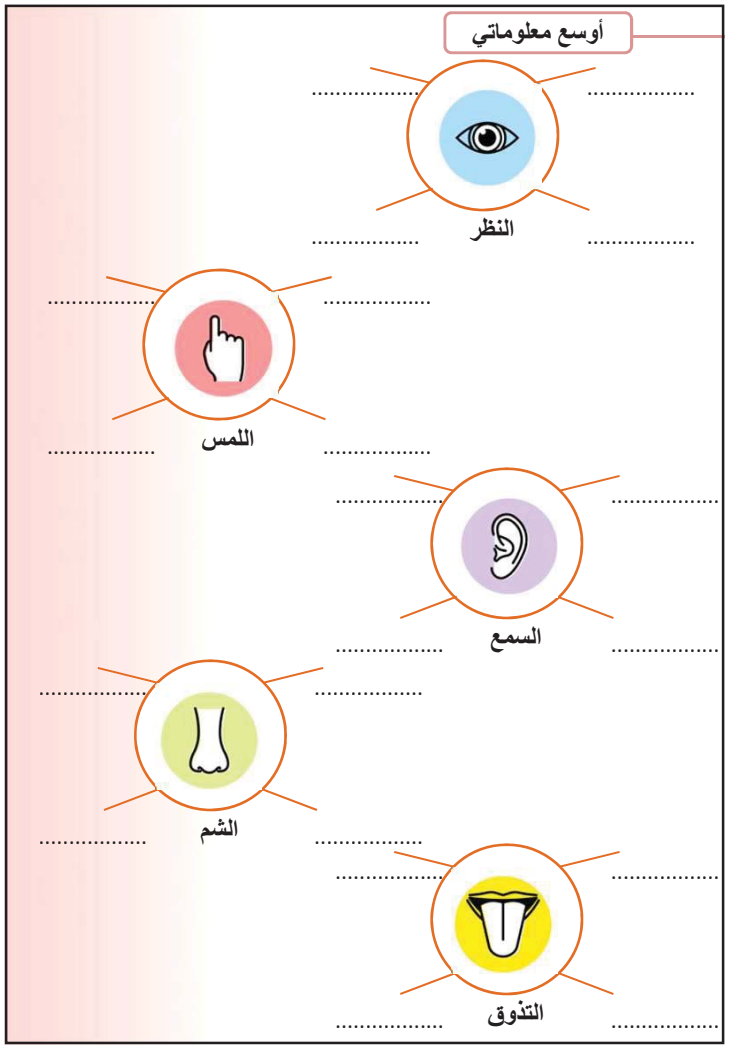
أجيب عن الأسئلة :

- ماهية الحواس المذكورة في النص؟ أذكرها؟
- ماهي أول حاسة تكلمت في النص؟
- كيف تحافظ على حواسك الخمس؟
- ماهي الحاسة التي لا تستطيع الإستغناء عنها؟
- هل تستطيع العيش بدون حاسة واحدة من الحواس؟
- إذا كنت حاسة، فماذا تختار؟
- كيف يعاني الأطفال الفاقدين حاسة السمع؟
- كيف يعاني الأطفال الفاقدين حاسة البصر؟

شرح المفردات

- جوهرة =..... ▪التذوق =.....
- العذبة =..... ▪يصمت=.....

أوسع معلوماتي



أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

خ

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "خ " و ارسمها :

خ

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

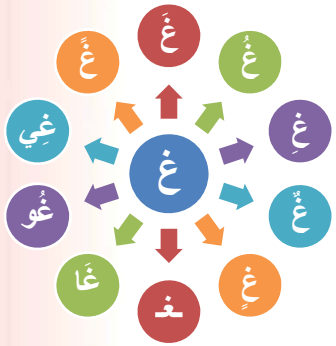
أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

خَسِرَ مُخْتَار حَقْلَ الخُوخ

★ ألاحظ و أتدرب :



★ أقرأ و أميز :

اجتهد في دراستك لتصل إلى مهنة تمنيتها

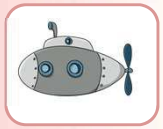
أدرس مبنى النص

خريطة بناء النص

- المكان
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوقت
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
- الوضعيات
  - الموضوع
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - أحداث النص
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - الحلول
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
- الشخصيات
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....

أثري رصيدي اللغوي

★ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :



غ

بداية الكلمة

وسط الكلمة

آخر الكلمة

★أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "غ " و ارسمها :

غ

بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أوسع معلوماتي

عيد ميلاد

المعلمة

بطاقة التهنئة

التلميذة

3

بطاقة تهنئة

أقرأ

أَرَادَتْ مُنَى أَنْ تَكْتُبَ لِمُعَلِّمَتِهَا بِطَاقَةٍ تُهَنِّئُهَا فِيهَا بِمُنَاسَبَةِ عِيدِ مِيلَادِهَا، فَاشْتَرَتْ لَهَا بِطَاقَةً جَمِيلَةً وَ كَتَبَتْ عَلَيْهَا مَا يَلِي:

مُعَلِّمَتِي الْغَالِيَةَ...

يُسْعِدُنِي بِمُنَاسَبَةِ عِيدِ مِيلَادِكِ أَنْ أَكْتُبَ لَكِ هَذِهِ الْكَلِمَاتُ لِأُعَبِّرَ عَنْ حُبِّي وَ اِحْتِرَامِي فَأَنْتِ أُمِّي الثَّانِيَةِ، عَلَّمْتِنِي الْقِرَاءةَ وَ الْكِتَابَةَ وَ جعلتني أُحِبَّ مَدْرَسَتِي وَ زُمَلَائِي كَثِيرًا، أَتَمَنَّى لَكِ فِي هَذَا الْيَوْمِ السَّعِيدِ الصِّحَّةَ وَ الْعَافِيَةَ، وَ أَنْ يَلْقَاكِ كُلَّ سَنَةٍ وَ أَنْتِ بِأَلْفِ خَيْرٍ مَعَنَا، عِيدَ مِيلَادٍ سَعِيدٌ وَ كُلَّ عَامٍ وَ أَنْتِ بِخَيْرٍ.

" تِلْمِيذَتُكِ مَنَى "

وَضَعَتْ مُنَى الْبِطَاقَةَ بَعْدَ مَا زَيَّنَتْهَا بِالْوُرُودِ وَ الرُّسُومَاتُ دَاخِلَ ظَرْفٍ كَتَبَتْ عَلَيْهِ إِسْمَهَا، وَ فِي الْغَدِ اعطته لِمُعَلِّمَتِهَا، فَفَرِحَتْ كَثِيرًا حَتَّى بَكَتْ وَ شَكَرَتْهَا عَنْ مَجْهُودِهَا.

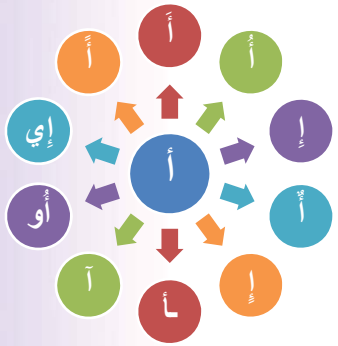
أثري رصيدي اللّغوي

★ ألاحظ و أتدرب :

★ أقرأ و أميز :

اجتهد في دراستك لتصل إلى مهنة تمنيتها

★ ألاحظ و أتدرب :



★ أقرأ و أميز :

أَكْتُبُ بَطَاقَةَ تَهْنِئَةٍ لِأُمِي

أدرس معنى النص

★ أجيب عن الأسئلة :

- أعط عنوان آخر للنص
- من كتب الرسالة ؟
- ما هي المناسبة لذلك ؟
- كيف عبرت منى عن حبها لمعلمتها ؟
- ماذا تمنت منى لمعلمتها ؟
- أين وضعت منى البطاقة ؟
- كيف كان شعور المعلمة عندما رأت البطاقة ؟

شرح المفردات

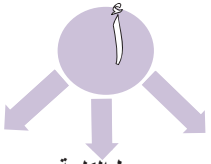
▪بطاقة =..... ▪ مجهوداتها =.....

▪الغالية =.....

أثري رصيدي اللغوي

★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف " أ" و ارسمها :



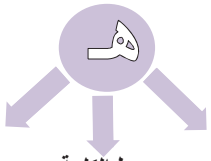
بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة

أثري رصيدي اللغوي

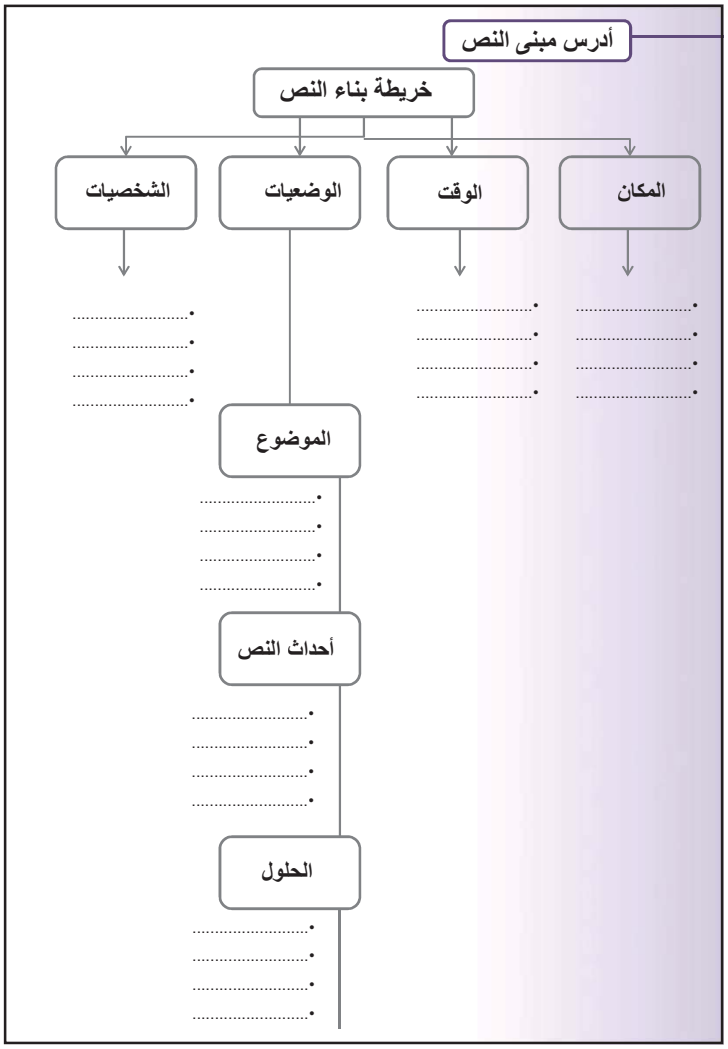
★ ألاحظ و أكتب الكلمة المناسبة لكل صورة :

★ أعطي ثلاث كلمات يكون فيها حرف "ص" و ارسمها :



بداية الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة

★ وظف كلمة من إختيارك في جملة مفيدة


أدرس مبنى النص
خريطة بناء النص
الشخصيات
الوضعيات
الوقت
المكان
الموضوع
أحداث النص
الحلول

ملحق رقم 04

دليل المختص في طرق التدريس الحديثة المبنية على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في القراءة والفهم القرائي

لقد اصبح موضوع التدريس من اهم المواضيع التي تتطلب تحديثا وتجديدا وذلك لمواكبة ثورة المعلومات فقد اصبحت الطرق التقليدية وحدها غير كافية لنقل الافكار وتبادلها بين المتعلمين. أين يلعب التلميذ دورا فعالا في تحديد طرق التدريس المناسبة والملائمة حسب قدراته ومستواه واسلوب تفكيره فعلى المختص تحديد اسلوب التعلم والتفكير عن طريق الاسلوب الذي يستقبل به التلميذ الخبرة والمعرفة لينظمها ويربطها ويدمجها في بنائه الذهني والمعرفي فمهمة المختص ان يساعده على اختيار الطريقة النموذجية وفق الاساليب التي تناسبه والتي تعمل على ايصال التعلم لأقصى اداء وتحقيق النتائج المرغوب فيها. لاسيما عندما تتعامل مع اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي التخلف الذهني المصابين بعرض داون. والتي تمثل الفئة الاكثر انتشار في المجتمع. اين يجد المختص صعوبات كثيرة من حيث الوسائل والادوات والمناهج في النشاطات التعليمية والاجوبة الخاصة بهذه الفئة فهذا ما يستدعي ضرورة معرفة التربويين وحتى المختصين الى مختلف الطرق التدريسية الحديثة التي تختلف باختلاف مستواهم واسلوب تفكيرهم وتعلمهم وكيف يستطيع المختص تطوير المهارات وتقييمها وتقويمها ومن تم تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم لمعالجتها بشكل يسمح له بتحقيق نتائج افضل للموقف التعليمي .

وحتى يتسنى للمختص الاطلاع على مختلف التطورات والاصلاحات في النظام التعليمي ارتئينا ان نضع بين يديك هذا الدليل الذي يشمل على مجموعة من طرق

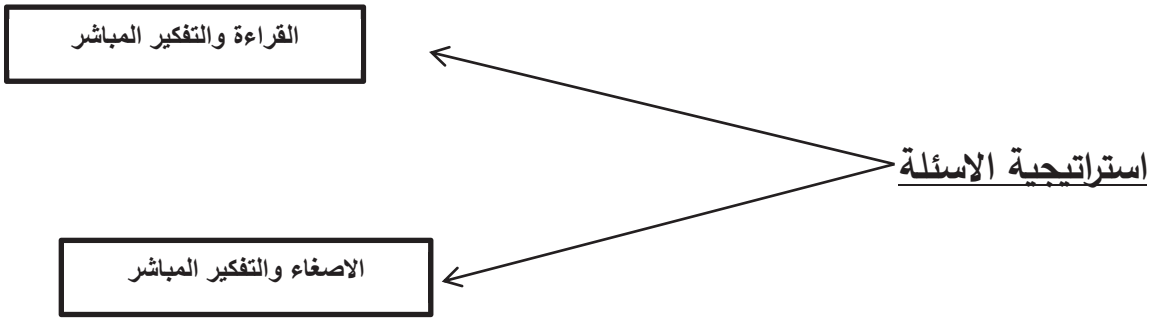
التدريس المبنية على اسس معرفية حديثة ومتطورة تساعدك على اختيار الطريقة الاسلوب المناسب لتسهيل العملية التعليمية.

ولقد حاولنا في هذا الدليل التطرق الى ثلاث انواع من الاستراتجيات ما وراء المعرفية اثناء عملية القراءة .تحتوي على مجموعة من النصوص تتبعها الاسئلة وصولا الى الفهم القرائي الذي يقاس بمدى فهم واستعاب وقدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف اخرى . هدفنا دراسة العلمية التفاعلية بين التلميذ و النص وكيف يتم بناء المعنى بالافكار والمواقف حسب الاستراتجيات ماوراء المعرفية (استراتيجية الاسئلة. الخريطة الذهنية. استراتجية المخططات و مخطط بناء معنى النص.)

وقد تم توضيح ما المقصود بطرق التدريس اسلوب التدريس بالاضافة الى وصف لكل استراتيجية ما وراء المعرفية المعتمدة وكيفية تطبيقها مع نموذج المقترح في البرنامج (1) والاهداف المراد تحقيقها.

1.استراتيجية الاسئلة:

تاخذ هذه الاستراتيجية اشكالا متعددة من التفكير الذي يشغل التلميذ اثناء القراءة وصولا الى فهم معنى المقروء فعندما يقرأ التلميذ بنفسه او يقرا له فهنا يحدث نشاط كل من الاصغاء والتفكير المباشر اين يتم استخدام تسائل في التفكير الذاتي اثناء القراءة . ماذا اقرأ ؟ عن ماذا أقرأ ؟ ما الهدف من القراءة؟ ,محاولة الفهم مثلا



مثال على طريقة استراتيجية الأسئلة:

لتوزيع على التلاميذ النصوص المتنوعة مجموعة من الاسئلة نطلب من التلميذ محاولة القراءة الصامتة ثم نطلب منهم الاصغاء الى المعلم اثناء قراءة النص اين يزيد من دافعية التلميذ نحو اكتشاف معاني ومحتذيات النص عن طريق الاجابة على الاسئلة المطروحة ومناقشها جماعيا في البداية يكون شخصيا ثم نطلب من التلميذ الاجابة عنها كتابيا تحت كل سؤال وهذا مايساعد التلميذ على تعلم كيفية تتبع وتسلسل الافكار وتسجيل النتائج لكي يستطيع التعامل مع المشكلات الجديدة وذلك في مستويات عقلية كليا كالتحليل ,التركيب, والتقويم.

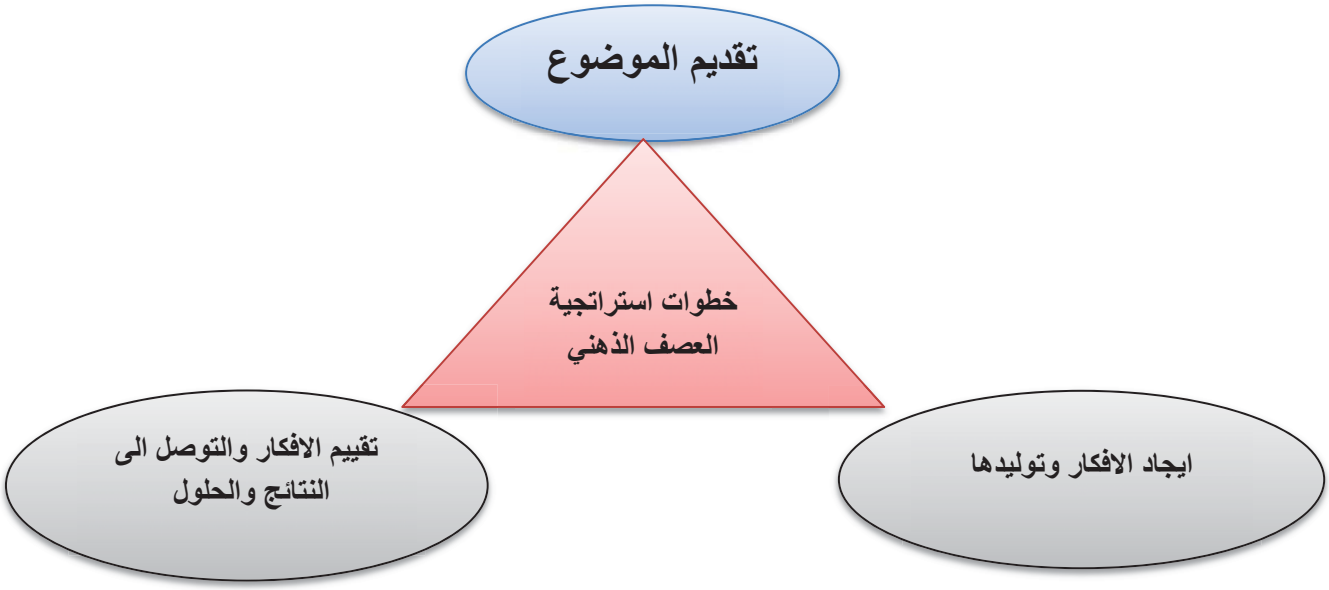
2.استراتجية العصف الذهني(الخرائط المعرفية)

ويقصد بها وضع الذهن في حالة من الاثارة والنشاط الفكري في كل الاتجاهات وذلك بهدف توليد أكبر عدد ممكن من الافكار حول المشكلة او موضع النص , فيسمح للتلميذ بإظهار كل اراءه وافكاره.

مثال على طريقة العصف الذهني:

يطلب المعلم من التلميذ ان يشارك بكل مايرد في عقله من افكار ترتبط بالموضوع بحيث يتم توجه الى انتقاد اي فكرة فكل فكرة لها اهميتها, فنطلب من التلميذ وضع الافكار وملئ الفراغات خاصة بالتخمينات الصامتة والاحداث المذكورة في النص,ومن الضروري ترك التلميذ يعبر بكل حرية , فيستدي اكبر قدر من المعلومات من ذاكرته وهذا مايساعده على تنمية الابداع والابتكار.

وهذا الشكل يوضح اكثر كيفية الاعداد لحصة العصف الذهني وتقديم الموقف (موضوع النص)



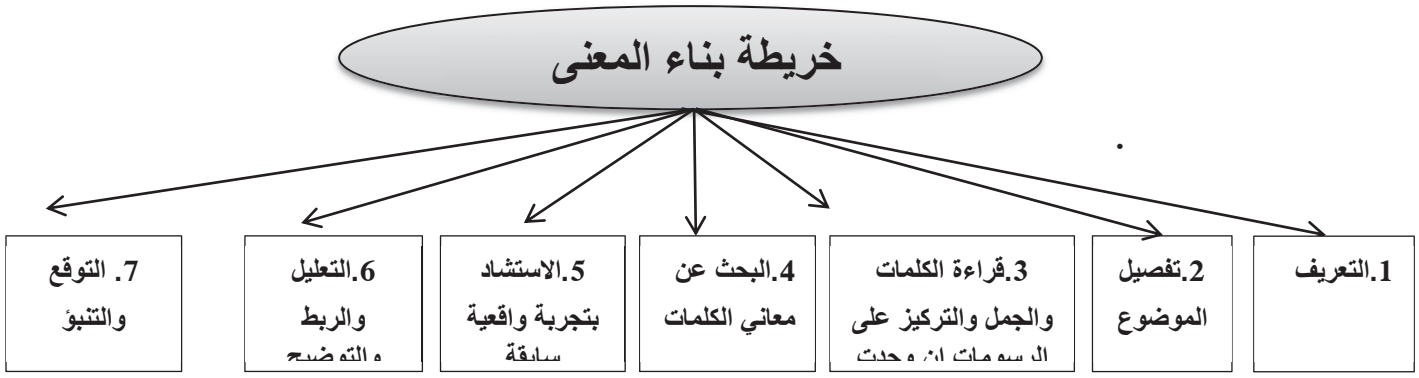
3-استراتجية المخططات:

يستعمل المخطط الذهني قسطا اوفرا من المعرفة الشاملة فهو ينقسم الى اجزاء دقيقة للمعلومات التي تكون بدورها تشمل الموضوعات والمواقف والقيم والسلوكات.

فيوضع مخطط او خطة بعين تنظيم خطوات لتحديد الاهداف واختيار المعلومات المناسبة ووضع الصعوبات المحتمل والتنبؤ بالحلول.

في اخر كل نص يجد المعلم مخطط شامل يحمل جميع مراحل وافكار النص ,فعليه ان يطلب من التلميذ ملأ هذه الفراغات فهي موضوعة على شكل خريطة بناء القصة او موضوع النص تشمل المكان الزمان الشخصيات الموضوع الاحداث الحل , فبذلك يكون التلميذ قد كتب مجموعة من المفاهيم وكذالك المراحل المتسلسلة لدراسة النص والوصول الى فهم معاناته ابتداء نت تنمية قدراة التساؤل لديه , صياغة الفرضيات, طرح الاسئلة, تنمية الفضول التشويق المتعة لعب الادوار بين زملائه. وتنمية قدرات حل المشكلات وأخيرا تنمية التفكير الابداعي ونقدي الذي هو الهدف الاساسي من من العملية العلمية.

مثال 2 مخطط بناء معنى النص



- **طرق التدريس**

هناك اربع انواع من التعلم وهي

1.طرق التدريس الجماعي(التعاوني)

2.طرق التدريس الفردي المعتمدة على المعلم

3.طرق التدريس التنافسي (تفاعل بين العلم والمتعلم او المتعلمين فيها بنعم)

4.طرق التعلم التجريبة (استعمال المخبر العلمي تطبيق في الحقول , التطبيق على المسرح)

- **العوامل المؤثرة في طريقة التدريس المناسبة :**

1.اختيارك لطريقة التدريس حسب هدفك التعليمي

2.محتوى المادة العلمية (علمية ,ادبية, نضرية,تطبيقية.....)

3.الادوات والمواد العلمية والوسائل المستخدمة(ادوات سمعية,ادوات بصرية,المختبر.)

4.طبيعة ومستوى فئة المتعلمين(أذكياء,بيئة اقتصادية,هل يعانون من اعاقة,الجنس,هل هناك دافعية للتعلم.)

5.التوقيت عملية التدريس (في الصباح,المساء...)

6.حجم وترتيب القسم(عدد المتعلمين, ترتيبهم....)

7.خبراتك الدراسية (هل لديك رغبة في استخدام طرق جديدة وتغير مالديك؟... هل لديك القدرة على الاختبار والتجريب.

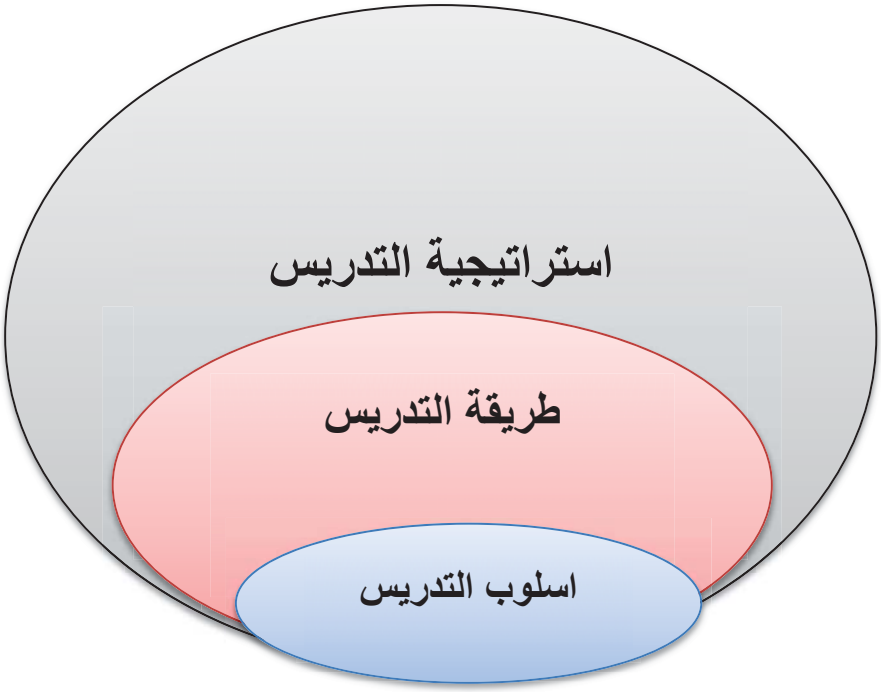
<u>: الفرق بين التدريس استراتجية التدريس واسلوب التدريس</u>

1.طريقة التدريس: وهي الوسيلة التي يستخدمها المعلم من اجل ايصال اهداف الدرس للمتعلمين

2.استراتجية التدريس:_هي مجموعة الخطط التي يضعها المعلم وتقسم بشكل منظم ومتسلسل المتمثل في سلوك المعلم داخل القسم والافعال والحركات التي يقوم بها مع الوسائل التي يستخدمها لتحقيق الاهداف فهي بذلك اسهل من طريقة التدريس

3. أسلوب التدريس: هو الكيفية التي يتناول بها الاستاذ طريقة تدريسه بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس طريقة التدريس فهو مرتبط بالصورة الاساسية لخصائص والسمات وقدرات المميزة لكل معلم.

والشكل الاتي سيوضح اكثر العلاقة المتكاملة بين استراتيجية التدريس طريقة التدريس واسلوب التدريس:


استراتيجية التدريس
طريقة التدريس
اسلوب التدريس

ملحق رقم05:

اسم الاستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
ساسي شيراز	استاذة علم النفس العيادي	جامعة البليدة
قطاف فاطمة	استاذة متخصصة (ارطوفونية)	مدرسة شريف بوششة افلو
زدام حدة	استاذة محاضرة ا رئيسة قسم الارطوفونيا	جامعة البليدة
عزوز سعاد	مديرة مدرسة ابتدائية	مدرسة محمد عبد العزيز
بوراس فوضيل نظيرة	موجهة بيداغوجية و تربوية	مدرسة الفرقان–القبة–.
اكتوف نجية	استاذة الارطوفونيا	جامعة البليدة
بن عبد الله امال	استاذة الابتدائي للغة العربية	مدرسة علي ادرارية
بوكريمعة فايزة	مختصة ارطوفونية (الصحة العمومية)	مستشفى تيبازة
حميدوش سليمة	استاذة الارطوفونيا	جامعة البليدة