جامعـة أبو القاسم سعد الله- الجزائر 2
كليـة العلـوم الاجتماعية
قسم علـم النفس

أثر استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
معـمري ثامر

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
قلي عبـد الله

السنـة الجـامعيـة
2023-2022

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيم

قَالَ اللهُ تَعَالَى فِي مُحْكَمِ تَنْزِيلِهِ:

﴿ اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۞خَلَقَ
الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۞اِقْرَأْ وَرَبُّكَ
الأَكْرَمُ ۞الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۞عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ
يَعْلَمْ ﴾

(سُورَةُ العَلَق، الآيَات:1-5)

شكـر وتقديـــر

الشكر الجزيل، والحمد الكثير، لله العلي القدير الذي وفقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع

يسعدني أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى المشرف على مذكرتي الأستاذ الدكتور: **قلّي عبد الله** الذي قبل الإشراف، وأعطانا من وقته الكثير، فكان نعم الأستاذ ونعم المشرف.

كما أتقدم بالشّكر المسبق لأعضاء اللجنة العلمية المناقشة.

الذين تكرموا وناقشوا هذا العمل.

كما أقدم شكري وتقديري لأخي **معمري محمّد** لحرصه وسؤاله المستمر، وللأخ **بوكروي مصطفى** وعائلته لدعمهم المعنوي والمادّي.

ولكلّ أستاذ تعلمنا على يده حرفاً، كلمة، جملة، أو فكرة زادت من معرفتنا، وتنورت بها عقولنا، وفتحت من خلالها دروب العلم في وجوهنا.

معمري ثامر

إهـــداء:

إلى سكني ومودتي **زوجتي**، رفيقة دربي، التي كانت نِعْم المُعين، والتي هوّنت عليّ صعاب البحث ومشقّاته، أثاب الله جميل صُنعها، وإلى من يسكنان قلبي في غير حولٍ مني

ولا قوة **ماريا ولينة** رياحين الحياة، أصلحهم ربي وكتب لهم التوفيق والسعادة في الحياة

الدنيا والآخرة، اللهم آمين.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، تلاميذ الصف الرابع ابتدائي. وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي، الاستنتاجي، التقيمي، الإبداعي)، لدى عينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (32) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بابتدائية هواري بومدين بمدينة عين الحجل، ولاية المسيلة، وتمثلت الأدوات التي صممت لهذه الدراسة فيما يلي: أ .**اختبار صعوبة تعلّم القراءة (نص العطلة)**. ب .**اختبار الفهم القرائي**. ج .**دليل الأستاذ** القائم على استراتيجية التعلّم التعاوني المبنية على نشاطات القراءة، والذي تمَّ بناءه في ضوء مهارات الفهم القرائي، واشتمل على كتاب التلميذ، ودليل المعلم؛ لتنفيذه.

وقد طُبقت أدوات الدراسة قبلياً، وبعدياً، واستخدام لتحليلها أساليب ومعالجات إحصائية عدّة، منها: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ستيودنت ذو الاتجاه الواحد لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وتمَّ التوصل إلى النتائج التالية للدراسة:

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي) لصالح القياس البعدي بفرق ملاحظ.

– توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي).

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي).

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي).

الكلمات المفتاحية: التعلم– استراتيجية – التعلّم التعاوني– الفهم القرائي– القراءة – صعوبات التعلم.

Abstract in English

Study title: The effect of the cooperative learning strategy on the development of cognitive reading comprehension among students with reading difficulties in the primary stage, fourth graders. The study aimed to determine the impact of the cooperative learning strategy in developing reading comprehension skills at its levels (literal, deductive, evaluative, and creative). I have a sample of people with reading difficulties. To achieve the aim of the study, the quasi-experimental approach was used. The study was applied to a sample of 32 students from the fourth grade of primary school, Houari Boumediene, in the city of Ain El-Hadjal, State of M'sila. The tools that were designed for this study are as follows: a. Difficulty learning to read test (holiday text). B. Reading comprehension test. c. The teacher's guide based on the cooperative learning strategy based on reading activities, which was built in the light of reading comprehension skills, and included the student's book and the teacher's guide; to implement it. The study tools were applied before and after, and several statistical methods and treatments were used to analyze them, including: arithmetic averages, standard deviations, and the one-way Student's T-test to calculate the difference between the mean scores of the pre-measurement and the post-measurement scores of the experimental group. The following results of the study were reached:

- There are statistically significant differences between the mean pre and post measurements of the experimental group members in the reading comprehension skills of students with learning difficulties.
- There are statistically significant differences between the mean of the pre- and post-measurement of the experimental group members in the skill (literal comprehension) in favor of the post-measurement with an observed difference.
- There are statistically significant differences between the mean pre and post measurements of the experimental group members in the skill (deductive understanding).

- There are no statistically significant differences between the pre and post measurement averages of the experimental group members in the skill (evaluative understanding).

- There are statistically significant differences between the pre and post measurements of the experimental group members in the skill (creative comprehension).

Keywords: learning - strategy - cooperative learning - reading comprehension - reading - learning difficulties.

فهرس المحتويات

شكر.....أ

اهداء.....ب

ملخص الدراسة باللغة العربية.....ج

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....د

فهرس المحتويات.....هـ

فهرس الجداول.....ك

فهرس الأشكال.....ل

فهرس الملاحق.....م

مقدمة.....1

الجانب النظري

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1- إشكاليـة الدراسة.....6

2- فرضيات الدراسة.....13

3- أهداف الدراسة.....13

4- أهميـة الدراسة.....14

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....15

الفصل الثاني: الـدراسات السابقـة

1- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومتغيرات أخرى.....21

2- الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.....31

3- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومهارة الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.....37

4- الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم القراءة ومتغيرات أخرى.....43

6-التعقيب على الدراسات السابقة.....50

الفصل الثاني: التعلّم التعاوني

تمهيد.....54
1- التعلّم.....55
1-1- مفهوم التعلّم.....55
1-2- الفرق بين التعلّم والتدريس والتعليم.....56
1-3- أهمية التعلّم وأهدافه.....58
1-4- نظريات التعلّم.....59
2- التعلّم التعاوني.....69
2-1- التطور التاريخي للتعلّم التعاوني.....69
2-2- مفهوم استراتيجية التعلّم التعاوني.....70
2-3- مبادئ التعلّم التعاوني.....72
2-4- الأسس التي ترتكز عليها طريقة التعلّم التعاوني.....73
2-5- مميزات وخصائصّ التعلّم التعاوني.....74
2-6- مراحل التعلّم التعاوني.....75
2-7- الفرق بين التعلّم التعاوني والتعلّم الفردي.....76
2-8- استراتيجيات التعلّم التعاوني.....77
2-9- أنواع المجموعات في التعلّم التعاوني.....80
2-10- اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء التعلّم التعاوني.....80
2-11- دور التلميذ والأستاذ في التعلّم التعاوني.....81
2-12- عوائق وصعوبات التعلّم التعاوني.....82
خلاصة الفصل.....84

الفصل الرابع: الفهم القرائي

تمهيد.....86
1- طبيعة مفهوم القراءة.....87
1-1- عوامل تطور مفهوم القراءة.....90
1-2- أهمية القراءة.....91
1-3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.....92
1-4- أهداف القراءة في المنهاج الجزائري، (2018/2017).....93
1-5- وظيفة القراءة.....94
1-6- خطوات عملية القراءة.....95
1-7- مراحل اكتساب القراءة.....95
1-8- أنواع القراءة.....97
1-9- مهارات القراءة.....101
1-10- الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية.....103
1-11- القراءة وعلاقتها بالخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.....104
2- تعريفات الفهم القرائي.....108
2-1- أهمية الفهم القرائي.....109
2-2- مكونات الموقف القرائي.....110
2-3- مبادئ وأسس الفهم القرائي.....111
2-4- مراحل الفهم القرائي.....112
2-5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.....113
2-6- عمليات الفهم القرائي.....114
2-7- استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي.....116
2-8- مستويات ومهارات الفهم القرائي.....121
خلاصة الفصل.....131

الفصل الخامس: صعوبات تعلّم القراءة

تمهيد.....133
1- ماهية صعوبات التعلم.....134
1-1- الضبط المفاهيمي لمصطلح (صعوبات التعلّم).....136
1-2- محكّات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم.....137
1-3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.....138
1-4- أسباب وعوامل صعوبات التعلّم.....140
1-5- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلّم.....142
1-6- تشخيص صعوبات التعلّم.....144
1-7-أنواع صعوبات التعلّم.....145
1-8-علاج صعوبات التعلّم.....146
2- صعوبات تعلّم القراءة.....146
2-1- تطور مفهوم صعوبات القراءة.....149
2-2- مفهوم صعوبات القراءة.....150
2-3- مظاهر صعوبات تعلّم القراءة.....151
2-4- تحديد الأخطاء الشائعة والمنتشرة في صعوبات تعلّم القراءة.....152
2-5- أصناف تلاميذ صعوبات تعلّم القراءة.....153
2-6- عوامل وأسباب صعوبات تعلّم القراءة.....153
2-7- تشخيص صعوبات تعلّم القراءة.....157
2-8- علاج صعوبات تعلّم القراءة.....159
خلاصة الفصل.....161

الجانب الميداني

الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد.....164
1- الدراسة الاستطلاعية.....164
2- المنهج المتبع في الدراسة.....166
3- حدود الدراسة.....169
4- عينة الدراسة..... 169
5- أدوات جمع البيانات.....172
5-1- اختبار صعوبة تعلم القراءة (نص العطلة، l'alouette).....172
5-2- اختبار الفهم القرائي.....178
5-3-دليل الأستاذ.....188
6- الأساليب الإحصائية.....189
7- خطوات إجراء الدراسة.....190
خلاصة الفصل.....192

الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....194
1- **عرض وتحليل نتائج الدراسة**.....194
1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....194
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....195
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....196
1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....196
1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....197

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....198
2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.....198
2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....202
2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....205
2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....208
2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....210
- **الاستنتاج العام**.....216
- **خاتمة**.....218
- **توصيات الدراسة**.....220
- **اقتراحات الدراسة**.....221
- **قائمة المراجع**.....223
- **الملاحق**.....

فهرس الجـداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد التلاميذ في الأقسام الثلاثة.	171
02	يوضح عدد العينة الاستطلاعية.	172
03	يوضح عدد التلاميذ في العينة الكلية.	176
04	يوضح عدد تلاميذ العينة بعد استخدام محك الاستبعاد.	177
05	يوضح عدد تلاميذ العينة بعد تطبيق اختبار صعوبات تعلم القراءة.	177
06	يوضح درجات معامل الصدق في متغيرات اختبار القراءة.	182
07	يوضح درجات معامل الثبات في متغيرات اختبار القراءة.	183
08	يوضح نسبة اتفاق المعلمين على الاختبارين.	184
09	يوضح استمارة مدى ملاءمة النصوص والأسئلة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	186-185
10	يوضح استمارة مدى مواءمة المهارات لمستويات الفهم القرائي.	187
11	يوضح التعديلات المقترحة على الاسئلة في الاختبار القبلي "**الله يراك**".	188
12	يوضح التعديلات المقترحة على الاسئلة في الاختبار البعدي "**النحلة**".	189
13	مستويات ومهارات اختبار الفهم القرائي اختبار "الله يراك" واختبار "النحلة".	192-191
14	مفتاح الإجابات لاختبار القبلي "**الله يراك**" والاختبار البعدي "**النحلة**".	192
15	يوضح نتائج الفرضية العامة.	199
16	يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي).	200
17	يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي).	201
18	يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي).	202
19	يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الابداعي).	293

فهـرس الأشـكـال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة "حسب دلبلانك ومازو".	90
02	يوضح المهارات الأساسية للقراءة حسب Johenson ,Marasky	104
03	يوضح تفاعل مكونات الفهم القرائي (من إعداد الباحث).	114
04	يوضح عمل وسير مراحل الفهم القرائي (من إعداد الباحث).	116
05	يبين التصنيف الهرمي لمستويات الفهم القرائي الأساسية للدراسة الحالية.	133
06	يوضح تصنيفات صعوبات التعلم، (فتحي الزيات).	150
07	يوضح مخطط التصميم شبه التجريبي للدراسة.	173

فهـرس الملاحـق

الملحق رقم (01): اختبار صعوبات تعلم القراءة: (نص العطلة) موجه للتلاميذ.

الملحق رقم (02): اختبار صعوبات تعلم القراءة: (نص العطلة) ورقة الأستاذ.

الملحق رقم (03): الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي: (القياس القبلي: نص الله يراك) (القياس البعدي: نص النحلة).

الملحق رقم (04): الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي (القياس القبلي) لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الملحق رقم (05): الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي (القياس البعدي) لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الملحق رقم (06): يوضح قائمة أسماء المحكمين(دليل الأستاذ).

الملحق رقم (07): دليل الأستاذ وفقًا لاستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لعينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الملحق رقم (08): نتائج الحزمة الإحصائية (SPSS 18) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

مقدمـــــة:

ممّا لا شك فيه أنّ اللغة بصورة عامّة تمارس دوراً حاسماً في تحديد هوية وثقافة المجتمع الذي تمثله، فهي تعتبر الجدار الأول في الدفاع عن مكتسبات وموروثات الشعوب وأفكارهم، كما أنّها حجر الأساس الذي تسعى الشعوب والمجتمعات من خلاله إلى تبيان معالمها الروحية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وحتى الاقتصادية.

فاللغة منظومة فكرية استطاعت أن ترسم للأمّة تراثها الثقافي، وترسم ماضيها وحاضرها ومستقبلها، ولمّا كانت اللغة بهذه الأهمية وجب التمكن من مهاراتها الأربع، وهي: الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة، وهذه المهارات هي القاعدة الأساسية لتعلّم وتعليم اللغة ولا يمكن تعليم احداها بمعزل عن المهارات الأخرى، غير أنّ لكلّ مهارة من هذه المهارات أساليب وطرق لتعلّمها وتعليمها.

حيث تعتبر القراءة ومهاراتها الطريق الأمثل لتوسيع المفاهيم والمدارك، حيث أنّ الغاية في القراءة الفهم، وهو النتيجة الرئيسية من عملية القراءة، لأنّ امتلاك القارئ لمهارات الفهم يساعده على التفاعل مع النص، والتأثر به والتأثير فيه، وقد أصبح الفهم القرائي المطلب الأهم، والحوصلة الشاملة التي يبتغيها القارئ ويتمنى الأستاذ الوصول إلى تحقيقها، وهو اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في تعلمه لكافة المواد الدراسية.

إنّ عوامل ومظاهر التدني والضعف في مهارات الفهم القرائي تكمن في الفهم السطحي غير المتعمق للتراكيب اللغوية، وعدم القدرة في فهم مرادف الكلمات من السياق وتدني مستوى تشكيل جمل ذات مرادفات مفهومة، وعدم القدرة على كتابة ملخصات وتعليقات على المقروء، وضعف القدرة على التحليل والنقد وإصدار الحكم على فقرة معينة وضعف القدرة على استنتاج معنى المقروء، وعدم التفريق بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا وعدم التمكن من توظيف المقروء في حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وضعف الاتصال المباشر بالمعنى.

غير أنّ واقع تعليم القراءة – كما تذكر بعض الدراسات – يشير إلى وجود قصور لدى أساتذة المرحلة الابتدائية في مفهوم تعليم القراءة، حيث اقتصروا في تعليمها على إجراءات وأساليب وطرق روتينية كالتعرف على الحروف والنطق والتفسير الحرفي للمقروء.

حيث يعتقد الباحث أنّ من أسباب هذا التدني المواصلة في الاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس القراءة، وعدم استعمال استراتيجيات حديثة، تَزِيدُ من دافعية التلاميذ نحو التعلّم وتجعلُهم يُوظفون القراءة السليمة التي تُحسِّسُهم بقيمة ما يقرؤون، ومن هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية التعلّم التعاوني، فهي احدى الطرق التي تبنتها عديد الدراسات بحثاً وتجريباً وفحصاً، وأجمعت هذه الدراسات على الآثار الإيجابية للتعلّم التعاوني ليس فقط في التحصيل المعرفي بصفة عامّة بل في جوانب العلم الأخرى أيضاً.

والدارس للأدبيات التربوية والدراسات السابقة في قضايا طرائق التدريس، يُدرك ذلك التطور في استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتعلقة بالتعلم التعاوني حيث لها العديد من الفوائد والإيجابيات نحو الأستاذ والتلميذ والمنهاج المعتمد، فهي تُعِينُ الاساتذة على التغلب على الفروق الفردية بين التلاميذ. كما أنّ استطلاع البحوث الحديثة تُقِرُّ بأنّ التعلّم التعاوني استطاع التغلب على معظم سلبيات استراتيجيات التدريس التقليدية، فهو يساعد الأستاذ على إنجاز أعماله والمهام الموكلة له، من خلال ملاحظة ومراقبة عمل المجموعات التعاونية بدلاً من أن يلاحظ عمل كلّ تلميذ بمفرده، كما أنّه يساعد التلاميذ على تكوين علاقات اجتماعية قوية بينهم، ويزرع بينهم التنافس ويشعر كلّ تلميذ بأنّه مهم لمجموعته.

لذا ستحاول الدراسة الحالية التطرق لهذا الموضوع، من خلال معرفة وتوضيح أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة في المرحلة الابتدائية (سنة رابعة ابتدائي)، وذلك من خلال تتبع **نظري** جاء في حدود خمسة فصول أملتها ضرورة الدراسة بداية من فصل يبيّن الإطار العام للدراسة، حيث تناولنا

فيه تقديم موضوع الدراسة وذلك بصياغة الإشكالية والتساؤلات التي حاولت الدراسة الإجابة عنها، ثمّ بينَّا فرضيات الدراسة بعدها توضيح أهمية الدراسة وأهدافها، وكذا تحديد المفاهيم الإجرائية التي تقوم عليها، ثمّ فصلاً ثانيًا تناولنا فيه الدراسات السابقة مفصلة بمحاور متعلقة بمتغيرات الدراسة، ثمّ إلى فصل يتناول المتغير المستقل والذي راهنا عليه في دراستنا والمتمثل في استراتيجية التعلم التعاوني.

أمّا الفصل الرابع فحاولنا الإحاطة بالمتغير التابع متمثلاً في الفهم القرائي، من خلال التطرق إلى مفهومه وأهميته ثم مهارته وكذا النظريات المفسرة له اضافة إلى كيفية قياسه وأهم أساليب الكشف عنه، في حين جاء الفصل الخامس لمحاولة الربط بين متغيري الدراسة على اعتبار أنّ العينة محصورة به فعنون بصعوبات تعلّم القراءة لنتطرق فيه إلى البنية المعرفية للتلميذ، وكذا المراهقة من خلال مراحلها وحاجاتها الأساسية ثمّ إلى مشاكلها.

وتدعيمًا للدراسة النظرية جاء الجانب الثاني مُعنونًا **بالميداني**، تطرقنا فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة في فصل أول، وبعدها فصل يوضحُ عرض البيانات التي تمّ التوصل إليها وتحليلها، ثمّ عرضنا مناقشة وتفسير تلك المعلومات، لنعرض بعدها استنتاجًا عاماً لدراستنا ثمّ خاتمة الدراسة وبعض التوصيات والاقتراحات.

الجـانب النظـري

الفصل الأول:

الإطـــار العام للـدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

نالت مادّة القراءة حظاً وافراً من اهتمام التربويين، انطلاقاً من كون العناية بالقراءة بداية حقيقية للنهوض بأي لغةٍ أو أمّةٍ، وعلى اعتبار أنّ تعلّم وتعليم اللغةِ يُوجب التمكن من مهاراتها الأربع، وهي: الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة، وهذه المهارات هي مقتنيات البرنامج المتكامل لتعلّم وتعليم اللغة، ولا يمكن تعليم إحداها بمعزل عن المهارات الأخرى غير أنّ لكلّ مهارة من هذه المهارات أساليب وطرق لتعلّمها وتعليمها.

حيث تُعدّ القراءة فرع من فروع اللغة، التي لا تقل أهميةً عن الفروع الأخرى – إذ لم تكن هي الأهمّ على الاطلاق – فالقراءة هي الأساس الرصين الذي يعتمد عليه التلميذ في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها، ولعلّ أعظم شاهد على فضل القراءة وأهميتها قَوْلُ اللهِ تَعَالَى: ﴿ اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْذِي خَلَقَ، خَلَقَ الانْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اِقْرَأْ وَرَبُكَ الأَكْرَمُ، الْذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ، عَلَّمَ الانْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾. **(سورة العلق، 1-5).**

ولمَّا كانت القراءة بهذه الأهمية والقيمة، كان لزاماً علينا أنْ نربي النشءَ على تعلّم فنونها واتقان مهاراتها، بشكل عام واتقان مهارات الفهم القرائي بشكل أكثر خصوصية، ذلك أنّ الهدف الأساس من إعداد القارئ الجيد هو تَمْكِينُه من فهم ما تَحْوِيه المادّة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، إذ إنَّ الأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهمِ.

(حاتم الغليان، 2014، ص3)

وتتزايد أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية؛ لأنّها تمثل المادّة الشاملة لتعليم اللغة في هذه المرحلة؛ فهي المَنْفَذُ إلى التعليم، والوسيلة إلى تنمية الثروة اللغوية، وأداةُ استثارة الفضولِ العِلمي للتلميذ، وفي هذا السياق تشير سلطان (2006) إلى أهمّية الفهم القرائي بقولها:" إنّ غاية تعلّم اللغة هي إعداد متعلّم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلّم اللغة وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية". وفي هذا الشأن نصحت مها

السليمان (2001) المربين بالعمل على "بناء القارئ الواعي، الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرّف على الكلمات والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي".
(مها السليمان، 2001، ص16)

وإذا رجعنا إلى واقع مدارسنا وعلاقة الأستاذ بالتلاميذ نجد أنّ استراتيجية الإلقاء والتلقي هي المسيطرة، ونجد أنّ النظام السائد في التربية والتعليم يقوم على نوع واحد من التعلّم هو التعليم الفردي، الذي يهدف إلى الحصول على أقصى تعلّم ممكن لكلّ تلميذ، حيث يعمل كلّ تلميذ على حدى دون مشاركة الآخرين، ممّا يكسبه عادة العمل بمفرده ويصعّب عليه مشاركة الآخرين. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 20-21)

ومن هذا الواقع يظهر لنا أنّ هناك ضُعفًا في فهم المقروء، وقصورًا في التمكّن من مهاراته حيث أنّ غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنّها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المؤلف، وهذه مهارة مفيدة وجوهرية، ولكن إذا توقف عند هذا الحدّ فإنّه سيستمر في تخرج تلاميذ من ذوي القدرة على الاستيعاب والتذكر والذين تنقصهم بدرجة كبيرة القدرة على فهم أنفسهم، أو فهم العالم الذي يعيشون فيه وانطلاقًا من هذا الضعف الذي يكشف بجلاء أنَّ الطريقة المتّبعة في تدريس القراءة قاصرة عن إكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي، ممّا يؤكد الحاجة إلى تفعيل استراتيجيات حديثة تأخذ في حسباها المشاركة بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محورًا للتعلّم وتساهم في تزويده بمهارات الفهم القرائي وتنميتها.

يعضد هذا ما أكّده عبد الحميد عبد الله، (2000) بقوله: "إنَّ معلّمي اللغة العربية لا يستخدمون استراتيجيات معرفية فعّالة في تعليم القراءة، الأمر الذي يترتب عليه عدم إتاحة الفرصة في تدريب التلاميذ على العمليات العقلية والإدراكية، التي تسهم في إكساب التلاميذ مهارات الفهم في القراءة". (عبد الحميد عبد الله، 2000، ص195)

ومن وجهة نظر الباحث فإنّ القراءة الحجر الأساسيُّ الذي ترتكز عليه مهارات اللغة الأخرى، فإدراك وفهم التلميذ لما يقرأ يُحَلقُ به في فضاءات المعارف الأخرى، وهذا يحتم

على الأستاذ استخدام أحدث الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم القراءة، بحيث يتمّ تطويعها للوصول للفهم القرائي وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية التعلّمية.

وبناء على ما تقدم نجد دراسة العيسوي والظنحاني (2006) قد أوصت بضرورة اكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب تعلّم حديثة، ووضع خطة لتدريس نوع القراءة، بما يحقق الفهم القرائي لدى طلّاب المراحل المختلفة، وفي هذا الباب أيضاً تشير دراسة عطية (1999) بضرورة العمل على تخطيط مناهج القراءة بحيث تركز أهدافها ومحتواها، وطرق تدريسها على تنمية الفهم القرائي، كما أوصت دراسة لطفي جاد (2003) باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافّة المراحل الدراسية. (لطفي محمد جاد، 2003، ص44)

وإذا عدنا إلى المدرسة فإنّ التلميذ يتعلّم حقائق المواد الدراسية المختلفة باللجوء إلى قراءة هذه المواد من كُتبها المُقَرَرَة، وإنَّ أيّ ضعف في القراءة سيؤدّي إلى ضعف في التحصيل في المواد كافّة، وهذا يعني أنّ على الأساتذة جميعاً أن يعتنوا عناية فائقة بإتقان طلبتهم لمهارة القراءة مع الفهم، وبدون ذلك فإنّ طلبتهم سيعانون صعوبات في الفهم والاستيعاب. (عبد المجيد طارق، 2005، ص82)

لذا اهتم علماء النفس والتربويون بدراسة فئة ذوي صعوبات التعلم (**Learning Disabilities**)، فأجريت دراسات عديدة حول ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية، ومنهم **ذوو صعوبات القراءة** وتأثير استراتيجيات التعلّم على أدائهم. فأجرى (فيصل محمد خير الزراد، 1991) دراسة مسحية تربوية نفسية عن صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أكدَّ أنّ الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالحساب في المرتبة الأولى من حيث الأهمية والحجم، ثمّ التعبير فالكتابة، وأخيرًا الصعوبات المتعلقة بالقراءة. (أنور الشرقاوي، 1996، ص263).

كما أشارت دراسة همبنسال (2005) Hempensal إلى فاعلية الطريقة اللغوية في علاج صعوبات القراءة من خلال التعامل مع الكلمة بداية، لا مع مكوّناتها وأكّدت على أهمية توظيف الكلمات البصرية وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّم واستخدام التقنيات الحسّية واللغة الشفوية والتقويم الجيد عند بناء البرامج العلاجية. (اسماعيل الفرا، 2016، ص325)

وأشارت دراسة أحمد أحمد عوّاد (1992) من خلال برنامجه التدريبي لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى وجود صعوبات تعلّم شائعة في مادّة اللغة العربية، وهي على الترتيب: صعوبات الكتابة، ثم صعوبة التعبير، تليها صعوبات القراءة، ثم صعوبة الفهم والاستيعاب وهي أكثرها شيوعًا، وفي دراسة قام بها رابينار وآخرون (2009) Rabiner et al حول الصعوبات التعليمية التي يمرّ بها الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت تقوم الدراسة على متابعة التغيرات الأكاديمية لمجموعة من الأطفال، الذين كانوا يعانون من مشكلات في الانتباه في مرحلة رياض الأطفال تمّت متابعتهم لخمسة سنوات لاحقة من السنوات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضًا في هذا الجانب.

(زكية بن عربية، 2009، ص10)

وهذا ما أكّده فتحي الزيات (1998) بأنّ التلاميذ ذوي صعوبة القراءة يفتقرون إلى الدافع إلى القراءة بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهم المادّة موضوع القراءة من ناحية أخرى، الأمر الذي ينمّي لهم اتجاهات سالبة نحو القراءة. (فتحي الزيات، 1998، ص444)

وبالرغم من الأهمية الكبيرة للمهارات القرائية، إلا أنَّ التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في تعلّم هذه المهارات، ويرى الباحث – من خلال تجربته وعمله كأستاذ في المرحلة الابتدائية – أنّ شيوع صعوبات تعلّم المهارات القرائية أحياناً يعود إلي طريقة التدريس التي يتبعها الأستاذ في تَدْرِيسِه لها، وعليه فإنَّ من الضروري أن يختار الأستاذ أفضل الطرائق التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المرجوة، إنّ هذا الواقع الذي تؤكده المشاهدات الميدانية لتعليم القراءة، يشير إلى تدني مستويات التلاميذ في تعلّمها، وفي الفهم القرائي، ولهذا اختار الباحث أسلوباً جديداً وممتعاً لجذب انتباه تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة لتنمية المهارات القرائية لديهم، من خلال تبني **استراتيجية التعلم التعاوني** التي هي أَحَدُ الاستراتيجيات التي تبنتها دراسات عديدة، أهمها دراسة قام بها كوجلي (1993) Quigley والتي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني بمدارس شمال فلوريدا باستخدام استراتيجية

التعلّم التعاوني، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي. وفي السياق نفسه نجد دراسة آماندا وجينيفر وسنثيا (2007) Amanda & Jennifer & Cynthia والتي استهدفت تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني؛ ولتحقيق الهدف السابق أعدّ الباحثون قائمة بمهارات الفهم في قراءة النصوص القصصية، وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي، لما يتضمنه من التشجيع المستمر للطلّاب وتدريب التلاميذ علي التفاعل الإيجابي مع الأقران. (ماهر عبد الباري، 2009، ص 13)

وهذا ما يجعلنا نقرُّ على أنّ التعلّم التعاوني يرفع تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما أنّه يزيد الرغبة في التعلم، وأنّ أسلوب التعلم التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض، فقد أكّد جودلاد (1984) Goodlad أنّ التعلّم التعاوني يحقق أهدافه التربوية المختلفة سواء الأهداف الأكاديمية التعليمية أو الأهداف الاجتماعية والشخصية، وأوضح كذلك (1992) Stahl أهمية نجاح وتفوق الطالب أكاديمياً عند إشراكه مع زملائه ورفض فكرة بقاء الطالب غريباً أكاديمياً، حيث إنّ مجموعة التعلّم التعاوني تقود غالباً إلى نجاح أفرادها. (سناء سليمان محمد، 2005، ص51)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (العازمي، 2002) التي هدفت إلى البحث في أثر طريقة التعلّم التعاوني علي الاستيعاب القرائي لدى طلّاب الصفّ السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية وقد تكوّنت عينة الدراسة من جميع طلّاب الصفّ السادس الابتدائي، حيث أبدى الطلّاب الذين درسوا بطريقة التعلّم التعاوني تفوقهم، وقد خرجت الدراسة بتوصيات هامّة لوزارة المعارف من أجل تطبيق هذه الطريقة، وتدريب المشرفين والمعلّمين على تنفيذها في المدارس، وهذا ما يؤكده فارميت (1988) Varmette ، حيث يقول:

" إنّ نجاح المجموعات التعاونية الصغيرة يقتضي أنْ تكون منظمة بشكل جيد، وأنْ تكون أهداف عمل المجموعة محدّدةً ومناسبة لها إضافةً إلى تدريب الطلبة على هذا النمط التعليمي، الذي يساعدهم

على التخلص من العمل الروتيني، وذلك بانشغال جميع أفرادها في ممارسة الأنشطة المطلوبة منهم، ممّا يؤدي إلى تنمية إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، والتي تساعدهم في التكيف في المجتمع وتزيد إنتاجهم الفكري، كما تنمّي مهاراتهم وتقديرهم لذاتهم". (Varmette, 1988, p79)

وهذا ما بيّنته كذلك دراسة غازي مفلح (2005) حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر استخدام التعلّم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، بعد استخدامه في تدريس خمسة من موضوعات القراءة المقررة على هذا الصف في الشعبة التجريبية، توصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج منها حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية، دلَّ على فاعلية أسلوب التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالأسلوب التقليدي. كما أوصى الباحث باستخدام التعلم التعاوني في تدريس مهارات الفهم القرائي في مختلف الصفوف الدراسية. وفى هذا يقول بلوم bloom " إنّ إتاحة الفرصة للمجموعات الصغيرة من التلاميذ للتعاون وتبادل المشورة فيما بينهم كان لها أعظم الأثر في رفع التحصيل وتوفير الوقت، كما أنّ التعلّم التعاوني يعدّ أحد استراتيجيات التعلّم من أجل التمكن" (أحمد، فارعة، رضوان، 1990، ص 124)

والجزائر كغيرها من الدول التي اهتمت بالبحث عن طرق وأساليب تعليمية جديدة بمقدورها دحض الأساليب القديمة الجامدة، والرقي بعملية التعلّم إلى أفضل مستوياتها "**واستراتيجية التعلّم التعاوني**" هي نوع من أنواع التعلّم التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات.

فاستراتيجية التعلّم التعاوني تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، يشترك فيها تلاميذ ذوي قدرات عقلية مختلفة، لحلّ مشكلة ما أو لإكمال عمل معين، أو إنجاز مهمة ما أو تحقيق هدف سبق تحديده، ويشعر كلّ فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو مجموعته فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لمجموعته، لذا يسعى كلّ فرد من أفراد

المجموعة لمساعدة زميله على حد سواء، وتَشْيعَ روح التعاون بين جميع أفراد المجموعة الواحدة. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 20)

وانطلاقاً ممّا سبق ظهرت لنا ضرورة إجراء دراسة تهدف إلى التحقق من أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1-1- التساؤل العام:

ما أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ؟

1-2- التساؤلات الفرعية:

1-2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي) ؟.

1-2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي) ؟.

1-2-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي) ؟.

1-2-4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الابداعي) ؟.

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

2-2- الفرضيات الجزئية:

2-2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي).

2-2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي).

1-2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي).

1-2-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الابداعي).

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن مدى انتشار وشيوع صعوبات تعلّم القراءة، وكذا المعرفة المبكرة في التشخيص والعلاج.
- تصميم وبناء استراتيجية التعلّم التعاوني.

– العمل على مساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في تعلّم القراءة وذلك بتقديم اقتراحات من شأنها التخفيف من هذه الصعوبات أو القضاء عليها.

– تعدّ هذه الدراسة مكمّلة لسلسلة الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن السبل التي تساعد في تنمية القدرات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- أهميّة الدراسة:

– تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها جاءت استجابة للاتجاهات الحديثة في مجال التدريس التي تركز على تعليم كلّ فرد كيف يتعلّم استنادًا إلى مبدأ التعلّم التعاوني، ممّا يساعد على إثراء الموقف التعليمي، والتفاعل بين عناصره.

– قد تسهم الدراسة الحالية في توجيه اهتمام الباحثين إلى مجال خصب، تدعو له التوجهات الحديثة التي تؤكد على دور التفاعل بين المتعلّمين لتحقيق هدف التعلّم ولتطوير نماذج معاصرة للتعلّم التعاوني، يستفاد منها في تطوير تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

– تقدم هذه الدراسة دليلاً للأستاذ، وآخر للتلميذ يمكن الاستفادة منهما عند التدريب على استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في مجال تعليم القراءة.

– تقدم هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي المعرفي، واختبارًا لقياسها يمكن الاستفادة منه في مجال تعليم القراءة، وذلك من خلال توجيه الأساتذة إلى الأخذ بها في قياس النتائج التعليمية اللغوية والعمل على تصميم اختبارات مماثلة لقياس مهارات الفهم القرائي، وذلك بعد تطويرها بما يتناسب وتحقيق هذه الغايات.

– كما تعدّ هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل لها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس المدرسي، كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية خاصّة أمام حداثة الموضوع.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

إنَّ للتعاريف الإجرائية أهمية كبيرة في أيِّ بحثٍ علمي، ذلك أنّها تمكِّن الباحثين من قياس المتغيرات، كما أنّها تُعدُّ همزة وصل بين المستوى النظري الفرضي ومستوى الملاحظة والهدف منها، كما أنَّها توضح بدقَّة تصوُّر الباحث حول المفاهيم الأساسية في دراسته. (محمود رجاء أبو علّام، 2004، ص49).

لذلك سوف نحاول تعريف المفاهيم الأساسية في دراستنا، والمتمثلة في:

5-1-1- أثر: لغة: ورد في **لسان العرب** "بأنّهُ بَقيَةُ الشَيْء والجَمْعُ آثَارُ، وأَثْرَةٌ خَرَجَتْ في أَثَرَه أَيْ بُعْدَه". (جمال الدين ابن منظور، 1990، ص5)

5-1-2- اصطلاحًا: عرَّفه (شحاتة والنجّار) " على أنّه مَحْصلَة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه، يحدثُ في المتعلّم نتيجة لعملية التعليم". (شحاتة والنجّار، 2003، ص22)

5-1-3- أمّا **إجرائياً** فيعرِّفه الباحث على أنَّه: مقدار التغير الذي يحصل بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات الفهم القرائي المستهدفة في هذه الدراسة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم.

5-2-1- استراتيجية: لغة: وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية **(استراتيجوس)** وتعني: فَنُ القيَادَة، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية وارتبط مفهومها بتطور الحروب.(عبد الحميد زيتون، 2009، ص265)

5-2-2- أمّا **اصطلاحًا** فهي "عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة ومحددة الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثمّ تضع أساليب التقديم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددها من قبل".
(شحاتة والنجّار، 2003، ص24)

5-2-3- أمّا **التعريف الاجرائي** كما يراه الباحث فهي" مجموعة من الإجراءات التي تشكل عدداً من الخطوات التدريسية والأنشطة التعليمية والأساليب التقويمية، والتي يستخدمها الأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الدليل".

5-3-1- التعلّم التعاوني: عرّفته **اصطلاحاً**(عفت الطناوي) بأنّه "أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصّف، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، تتكون كلّ منها من أربعة أفراد على الأقل، يتعاونون مع بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار، ويسعون لحلّ المشكلات، بهدف اتمام المهام المكلفين بها". (عفّت الطناوي، 2002، ص74)

5-3-2- استراتيجية التعلّم التعاوني اجرائياً هي استراتيجية تدريس يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (أقل من ستة تلاميذ) تتعلّم معاً بشكل مناسب، تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معًا ويعتمد بعضهم على بعض، إذ تعكف كل مجموعة على انجاز المهام الأكاديمية التي كلفت بها في الدليل، إلى أن ينجح جميع تلاميذ المجموعات في إتمام تعلّمها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، والذي يقتصر دوره في أثناء الدرس على تفقد المجموعات أثناء تنفيذ المهمة المطلوبة، وإعطاء التغذية الراجعة وتقديم المساعدة عند الحاجة.

5-4-1- الفهم القرائي: لغة: "الفَهْمُ": مَعْرِفَتُكَ الشَيء بِالقَلْبِ، فَهِمَهُ فَهْماً فَهَامةً: عَلِمَهُ وفَهِمْتُ الشَيءَ: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ، وفَهِمْتُ فُلَاناً وأَفْهَمْتُهُ وتَفَهَمَ الكَلاَمَ: فَهِمَهُ شَيْئاً بَعْد شَيء. (جمال الدين ابن منظور، 1979، ج7، ص420)

5-4-2- ويعرّفه حافظ **اصطلاحاً:** " عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، مستخدماً في ذلك خبرته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه وايجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء والأفكار، وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها – فيما بعد – في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية.

(وحيد حافظ، 2008، ص159)

5-4-3- من خلال العرض السابق لتعريف الفهم القرائي يمكن تعريفه **اجرائياً** بأنّه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها التلميذ من خلال النص المكتوب، بُغْية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العملية من خلال امتلاك التلميذ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم، ويتمّ هذا من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي، عن طريق المستويات الأربعة (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التقيمي، المستوى الإبداعي).

5-5-1- صعوبات التعلّم: لغة: صَعْبٌ: الصَعْبُ هُوَ العَسِرُ -الأَبِيُّ- صَعْبَةٌ يُقَالُ عَقَبَةٌ أَي شَاقَة، وحَيَاةٌ صَعْبَةٌ أَي شَدِيدَةٌ، صَعُبَ: يَصْعُبُ صُعُوبَةً: الأمرُ: اشْتَدَّ وَعَسُرَ فَهُو صَعْبٌ.
(علي بن هادية، بلحسن البليش، يحي بن الحاج، 1991، ص558)

5-5-2- صعوبات التعلّم: اصطلاحًا: عرّفها **كيرك (1962) kirk** بأنّها تشير إلى تأخر أو اضطراب وتعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادّة دراسية أخرى ينتج اعاقة نفسية تنشأ عن واحد على الأقل من هذين العاملين، وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، ولا تنتج صعوبات التعلّم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الاعاقة الحسّية، أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية.
(هلالامان وكوفمان ولويد وويس ومارتينيز، 2007، ص51)

5-6-1- صعوبات تعلّم القراءة: القراءة، لغةً: وردت كلمة القِرَاءَة في لسان العرب بمعنى " قَرَأَ يقْرَأُ قِرَاءَةً وقُرْآناً: قَرَأَ الكِتَابَ، تَتَبَعَ كَلِمَاتَهُ نَظَرًا ونُطْقاً بِهَا "
(جمال الدين ابن منظور، د.ت، ص3564)

5-6-2- صعوبات تعلّم القراءة: اصطلاحاً: صعوبات جمع صعوبة، وهي مفهوم يستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ في الصفّ الدراسي، يُظهرون انخفاضاً في التحصيل

الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط ويُستبعد من هؤلاء المعوقين، والمتخلفون عقلياً. (أماني عبد الحميد، 2002، ص109)

5-6-3- صعوبات تعلّم القراءة إجرائياً: يمثل مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من، خلال اختبار القراءة "**نص العطلة**"، حيث يظهر التلميذ المصاب تأخر عامين على الأقل في كفاءته القرائية مقارنة بأقرانه العاديين، ويظهرُ هذا العجز أو النقص في حوالي سن التاسعة، حيث يتميز هذا التلميذ بقراءة بطيئة مليئة بالأخطاء ممَّا ينتجُ عنها تبديلات واضافات وحذف لبعض الكلمات من النص، وعدم القدرة على القراءة السليمة، وهذا كلُّه وفقاً لما يقيسه اختبار تعلّم القراءة للباحث الفرنسي **لوفافري، lefavrais** المُكَيفُ على البيئة الجزائرية، من قِبَلِ الباحثة **غلّاب قزادري صليحة.**

الفصل الثاني:

الـدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومتغيرات أخرى.

2- الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.

3- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومهارة الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.

4- الدراسات التي تناولت صعوبات تعلّم القراءة ومتغيرات أخرى.

5- التعقيب على الدراسات السابقة.

- الدراسات السابقة:

نظرًا لما تمثله الدراسات السابقة من رَافِدٍ قويٍ يُسْهِم في إثراء الدراسة الحالية في جانبيها النظري والميداني، فقد رجع الباحث إلى الدراسات التي أجريت في مجال دراسته مركزًا على الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني، والفهم القرائي، وتلك التي استخدمت عينة ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وللإفادة من تلك الدراسات، فقد تمّ استعراضها وفقاً لعدّة أمور، وهي:

- ✓ تقسيم الدراسات السابقة إلى أربعة محاور:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومتغيرات أخرى.

- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.

- المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومهارات الفهم القرائي ومتغيرات أخرى.

- المحور الرابع: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلّم القراءة ومتغيرات أخرى.

- ✓ عرض كلّ دراسة من حيث: هدف الدراسة، منهجُها وإجراءاتها متضمنة الأدوات والعينة، وأبرز النتائج ذات العلاقة بالدراسة الحالية.
- ✓ تم استعراض الدراسات السابقة داخل كلّ محور بناء على حدوثها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم.
- ✓ التعقيب على الدراسات السابقة بشكل عام.

1- دراسات خاصة باستراتيجية التعلّم التعاوني ومتغيرات أخرى:

- **الدراسة الأولى:** دراسة: **فوزية بوموس (2014):** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني على التحصيل في مادّة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.

واسْتُخْدِم في هذه الدراسة التصميم الشبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي البعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتكوّنت عينة الدراسة من قسمين من أقسام السنة أولى متوسط باكمالية بورقعة جلول (ببلدية بريزينة، ولاية البيض)، قُسِّما إلى مجموعتين: حيث مثل أحد القسمين المجموعة التجريبية وعدد تلاميذه (32) تلميذاً، ومثل القسم الآخر المجموعة الضابطة وعدد تلاميذه (32) تلميذاً، وبعد الانتهاء من فترة التدريس التي استغرقت (4) أسابيع دراسية لكل مجموعة بمعدل حصتين كل أسبوع، طبقت الاختبار البعدي لاختبار التحصيل على المجموعتين، أظهرت نتائج اختبار فرضية البحث وجود فروق دالّة بين متوسطات درجات تلاميذ في جميع مستويات وللاختبار التحصيلي ككلّ، في الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، بيّنت نتائج اختبار فرضية البحث وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككلّ، وعند المستويات التالية : التذكر، التحليل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم ومستوى التطبيق. (فوزية بوموس، 2014)

- **الدراسة الثانية:** دراسة **ميرفت أسامة محمد حج يحيى (2011)** بعنوان" فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في الرياضيات

واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطالبات في وحدة الأعداد الصحيحة في اختبار القياس البعدي (الدرجة الكلية، عمليتي الجمع والطرح، عمليتي الضرب والقسمة، خصائص الأعداد، المجموعات) ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات يمكن عزوه إلى استراتيجية التدريس؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تمّ تطبيق الدراسة على عينة الدراسة المؤلفة من (136) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، حيث تمّ اختيار مدرستين بطريقة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة: مدرستي إناث، بواقع شعبتين في كل مدرسة وزعت الشعبتان عشوائياً في كلّ مدرسة بطريقة القرعة الأوراق المغلقة، واحدة تجريبية والأخرى ضابطة درست شعبتا المجموعة التجريبية على برنامج تدريبي من إعداد الباحثة وفق استراتيجية التعلّم التعاوني، أمّا الشعبتان في المجموعة الضابطة فقد درست المحتوى الرياضي بالطريقة التقليدية المعتادة حسب إتباع الكتاب المدرسي.

استخدمت الباحثة لغرض قياس التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية اختباراً قبلياً تمّ التأكد من صدقه، وحساب ثباته باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، كما استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس تحصيل الطالبات بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي وفق استراتيجية التعلّم التعاوني، وتمّ التحقق من صدقه بالمحكمين وحساب ثباته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطبّق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المعدّ من قبل الشهراني (2010) بعد تنفيذ الدراسة، وتمّ التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام تحليل التباين الأحادي. حلّلت البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، اختبار ت لعينة واحدة، حيث أظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وينبثق عن نتيجة الفرضية الأولى، النتائج الفرعية الآتية:

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في جمع الأعداد الصحيحة وطرحها لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لجمع الأعداد الصحيحة وطرحها، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في ضرب الأعداد الصحيحة وقسمتها لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لضرب الأعداد الصحيحة وقسمتها، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في خصائص الأعداد لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لخصائص الأعداد، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التحصيل في المجموعات لطالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعد للمجموعات.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مجالات الاختبار البعدي، الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وبين معايير أدائها وفق المعيار الوطني.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة بعد تنفيذ الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بـــ: إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل الدراسي على مراحل تعليمية مختلفة وإدخال طرق تدريس حديثة في أدلة المعلم ومن بينها استراتيجية التعليم التعاوني. (ميرفت أسامة محمد حج يحيى، 2011)

– **الدراسة الثالثة:** دراسة **محمد كناسرة إحسان (2009)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، وذلك من خلال تطبيقها على عينة تألفت من (90) طالباً من طلّاب كلية المعلّمين في جامعة أم القرى وزعوا على (3) شعب كمجموعات الدراسة الثلاث حسب نوع المعالجة الخاصّة بكلّ منها ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عدد من الأدوات تمثلت ببرنامج تعليمي محوسب واختبار المتطلبات السابقة الذي تم بناؤه لقياس مدى ما يمتلكه الطلبة من خبرات أساسية في المقرر، وكذلك لأجل تصنيف الطلبة في ثلاث مستويات: منخفض، متوسط، ومرتفع ومن ثم تطوير اختبار تحصيلي تم استخدامه قبل المعالجة وبعدها وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر لطلبة مقرر تقنيات التعليم تعزى لطريقة التدريس أو مستوى تحصيل الطالب أو التفاعل بينهما.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الحاسوبية التعاونية مقارنة بكل من الحاسوب الفردية والتقليدي، وكذلك لطريقة الحاسوب الفردية مقارنة بالطريقة التقليدية.

. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلاب المجموعة الحاسوبية الفردية على الاختبارين المباشر والمؤجل وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة الحاسوبية التعاونية على الاختبارين المباشر والمؤجل.

وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التجريبية لاختبار فاعلية استراتيجيات متطورة باستخدام الحاسوب وبمقررات جامعية أخرى غير مقرر تقنيات التعليم، والاستفادة من نتائج الدراسات في اتخاذ القرارات بتطوير أساليب جديدة في التدريس الجامعي والعمل على تصميم برامج تعليمية محوسبة في مجال تقنيات التعليم ومجالات أخرى لتحسين عملية التعليم. (محمد كناسرة احسان، 2009)

– **الدراسة الرابعة:** وقامت الباحثة **الحربي، (2006)** بدراسة عنوانها " فاعلية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في إتقان تلميذات الصّف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهاتهن نحو مادّة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة مكّة

المكرمة"، حيث هدفت الدراسة إلى المساهمة في إيجاد حلّ لمشكلة انخفاض مستوى تحصيل تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية، وكذلك تحسين اتجاهاتهن نحو مادّة الرياضيات، وقد ارتكزت على الأسئلة التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار البعدي للمهارات الحسابية الأربع بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الاختبار القبلي للمهارات الحسابية الأربع ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات تلميذات الصف الأول المتوسط اللائي درسن بطريقة التعلّم التعاوني) المجموعة التجريبية (نحو مادّة الرياضيات ومتوسط اتجاهات تلميذات الصّف الأول المتوسط اللائي درسن بالطريقة التقليدية المجموعة الضابطة نحو نفس المادة وذلك بعد ضبط اثر القياس القبلي لاتجاهاتهن نحو الرياضيات ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار البعدي لمهارة الجمع الطرح، الضرب، القسمة لتلميذات الصّف الأول المتوسط اللاتي درسن بطريقة التعلّم التعاوني المجموعة التجريبية واللاتي درسن بالطريقة التقليدية المجموعة الضابطة، وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي لمهارة الجمع، الطرح، الضرب، القسمة ؟

ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، عمدت الباحثة إلى اختيار وحدة مجموعة الأعداد الصحيحة، والتي تضمّنت ستة موضوعات من مقرر الرياضيات للصّف الأول متوسط، وأعدّت الباحثة اختبار بهدف قياس متوسط تحصيل تلميذات عينة الدراسة للمحتوى المعرفي للوحدة المختارة، وتأكدت من صدق وثبات الاختبار، كما استعانت بمقياس للاتجاه نحو الرياضيات معدّ مُسبقًا، وطبقت المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي/البعدي لمجموعتين، على عينة من تلميذات الصف الأول متوسط بالمتوسطة الثانية حيث قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وحرصت الباحثة على تكافؤهما من حيث العدد والعمر الزمني ودرجة الاستعداد للتعلم قبل إخضاعهن للتدريس وبعد أن طبقت الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات على تلميذات المجموعتين تأكدت من تكافؤهما في نتائج التطبيق القبلي، قامت بإخضاع تلميذات المجموعة الضابطة لدراسة الوحدة المختارة

باستخدام الطريقة التقليدية، بينما أخضعت تلميذات المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة نفسها باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، وبعد ذلك جمعت بيانات تلميذات مجموعتي الدراسة البالغ عددهن (50) تلميذة – بواقع 25 في كلّ مجموعة، وأخضعتها للمعالجة الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار البعدي للمهارات الحسابية الأربع بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الاختبار القبلي للمهارات الحسابية الأربع لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات تلميذات الصف الأول متوسط اللائي درسن بطريقة التعلم التعاوني المجموعة التجريبية نحو مادّة الرياضيات ومتوسط اتجاهات تلميذات الصف الأول المتوسط اللائي درسن بالطريقة التقليدية المجموعة الضابطة نحو نفس المادّة وذلك بعد ضبط أثر القياس القبلي لاتجاهاتهن نحو مادّة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار البعدي لمهارة(الجمع، الطرح الضرب)، القسمة لتلميذات الصّف الأول المتوسط اللاتي درسن بطريقة التعلّم التعاوني المجموعة التجريبية، واللاتي درسن بالطريقة التقليدية المجموعة الضابطة وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي لمهارة الجمع، الطرح، الضرب، القسمة لصالح المجموعة التجريبية. (ميرفت أسامة محمد حج يحيى، 2011)

– **الدراسة الخامسة:** دراسة **كاتلين ونعومي (2005) Kathleen and Naomi**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على الخبرة التعليمية للطلبة المعاقين في صفوف المدارس المتوسطة و مقارنتها بالتعلّم الفردي.

وشملت عينة الدراسة طلاب لديهم إعاقات متنوعة من مدارس نيويورك المتوسطة من الصف الخامس إلى الصف الثامن ومعلّميهم من التربية الخاصة والتربية العامّة، وكان متوسط أعمار الطلبة (14.4سنة) وتمّ توزيعهم إلى مجموعة تجريبية درست بالطريقة التعاونية ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الفردية، وشملت أدوات البحث أداة أولية

للملاحظة من إعداد الباحثان الغرض منها جمع معلومات عن الخبرات التعليمية للطلبة المعاقين حيث تمّ ملاحظة الطالب المستهدف لمدة 10 ثوان كلّ ثلاث دقائق لمدة ثلاث أسابيع، وتمّ حساب صدق الأداة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وأظهرت النتائج أنّ درجة التفاعل التعليمي في صفوف التعلّم التعاوني كانت نسبتها (2,2%) بينما نسبتها في التعلّم الفردي كانت (1%) وتفاعل الطلبة المعاقين مع معلّمي التربية العامّة بنسبة (45%) وأنّ معلّم التربية الخاصّة أنجز بشكل أفضل في ظروف التعلّم التعاوني وأوصى الباحثان بتدريب المعلمين بشكل جيد على استراتيجية التعلّم التعاوني.

(عالية على الرفاعي، 2007)

– **الدراسة السادسة:** دراسة **نهى الملا (2004)** والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس التالية: "كفايات معرفية، وكفايات مهارية، وكفايات وجدانية" باستراتيجية التعلّم التعاوني لدى الطالبات المعلّمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات. واستخدمت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي عشوائية الاختبار فقط، وتكوّنت عينة الدراسة من 50 طالبة تم اختيارهن عشوائيًا قسمن على مجموعتين الأولى ضابطة والأخرى تجريبية. ولقياس الأداء البعدي للمجموعتين في كلّ من التحصيل الدراسي، والمهارات الأدائية الخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتحضير والتقويم باستراتيجية التعلّم التعاوني، والاتجاه نحو التدريس باستراتيجية التعلّم التعاوني، فقد استخدمت الباحثة بطاقة لملاحظة أداء الطالبات المعلمات في كلّ من مهارة التخطيط لدرس، ومهارة تنفيذ إجراءات الدرس، ومهارة تحضير البيئة المادية ومهارة تنفيذ أساليب تقويم تعلم التلميذات. وقد أعدَّت لكل مهارة بطاقة خاصّة لها، كما أعدَّت مقياسًا لمعرفة الاتجاه نحو التدريس باستراتيجية التعلّم التعاوني. وعند معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (ت)، وتطبيق مقياس حجم التأثير"مربع إيتا" لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح على المتغيرات التابعة.

كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التدريس بإستراتيجية التعلّم التعاوني، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في

مهارات التخطيط، والتنفيذ والتحضير، والتقويم، كما تبيّن من النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مجموع الكفايات الكلية للتدريس باستراتيجية التعلّم التعاوني. (نهى الملا، 2004)

– **الدراسة السابعة:** دراسة **سالم المهدي(2000)** أجرى دراسة بعنوان: " أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والتغير المفاهيمي في العلوم لتلاميذ الصّف الثامن من التعليم الأساسي" وقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

– ما تأثير استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتعلّم التغير المفاهيمي لتلاميذ الصّف الثالث الإعدادي الثامن الأساسي؟

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من بين تلاميذ الصّف الثالث الإعدادي بمدينة كفر الشيخ، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم أدوات الدراسة المتمثلة في: اختبار تحصيلي، اضافة إلى اختبار التغير المفاهيمي (إعداد بروك وبرجز ودرايفر). وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

– تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الأكاديمي في العلوم وتعلم التغير المفاهيمي.

– عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الأكاديمي. تفوق ذكور المجموعة التجريبية على إناثها في تعلّم التغير المفاهيمي. (عفت الطناوي، 2002)

– **الدراسة الثامنة:** دراسة **(1999) xin**، هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بمساعدة الحاسوب في تعليم الرياضيات في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة (93) طالب عادي و(25) طالب لديهم صعوبات تعلّم، وتمّ توزيع الطلاب إلى (6) مجموعات عشوائياً ثلاثة درست بالطريقة التقليدية وثلاثة درست بالطريقة التعاونية، وتمّ استخدام برنامج تعليمي حاسوبي لمادّة الرياضيات تضمن الوحدات الدراسية الآتية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، وتمّ تدريس الطلبة لمدّة ثلاثين دقيقة يومياً على مدار فصل دراسي كامل، واستخدم الباحث اختبار مقنن لقياس تحصيل الطلبة في

الرياضيات ومقياس للقبول الاجتماعي وتمّ اجراء مقابلات مع الطلبة العاديين لمعرفة اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل، وأنّ الطلبة العاديين في المجموعة التقليدية لا يرغبون بوجود الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على عكس المجموعة التجريبية أمّا الطلبة ذوي صعوبات التعلّم أظهروا رغبة قوية للعمل مع الطلبة العاديين في المجموعة التجريبية، وأدّى استخدام الحاسب لتحسين مهارات الحسابية للمجموعتين، ولكن كان تأثيره على المجموعة التعاونية أقوى. (عالية على الرفاعي، 2007)

– **الدراسة التاسعة:** دراسة **آمال ربيع كامل (1999)** قامت بدراسة تحت عنوان: فعالية استراتيجية (**Jigsaw**) القائمة على التعلّم التعاوني في اكتساب الطلاب المعلّمين شعبتي الفيزياء بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم"، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

– ما المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية؟

– ما المستوى العام لهذه المفاهيم لدى الطلاب المعلّمين شعبتي الفيزياء؟

– ما الأهمية النسبية لبعض المفاهيم البيولوجية لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية، وذلك المستوى المتدني من وجهة نظر الطلاب المعلّمين ومجموعة من معلمي وموجهي العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

– ما مدى فعالية استخدام استراتيجية جيكسو (Jigsaw) في اكتساب الطلّاب المعلّمين لبعض المفاهيم ذات الأهمية النسبية العالية؟

– ما اتجاهات الطلّاب المعلّمين نحو استراتيجية جيكسو(Jigsaw) المستخدمة؟

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استراتيجية حديثة لم يتم تجريبها على الصعيد العربي والتعرف على المستوى العام للمفاهيم المتطلبة لتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية لدى الطلّاب المعلمين شعبتي الفيزياء، كما هدفت إلى تدريب الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجية جيكسو(Jigsaw) القائمة على التعلّم التعاوني باعتباره من الاتجاهات الحديثة لتدريس العلوم (Jigsaw). وقد تم استخدام المنهج الوصفي في بعض مراحل الدراسة

خاصّة في استخدام استقراء البحوث والدراسات وكذا في بناء بعض أدوات الدراسة، كما تمّ أيضاً استخدام المنهج التجريبي عند تطبيق استراتيجية (Jigsaw) وتكونت عينة الدراسة التجريبية من 55 طالباً شعبتي الفيزياء، وقد تمّ توزيعهم في مجموعات كلّ مجموعة من خمسة طلّاب، تصميم المجموعة الواحدة، وقد استغرقت الفترة التجريبية ستة أسابيع. وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

– إعداد استبيان شبه مفتوح لتحديد المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية. إعداد اختبار تحصيلي على ضوء قائمة المفاهيم التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، إعداد استطلاع رأي لتحديد الأهمية النسبية لاكتساب المفاهيم البيولوجية، بناء وتصميم أدوات استراتيجية جيكسو، إعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى فاعلية استراتيجية جيكسو (Jigsaw) في اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة، بناء مقياس التعرف على اتجاهات الطلّاب نحو استراتيجية جيكسو، وكشفت نتائج الدراسة عن:

. تدني مستوى الطلاب المعلّمين عينة البحث في اكتسابهم لبعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية

. وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام استراتيجية (Jigsaw) في التعلم وتدريس العلوم.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، ممّا يشير إلى فعالية استراتيجية جيكسو (Jigsaw) في اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم للطلاب المعلمين. (سامية ابراهيمي، 2013، ص95).

– **الدراسة العاشرة:** دراسة **أحمد والمرسي (1997)** هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي والتحصيل في مادّة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. والتعرف على مدى تأثير الجنس على هذه الفعالية. وتكوّنت عينة الدراسة من (221) تلميذًا وتلميذة من مدرستين ابتدائيتين، تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية عددها(52) تلميذًا، (59) تلميذة من مدرسة واحدة درست بطريقة التعلّم التعاوني، ومجموعة ضابطة وعددها(50) تلميذًا، و(60) تلميذة من المدرسة الأخرى درست

بالطريقة التقليدية. وتم استعمال المنهج التجريبي وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من(50) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد تشمل مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) ومقياس للتفكير العلمي، وحللت بيانات الدراسة باستخدام اختبار ت وتحليل التباين ثنائي الاتجاه، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائيًا لطريقة التدريس على كلّ من التحصيل الدراسي في مادّة العلوم والتفكير العلمي عند الطلاب والطالبات لصالح طريقة التعلّم التعاوني. كما أظهرت الدراسة تفوق الإناث في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي عند استخدام طريقة التعلّم التعاوني. (عفّت الطناوي، 2002)

2- دراسات خاصة بالفهم القرائي ومتغيرات أخرى:

- **الدراسة الأولى:** دراسة **سليمة العطوي (2014)**، حيث هدفت دراستها في محاولة دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب في بعض مدارس الجزائر العاصمة، من خلال التعرف على تأثير استراتيجية بناء المعنى المعرفي وهي من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستويات الفهم القرائي، (الحرفية والاستنتاجية والتقيمية والابداعية) وللتحقق من هذا قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي، إذ ثم تطبيقه على عينتين تتكون من 110 تلميذاً الأولى ضابطة تكونت من 55 تلميذاً وقد درست بالطريقة المعتادة والثانية تجريبية تكونت أيضاً من 55 تلميذاً ودرست باستعمال استراتيجية بناء المعنى المعرفي من خلال استعمال اختبار لقياس الفهم القرائي الذي طبق قبلياً وبعدياً، بينت نتائج اختبار الفهم القرائي البعدي المطبق على كلتا العينتين: أنّ استراتيجية بناء المعنى المعرفي أدّت إلى تحسن تلاميذ العينة التجريبية في المستويات الاستنتاجية والتقيمية والإبداعية، في حين لم تؤثر على نتائج المستوى الحرفي، إذ جاءت نتائج العينتين متقاربتين، وهذا راجع إلى الأسئلة المقدمة في هذا المستوى. يمكن القول أنّه يمكن للمتعلّم أن يحسن ويطور من مستويات الفهم القرائي المختلفة، إذا ما تمّ تعليمه منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة مع الاستراتيجيات الفعّالة سواء المعرفية أو ما وراء المعرفية التي تجعله محور العملية التعليمية فينمّي مختلف القدرات التي تسمح له بالوصول إلى فهم النص المكتوب على جميع المستويات، ولذا فإنّه من الضروري أن يتم تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية هذه الاستراتيجيات لكي يستفيدوا منها.

(سليمة العطوي، 2013)

– **الدراسة الثانية:** دراسة **ربيعة عقريب (2011)** تناولت دور استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط (الجزائر) هدفت الدراسة إلى فحص وتقصى دور استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية "التساؤل الذاتي" في تحسين وتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها 164 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثانية متوسط للمقاطعة التربوية للحمامات بمتوسطة مبارك الميلي التابعة لمديرية التربية لغرب الجزائر، تم توزيع العينة على مجموعتين: تجريبية مكونة من (86) تلميذ وتلميذة درست وفق استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية (التساؤل الذاتي) وضابطة مكونة من (78) تلميذ وتلميذة درست بالطريقة المعتادة، تمثلت أدوات الدراسة وموادها في: اختبار الذكاء للمصفوفات المتدرجة لرافن، قائمة مهارات الفهم القرائي الملائمة لتلاميذ هذا المستوى حسب اتفاق أراء الأساتذة المحكّمين ومادّة اختبار مهارات الفهم القرائي بالإضافة إلى مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للوعي القرائي، تمّ تطبيق الاختبار والمقياس قبلياً وبعدياً، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، استخدمت الباحثة عدد من الأساليب والمعالجات الإحصائية وصولاً إلى نتائج الدراسة ومنها المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري واختبار ت للمقارنة بين مجموعتين. بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 في الاختبارات البعدية للفهم القرائي والوعي بالعمليات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

(ربيعة عقريب، 2011)

– **الدراسة الثالثة:** دراسة **لوجان وآخرون (2011) Logan et al**، التي هدفت إلى إبراز مدى أهمية الدافعية الداخلية للتأثير في القراء ذوي القدرات المرتفعة والمنخفضة للأداء في الفهم القرائي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي مستعينة بعينة عشوائية مؤلفة من (111) تلميذاً من تلاميذ مدرستين ابتدائيتين بالمملكة المتحدة، وانقسمت هذه العينة إلى

مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة في ضوء مستويات أفرادها المرتفعة والمنخفضة من القدرة على الأداء في الفهم القرائي. (محمد الشهري، 2012)

وتضمنت أدوات الدراسة: تطبيق اختبار تقييمي لمهارات الفهم القرائي، والاستعانة باختبار الذكاء اللفظي، وتطبيق اختبارات قياس مهارات فك شفرة المقروء، وحساب مستويات الدافعية الداخلية للقراءة. وأبرزت الدراسة في نتائجها أنّ الدافعية الداخلية تلعب دوراً بارزاً في تنمية الأداء في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي القدرات المرتفعة، وبخاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات: (القدرات اللفظية)، (فك شفرة المقروء).

- **الدراسة الرابعة:** دراسة **يلدريم وآخرون (2010) Yildrim et al:** فقد هدفت الدراسة إلى الوقوف بدقة على مستويات الفهم القرائي والاستماعي لدى تلاميذ الصف الدراسي الخامس بالمدارس الابتدائية في تركيا في ضوء أنواع النصوص المقروءة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة عمدية مؤلفة من (180) من تلاميذ الصف الدراسي الخامس الملتحقين بستة فصول دراسية مختلفة تابعة لإحدى المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة أنقرة، وتمّ تطبيق استبيان مسحي على عينة المشاركين وكشفت الدراسة عن أنّ التلاميذ المشاركين يفهمون النصوص السردية القصصية على نحو أفضل عندما يستمعون إليها أثناء قراءة المعلّم لها، مقارنة بقراءتهم لها بشكل مستقل أو باستخدام النصوص الشارحة. (محمد الشهري، 2012)

- **الدراسة الخامسة:** دراسة **جونغ (2009) Jeong** التي سعت إلى الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (75) من تلاميذ الصف الدراسي الرابع من التعليم الملتحقين بثلاثة فصول دراسية مختلفة تتبع إحدى المدارس بكوريا الجنوبية، ووزعت العينة على مجموعة تدرس باستراتيجيات التلخيص ومجموعة التدريس بطريقة العرض المباشر، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية واستخدمت الاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة وأبرزت نتائج الدراسة: (محمد الشهري، 2012)

– فاعلية استخدام استراتيجية تدريس التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر، والطريقة التقليدية في التدريس.

– **الدراسة السادسة:** دراسة **جاد (2003)** حيث قام بدراسة فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (88) تلميذًا، (43) تلميذًا يمثلون المجموعة التجريبية، و(45) تلميذًا يمثلون المجموعة الضابطة، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة ثم صمّم في ضوئها اختبارًا لقياس مهارات الفهم التي تم الاقتصار عليها، وأعدَّ دليلاً للمعلّم لتنمية مهارات الفهم القرائي وفق الاستراتيجية المقترحة التي تتكون من خطوات تتمثل في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ما بين متوسط ومنخفض في التحصيل وتحويل أهداف الموضوع إلى أسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي، وتقديم تعزيز مباشر لكل إجابة صحيحة ثم تلخيص ما تمّ قراءته، واستمر تطبيق هذه الاستراتيجية ثلاثة أشهر، طبق بعدها اختبارًا لقياس الفهم القرائي بعديًا، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– قائمة بمهارات الفهم القرائي، ومنها: تحديد معنى الكلمة من السياق، واشتقاق لبعض المفردات من مفردة واحدة، ووضع عنوان مناسب للمقروء، ومعرفة الأفكار الفرعية. في كلّ فقرة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وتكوين رأي حول فكرة أو قضية وردت في النص، وتحديد التعبيرات اللغوية الجميلة في النص.

– عدم تمكن أي تلميذ في المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.

– فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

(ياسين عذيقي، 2009، ص73–74)

– **الدراسة السابعة:** دراسة **القليني (2000)** والتي استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي، والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج

شبه التجريبي، ووزع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة وأعدَّ الباحث مجموعة من الأدوات منها: قائمتين تضمنت الأولى مهارات الفهم القرائي والأخرى تضمنت مهارات التعبير الكتابي، وأعدَّ خمسة اختبارات مرحلية بنائية لكلّ من الفهم القرائي، والتعبير الكتابي لقياس المهارات المستهدفة بالتنمية، تمّ الاستعانة بها أثناء تدريس البرنامج، وأعدَّ اختبارين من صورتين متكافئتين لكلّ من الفهم القرائي، والتعبير الكتابي تم تطبيقهما قبليًا على عينة الدراسة، ثم قام بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدّة شهرين ونصف، في حين درست المجموعة الضابطة وفقًا للأسلوب المعتاد، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج أعاد تطبيق صورتي الاختبار بعديًا وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة ثمان مهارات تناسب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي هي: فهم معاني المفردات، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وفهم الفكرة الرئيسة، وفهم الأفكار الجزئية وترتيب الأفكار استنتاج المعلومات وفهم المعنى العام للنص المقروء، كما أثبت البرنامج المقترح فعالية في تنمية تلك المهارات. (ياسين عذيقي، 2009، ص71)

– **الدراسة الثامنة:** دراسة **عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (1998):** أجرى الحميد دراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على أثر تدرب الطلاب على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي مع عينة تمّ اختيارها بطريقة عشوائية مكونة من103طالباً، تمّ توزيعهم على ثلاثة فصول، ولتحقيق هدف الدراسة أعدَّ الباحث اختباراً لقياس خمس مهارات للفهم تمّ التوصل إليها وهي: تحديد هدف الكاتب، والتمييز بين المعاني التي اشتمل عليها الموضوع من عدمه، والتنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات، والتمييز بين الحقيقة والرأي وتحديد موضوعية الكاتب في عرض أفكاره، ثمّ طبق البحث اختباراً قبلياً مكوناً من عشرة أسئلة كلّ مهارة مستهدفة يقيسها سؤالان من نمط الاختيار من متعدد على أفراد العينة كلّ فصل على حدى، بعد ذلك درَّب طلّاب كلّ مجموعة على إحدى هذه الاستراتيجيات وهي استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التلخيص، استراتيجية الدمج بين التساؤل الذاتي

والتلخيص، وبعد الانتهاء من تدريب عينة الدراسة على الاستراتيجيات السابقة أعيد تطبيق اختبار الفهم بعدياً، وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص معاً في تنمية مهارات الفهم المستهدفة ما عدى تحديد هدف الكاتب فلم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في المعالجات الثلاث لدى أفراد العينة في تلك المهارة.

– **الدراسة التاسعة:** دراسة **فاطمة المطاوعة (1990)** أجرت دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر باستخدام أسلوب التعلّم الفردي، وأثره في تنمية الاتجاه نحو القراءة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) تلميذة تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات متكافئة: اثنتين تجريبيتين وأخريين ضابطتين وشملت أدوات الدراسة اختبارًا موضوعيًا من نمط الاختيار من متعدد في القراءة الصامتة، يقيس خمس مهارات وهي: (تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد التفاصيل الجزئية، وتحديد معاني المفردات من السياق، والقدرة على الاستنتاج، وتحديد المعاني المعجمية)، كما أعدّت سجلاً لمتابعة كلّ تلميذة في المجموعتين التجريبيتين وطبقت استبانة، للتعرف على الميول والاهتمامات القرائية لعينة الدراسة، ثم أعدَّت برنامجًا لتنمية مهارات القراءة الصامتة المستهدف تنميتها، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق اختبار الفهم في القراءة الصامتة على مجموعات الدراسة، وكشفت الدراسة عن نتائج من أهمها: حدوث تحسن كبير في مستوى تلميذات المجموعتين التجريبيتين في المهارات التي قاسها الاختبار، وأنَّ هذا التحسن لا يعود إلى زيادة عدد موضوعات القراءة فقط، إنّما يعود إلى برنامج القراءة الفردية الذي اهتم بقدرات التلميذات واهتماماتهن، وميولهن الخاصة في كل جزء من أجزاء البرنامج. (ياسين عذيقي، 2009، ص68–69)

– **الدراسة العاشرة:** دراسة **جيلبير (1986) Gillbert** حول أثر استخدام التدريب في تنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي، وبلغت عينة الدراسة (56) طالباً وطالبة اختيروا من المرحلة الجامعية، ووزعوا عشوائياً بين أربع مجموعات

مجموعة ضابطة طلب منها قراءة نص واستعمال الاستراتيجية المعرفية التي تراها مناسبة لفهمه واستيعابه وثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة الأولى عرض عليها أنموذج لأسئلة لاختبار لاحق، ثمّ شجعت على التفكير في صياغة أسئلة مشابهة لتساعدهم على الإجابة على فقرات الاختبار اللاحق بشكل صحيح، أمّا المجموعة التجريبية الثانية فقد أعطيت معلومات حول كيفية استعمال عدد من الاستراتيجيات المعرفية يعتقد أنّها فاعلة لتحسين الفهم والاستيعاب، وطلب منهم الاستراتيجية المعرفية التي يرونها مناسبة في أثناء القراءة في حين تلقت المجموعة الثالثة معلومات واضحة عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة ثمّ دربت على كيفية استعمالها عن طريق إعطائها أنموذجًا يوضح ذلك، أمّا أداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي أعدّه الباحث وطبقة على مجموعات الدراسة واستعمل الباحث الاختبار الثاني ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي كوسائل احصائية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أنّ أداء المجموعة التجريبية الثالثة فاق أداء المجموعات الثلاث الأخرى بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التخطيط والضبط والتقويم كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الناجحين الذين تحصلوا على درجات عالية في اختباري الفهم والاستيعاب القرائي، وظهر أنّ للتدريب أهمية في استقبال الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لضمان الفهم والاستيعاب.
(Gillbert.L.G, 1986.p 1-3)

3- الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلّم التعاوني ومهارات الفهم القرائي ومتغيرات أخرى:

- **الدراسة الأولى:** دراسة **ايناس العرقاوي (2008):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبي التعلّم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية وتألفت عينة الدراسة من (104) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التعلّم التعاوني، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية

باستخدام التعلّم التنافسي، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام التعلم التقليدي، وتمّ إعداد أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي)، بعد الاطلاع على الدرسين السابع والتاسع من كتاب "المطالعة والنصوص" للصف العاشر الأساسي؛ لتحليل محتواه، ثم تحديد فقرات الاختبار التحصيلي، وللتأكد من صدق الأداة (الاختبار التحصيلي) تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار، حيث بلغت قيمته (0.77) وتمّ حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار. وقد تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبلي، والبعدي والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الأولى أسلوب التعلّم التعاوني في جميع المستويات، باستثناء التطبيق، فتحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبلي والبعدي، والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الثانية أسلوب التعلّم التنافسي في جميع المستويات والدرجة الكلية للتحصيل، وأنّ تحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين القياسات القبلي، والبعدي، والاحتفاظ لدى المجموعة التجريبية الضابطة(أسلوب التعلّم التقليدي) في جميع المستويات والدرجة الكلية للتحصيل إنّ تحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في القياس البعدي لمستويات الفهم والاستيعاب والتقويم بين أساليب التعلّم التقليدي والتنافسي والتعاوني.

بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في المستويات المتبقية والدرجة الكلية للتحصيل في القياس البعدي بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني، إنّ جميع الفروق لمستويات: المعرفة والتذكر، والتطبيق، والتحليل، والدرجة الكلية للتحصيل في القياس البعدي كانت بين الأسلوب التنافسي والأسلوبين التعاوني والتقليدي ولصالح الأسلوب التنافسي.

(ايناس العرقاوي، 2008)

– **الدراسة الثانية:** دراسة **حافظ السيد (2008)** هدفت هذه الدراسة لقياس فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي استراتيجية (k.w.t) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته من خلال اختياره لعينة من تلاميذ الصف السادس ابتدائي من ثلاث مدارس مختلفة شرق الرياض، حيث بلغ أفراد العينة 135 طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الأولى مكونة من 45 طالباً درست بالتعلّم التعاوني الجمعي، والمجموعة التجريبية الثانية المكوّنة كذلك من 45 طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أدوات ومواد دراسته، والتي تمثلت في (قائمة مهارات الفهم القرائي اختبار الفهم القرائي).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدى، وفي مستويات الفهم القرائي ككل بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. (حافظ السيد، 2008)

– **الدراسة الثالثة:** دراسة **غازي المفلح (2005):** بعنوان" فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي": تتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل التالي: ما اثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي ؟

وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر استخدام بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، بعد استخدامه في تدريس خمسة من موضوعات القراءة المقررة على طلاب هذا الصف في الشعبة التجريبية، وقد تضمنت الدراسة إطاراً نظرياً ركّز على ثلاث محاور (الفهم القرائي ومستوياته التعلم التعاوني وجانباً تجريبياً)، تضمن بناء اختبار الفهم القرائي واختبار عينة الدراسة وتطبيق الاختبار قبل تدريس موضوعات القراءة المحددة في الشعبة التجريبية على عينة الدراسة وبعد تدريسها، وقد توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: – حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية دلّ على فاعلية أسلوب التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالأسلوب التقليدي، وقد قدّمت الدراسة مقترحات من أبرزها استخدام التعلّم التعاوني في تدريس مهارات الفهم القرائي في مختلف الصفوف الدراسية. (غازي المفلح، 2005)

– **الدراسة الرابعة:** دراسة **العازمي (2002)** بعنوان" أثر طريقة التعلّم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلّاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية"، وقد هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التعلّم التعاوني في الاستيعاب القرائي عند الطلّاب وكانت العينة من طلّاب الصّف السادس الابتدائي، وعددهم (42) طالباً قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، قام الباحث بإعداد مذكرات تحضير لخمسة دروس هي: (النفط في بلادنا – آداب المتعلّم – لا تلوث بيتك – فيه شفاء للناس – آثار في بلادنا) على طريقة التعلّم التعاوني، ومذكرات تحضير على الطريقة التقليدية وكانت مدَّة هذه الدراسة خمسة أسابيع، بعدها طبق على الطلاب اختبار الاستيعاب القرائي المكوّن من نصين، يشتمل كل نص على ثمان أسئلة وتحتوي هذه الأسئلة على (39) فقرة. وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار بعرضه على عدد من المحكمين، كما تأكد من ثباته وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وتم إعادته عليها بعد أسبوعين حيث جاءت نسبة الثبات (9.89) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، وبشكل عام وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاستيعاب القرائي بشكل عام للطلاب الذين درسوا بطريقة التعلّم التعاوني، ومتوسط الاستيعاب القرائي بشكل عام للطلاب الذين درسوا بالطريقة

التقليدية، حيث أبدى الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلّم التعاوني تفوقاً واضحاً. وبهذا يتبين أنّ طريقة التعلّم التعاوني كانت ذات أثر فعال في زيادة الاستيعاب القرائي عند الطلاب في مادّة القراءة مقارنة بأثر الطريقة التقليدية. (خلف العنزي، 2008)

– **الدراسة الخامسة:** دراسة **الذيابات (2001):** حيث قامت إلى فحص أثر التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مادّة اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر أساسي بمديرية التربية والتعليم، الرمثا في الأردن، مستخدمة المنهج الشبه التجريبي وتكوّنت عينة الدراسة من شعبتين للذكور وشعبتين للإناث جرى تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها 80 طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها 80 طالبًا وطالبة أيضًا درست المجموعة التجريبية بطريقة التعلّم التعاوني، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولأغراض الدراسة أعدّ الباحث اختباراً في القراءة الإبداعية، وقد أظهرت نتائج الدارسة وجود أثر ايجابي يُعزى إلى طريقة التدريس ولمصلحة طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارة القراءة الإبداعية في الطلاقة والمرونة والأصالة. (خلف العنزي، 2008)

– **الدراسة السادسة:** دراسة **يسرى غباشنة (1994):** هدفت الدراسة إلى فحص أثر كلّ من طريقة التعلّم التعاوني، والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في مادّة اللغة العربية ولتحقيق هذا الهدف؛ تم اختيار ستين طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة السموع الثانوية للبنيين، للعام الدراسي1993–1994، موزعين في شعبتين دراسيتين واختيرت إحدى الشعبتين بطريقة عشوائية لتكون المجموعة التجريبية، ودرست باستخدام طريقة التعلّم التعاوني، والأخرى ضابطة، درست باستخدام الطريقة التقليدية وقبل البدء بتنفيذ التجربة، قام الباحث بتطوير اختبار للمقروئية لنص يتناسب وقدرات أفراد العينة القرائية مستخدما أسلوب الإغلاق، كما قام الباحث بتطوير اختبار آخر لقياس القدرة القرائية عند أفراد العينة، ومن ثمّ تصنيفهم إلى مستويين قرائيين (قوي، وضعيف) وكانوا يمثلون بعدد متساو من هذين المستويين، إضافة إلى تطوير اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي قبل البدء بتنفيذ التجربة، وتم التأكد من تكافئهما باستخدام اختبار(ت) وبعد انتهاء التجربة التي استغرقت

شهرين تم قياس الاستيعاب القرائي البعدي على اختبار أعدّه الباحث لهذا الغرض، وحلّل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي بعد جمع الإجابات وتصحيحها، وكان من أهم نتائج الدراسة أنّها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا (α =0,001) في الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة التدريس، وكان الاستيعاب القرائي عند الطلاب ذوي القدرة القرائية القوية أفضل منه للطلاب ذوي القدرات القرائية الضعيفة وبفرق دلالة إحصائية (α =0.001) وكما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا(α = 0.001) في الاستيعاب القرائي تعزى إلى التفاعل المشترك بين طريقة التدريس والقدرة القرائية، وقد عرض الباحث مجموعة من التوصيات منها توفير التسهيلات المدرسية، وتحديد مفهوم التعلم التعاوني للمعلمين. (إناس العرقاوي، 2008)

– **الدراسة السابعة:** دراسة **ولسون وآخرون (1991) Wilson et al** هدفت الدراسة إلى فحص الفرق بين قراءة الاستيعاب لدى الطلاب المشتركين في استراتيجيات التعلّم التعاوني وبين قراءة الاستيعاب لدى الطلاب غير المشتركين في هذه الاستراتيجية، وقد فحصت الدراسة الفرق بين قراءة الاستيعاب لدى الذكور وقراءة الاستيعاب لدى الإناث لكلا المجموعتين، وقد استندت الدراسة على فرضية أنّ استعمال استراتيجيات التعلّم التعاوني يمكن استخدامها من قبل المعلّمين لتحسين قراءة الاستيعاب لدى الطلّاب. وقد دلَّت نتائج الدراسة على وجود فرق هام في القراءة الاستيعابية للطلاب المشتركين وغير المشتركين في استراتيجيات التعلّم التعاوني، وقد دلَّت النتائج أيضًا أنّ الطلاب المشتركين في استخدام استراتيجيات التعلّم التعاوني قد أظهروا تحصيلاً في القراءة الاستيعابية أكثر من الطلّاب غير المشتركين في هذه الاستراتيجيات، نتائج أخرى أشارت إلى أنّه لم تكن هناك فروقًا هامة بين قراءة الاستيعاب لدى الذكور عنها لدى الإناث، ولم يكن هناك فروق بين قراءة الاستيعاب لدى الذكور في المجموعة المشتركة في الاستراتيجيات والذكور في المجموعة غير المشتركة، كان هناك فرقًا هامًا في قراءة الاستيعاب لدى الإناث في المجموعة التي استخدمت استراتيجيات التعلّم التعاوني عند مقارنتها مع الإناث في المجموعة غير المشتركة. (ميرفت أسامة حج يحيى، 2011)

- **الدراسة الثامنة:** دراسة **راب وآخرون (1991) Rapp et al** المشكلة التي تمت دراستها هنا هي تحديد آثار القراءة التعاونية التكاملية والإنشاء على التحصيل الأكاديمي في القراءة الاستيعابية، المفردات، والتهجئة، وقد فحصت هذه الدراسة أيضًا آثار استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني على تقدير الذات لدى الأطفال، العينة عرفت بأنّها من ذوي إعاقة التعلّم أو من مجموعة القراءة المنخفضة (ن=19)، وقد تم جمع البيانات عن (88) طالبًا في أربع مدارس ابتدائية في مدرستين خلال العام الدراسي (1989–1990)، تم إعطاء يوميّ تدريب للمعلمين المنتظمين حول التعلم التكاملي للقراءة والإنشاء ويوميّ تدريب آخرين في أساليب وفلسفات التعلّم التعاوني، وقد تمّ الطلب من المعلّمين تطبيق برنامج التعلّم التعاوني المتكامل للقراءة والإنشاء في مدة 24 أسبوع، اثنان من المدرسين طلب منهما الاستمرار في أنماط التعليم العادي، جميع المعلّمين استخدموا مواد التهجئة والقراءة نفسها، لقراءة الاستيعاب والمفردات، وقد تمّ استخدام اختبار المهارات الأساسية (ITBS) والتهجئة، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات، تمّ تحليل البيانات باستخدام اختبار ANOVA، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات إحصائية هامة في تقدير الذات ضمن مجموعة التجربة، كما أظهرت أيضًا أنّ استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني المتكامل لم ينتج عنه اختلاف أو فرق هام في القراءة الاستيعابية، والمفردات والتهجئة لطلّاب الصف الثالث، ولكنّها أظهرت تحسنًا ملحوظًا في تقدير الذات نتيجة استخدام الاستراتيجية المذكورة. (إناس العرقاوي، 2008)

4- الدراسات التي تناولت صعوبات تعلّم القراءة ومتغيرات أخرى:

- **الدراسة الأولى:** دراسة **فاطنة ضيف (2016)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة الارتباطية بين الوظائف المعرفية واضطرابي الإفراط الحركي وصعوبات تعلّم القراءة وتسليط الضوء على وظيفتي الانتباه والذاكرة العاملة، كما قامت الباحثة بدراسة الفروق بين فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة والإفراط الحركي ومقارنتهم بالتلاميذ العاديين، وللتحقق من ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي الذي يتوافق مع طبيعة الدراسة واشكاليتها، واختارت تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي كعينة للدراسة شملت 518

تلميذاً تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم قامت بتقسيم العينة إلى أربعة مجموعات حيث شملت المجموعة الأولى تلاميذ الإفراط الحركي مع صعوبات تعلم القراءة، والمجموعة الثانية شملت تلاميذ صعوبة القراءة فقط في المجموعة الثالثة تمثل تلاميذ الافراط الحركي المصاحب لضعف الانتباه، وهنالك مجموعة رابعة وهم تلاميذ العاديين. وللتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تمّ الاعتماد على أساليب متنوعة في حساب الصدق والثبات والتي ذلت نتائجها على صلاحية الأدوات لإجراء الدراسة الأساسية وتمت معالجتها من خلال الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss v 20، حيث استعملت معامل بيرسون واختبار التحليل التباييني الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات الأربعة، فتوصلت إلى النتائج التالية: – توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه والذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي الافراط الحركي المصاحب لضعف الانتباه. – توجد علاقة ارتباطية بين الانتباه والأداء القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة وأيضاً بالنسبة للذاكرة العاملة هناك علاقة ارتباطية مع الأداء القرائي. (فاطنة ضيف، 2016)

– **الدراسة الثانية:** دراسة: **النوري (2010)** بعنوان" تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلّم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع أساسي"، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى صعوبات تعلّم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمختصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات تعلّم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة للتأكد ممّا ورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي للقراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلّم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتألفت عينة الدراسة من (85) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وكذلك من معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمةً من مجتمع أصلي قوامه (52) معلماً ومعلمةً. وقد توصلت الباحثة بعد تطبيق الدراسة إلى عدّة نتائج أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

في صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى صعوبات تعلّم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام: (متفوق، متوسط، متدن). (مجدي ديب، 2015، ص103)

– **الدراسة الثالثة: دراسة موريس(2005) morris** بعنوان "تعليم الطلّاب ذوي صعوبات تعلّم قراءة القصص باستخدام أساليب واستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة "هدفت هذه الدراسة إلى تعليم الطلاب ذوي صعوبات تعلّم قراءة القصص باستخدام أساليب واستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، تألفت عينة الدراسة من (04) ذكور و(04) إناث في المرحلة الابتدائية وقد تمّ اختيار هؤلاء الطلّاب من برنامج التعليم العلاجي، وتم تدريسهم لمدّة عام باستخدام الاستراتيجيات التالية: القراءة بصوت مرتفع – يقرأ الباحث بصوت مرتفع أو من خلال مسجل أحداث القصة، بينما يستمع الطالب إليه ويتابع مع الأحداث من خلال الصور (القصص المصورة) ثم يطلب منه إعادة القصة. نتائج هذه الدراسة تمّ فيها تقييم مستوى الطلبة في القراءة بشكل عام وفي قراءة القصص بشكل خاص، فوجد أنّهم أظهروا تحسناً ملموساً في مستواهم القرائي للقصص.

– **الدراسة الرابعة:** دراسة **صلاح عميرة محمد (2002)** بعنوان" برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ". وقد هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي: – تشخيص صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية التأسيسية المترددين على غرف المصادر بتلك المدارس.

– تصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى أطفال المرحلة التأسيسية المنتسبين لغرف المصادر.

وتكوّنت عينة الدراسة من160 طفلاً وطفلةً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة المترددين على غرفة المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية تكونت من 40 طفلاً وطفلةً من

الصف الثاني الابتدائي، كذلك مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء. وتضمنت أدوات الدراسة ما يلي:

. مصفوفة رافن الملونة – تقنين وزارة التربية والتعليم والشباب، دولة الإمارات (1999).

. اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.

. اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة.

. برنامجاً مقترحاً لعلاج بعض صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى أطفال غرف المصادر

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق.

. يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية فيما بين عاملي الصف والمجموعة في الفروق بين درجات الاختبار البعدي والاختبار القبلي في القراءة وفي الكتابة نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.

. لا يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية فيما بين عوامل النوع والصف والمجموعة في الفروق بين درجات الاختبار البعدي والاختبار القبلي في القراءة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفروق بين درجات الاختبارين في الكتابة نتيجة التعرض للبرنامج العلاجي. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 47–48)

– **الدراسة الخامسة:** دراسة **هارب وآخرون (2002) herbe, et al** بعنوان" فاعلية برنامج لتحسين الدافعية للقراءة عند تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلّم في القراءة والكتابة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة " وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج أعدّه الباحثون لتحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في تعلّم القراءة، وأعدَّ الباحثون أنشطة هذا البرنامج وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة. أمّا أهم نتائج هذه الدراسة أنّ الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التي استخدمها المعلّمون في التدريس اليومي لتلاميذهم داخل حجرة الصف أدّت إلى زيادة الدافع إلى القراءة لدى أفراد العينة، وهذا يعني

أنّ أساليب التدريس التي تستند على نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، لأنّ التدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل المعلّم ينوع في طريقة عرضه للمعلومة الواحدة من خلال عدّة أنشطة تعليمية.

الدراسة السادسة: دراسة: **أحمد إبراهيم موسى حجازي (2001)** بعنوان: " فعالية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ"، حيث استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بالإضافة إلى إعداد اختبار لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وقد تضمنت الدراسة عينة مقدارها 24 تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بعض مدارس سيدي سالم بمحافظة كفر الشيخ من ذوي صعوبات التعلّم في القراءة تمّ تقسيمها إلى مجموعتين بالتساوي بواقع 12 تلميذا وتلميذة لكل مجموعة (التجريبية والضابطة)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. كما اعتمد على الأدوات التالية:

. اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة إعداد الباحث.

. اختبار القدرة العقلية العامة إعداد مصطفى كامل، 1986

. مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل، 1990.

. قائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد مصطفى كامل، 1987.

. استمارة المستوى (الاقتصادي–الاجتماعي) إعداد محمد الطيب.

. اختبار(المسح النيورولوجي السريع) إعداد عبد الوهاب كامل، 1989.

. البرنامج المقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين مستوى الأطفال ذوي صعوبات القراءة إعداد الباحث. وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي على أبعاد اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في القراءة في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات التالية: مهارة التعرف – مهارة فهم الكلمة – مهارة فهم الجملة – مهارة فهم الفقرة لصالح المجموعة التجريبية. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 49–50)

– **الدراسة السابعة:** دراسة **رضوان هويدا (1992)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أهم صعوبات التعلّم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع في الحلقة الابتدائية في التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتحديد أي العلوم المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها وتصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات، وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (80) معلّماً من معلّمي اللغة العربية والرياضيات لصّف الرابع الابتدائي و(30) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع في بعض مدارس الحلقة الابتدائية لتعليم الأساسي بمدينة الإسكندرية، وقد طبقت الدراسة الأدوات الآتية: استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم، اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة والرياضيات واتبعت فيه أسلوب التدريس الفردي والاستشاري، وكانت أهم نتائج الدراسة أنّه يوجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، والرياضيات أهمّها: الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج الدراسي وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ. (سامية ابراهيمي، 2013، ص52)

– **الدراسة الثامنة:** دراسة **أنور الشرقاوي (1987)** بعنوان: "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية." هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد اشتملت عينة الدراسة على (832) مدرساً ومدرسةً من المدارس الابتدائية. وتم تحديد الأطفال من ذوي صعوبات القراءة

عن طريق تقديم استفتاء" العوامل المرتبطة بصعوبة القراءة من وجهة نظر المعلّمين " ويتكوّن الاستفتاء من (48) عبارة، وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط إطلاقاً. وخلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

- الإحساس بالعجز وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.
- اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.
- العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل.
- المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل. (أنور الشرقاوي، 1987)

- **الدراسة التاسعة: دراسة أحمد أحمد عواد (1988)** بعنوان" مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ". هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم صعوبات التعلّم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة اللغة العربية (صعوبات القراءة)، وقد اشتملت عينة الدراسة على30 تلميذاً، تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها 245 تلميذاً بالمرحلة الابتدائية، وقد تَم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 15 تلميذاً ومجموعة ضابطة 15 تلميذاً. حيث تمّت المجانسة بين المجموعتين في كلّ من: السن، الجنس، الذكاء، أمّا عن الأدوات السيكومترية للدراسة: استبيان تشخيص صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" من إعداد الباحث استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى(عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم)، اختبار الذكاء المصور لــ: أحمد زكي صالح، برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلّم في مادّة اللغة العربية للباحث، وقد استغرق تطبيق البرنامج 15 يوماً. وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية: توجد صعوبات تعلّم شائعة في مادّة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية القراءة الكتابة، التعبير، الفهم (مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ).

. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة، الكتابة، الفهم، التعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة وبين التطبيق القبلي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الاستبيان، والاستبيان ككل في التطبيقات الثلاثة (قبلي، بعدي، متابعة).

(سامية ابراهيمي، 2013، ص54)

- التعقيب على الدراسات السابقة:

وبعد استعراض الدراسات السابقة تبيّن لنا ما يلي:

• اتّضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها، حيث نلاحظ أنّ معظم الدراسات أظهرت نتائج ايجابية لطريقة التعلّم التعاوني في التحصيل، ونواحي أخرى مثل: الاتجاهات والميول والاحتفاظ، والإبداع، والنواحي النفسية، والاجتماعية، وتصحيح اللغة والمفاهيم وحل المسائل والمشكلات، وتنمية التفكير الاستدلالي والإبداعي.

• كما بينت جلّ الدراسات أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني يمكن تطبيقها في مختلف المراحل الدراسية، حيث لم تركز الدراسات على مرحلة تعليمية بعينها بل تناولت مراحل دراسية مختلفة، بدءاً بالتعليم التحضيري حتى إلى المرحلة الجامعية مثل: دراسة أحمد والمرسي (1997)، وحافظ (2008) والعازمي (2002)، والتي طبقت في المرحلة الابتدائية. ودراسة فوزية بوراس (2014) ودراسة الحربي (2006) اللتان طبقتا في المرحلة المتوسطة. ودراسة غازي المفلح (2005) التي طبقت في المرحلة الثانوية. أمّا في الكليات فنجد دراسة كل من محمد كناسرة (2009) ودراسة آمال ربيع (1999).

• كما أدخلت بعض الدراسات متغير الجنس: (ذكور، إناث) من حيث تفاعله مع استراتيجية التعلّم التعاوني، حيث أشارت دراسة ولسون وآخرون (1991) إلى أنّه لم تكن هناك فروقًا

هامة بين قراءة الاستيعاب لدى الذكور عنها لدى الإناث. أمّا دراسة سمية أحمد ونجاح المرسي (1997) فقد توصلت إلى تأثير عامل الجنس على التفكير العلمي لصالح الإناث بينما نفت وجود تأثير للتفاعل بين الاستراتيجية وعامل الجنس.

• قراءتنا للدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية التعلّم التعاوني بيَّنت لنا أنّ هناك أنواع أخرى مثل: استراتيجية (جيكسو Jigsaw) والتي تناولتها دراسة آمال ربيع كامل (1999) كما استخدم بعض الباحثين في دراساتهم، إضافة إلى استراتيجية التعلّم التعاوني، طرق وأساليب التنافس الفردي والتنافس الجماعي والتكاملي وتحديد أثرها على التعلّم، كدراسة: ايناس العرقاوي (2008) ودراسة راب وآخرون (1991).

• من خلال ما تمّ عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي، يتضح أنَّ هذه الدراسات قد اختلفت وفقًا لاختلاف الأهداف التي يسعى الباحثون لتحقيقها، فقد اهتمت بعض تلك الدراسات بالكشف عن مدى مراعاة المناهج المدرسية لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة، واتجه بعضها إلى تفعيل دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام الحاسوب، وبرامجه، ومن تلك الدراسات من اهتم بالكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي، وبعض المتغيرات، مثل: الاستراتيجيات، ودور المعلّم المعرفي، والدافعية، بينما اتجهت جميع الدراسات المتبقية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني.

• أجمعت كلّ الدراسات السابقة المتعلقة بمحور صعوبات تعلّم القراءة على الاهتمام بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد يرجع ذلك إلى أنّ الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم يجب أن يكون في المراحل العمرية الصغيرة وفي السنوات الدراسية الأولى للتلميذ حتى لا تتفاقم صعوبات التعلّم لديه في المراحل اللاحقة، وهذا ما دفع الباحث إلى اختيار عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• كذلك لم تقتصر الدراسات السابقة على موضوع تعليمي معين بل تناولت موضوعات تعليمية متنوعة مثل موضوعات قواعد اللغة العربية والكتابة والعلوم والفيزياء الرياضيات... .

• كلّ الدراسات السابقة المتعلقة بالمحاور الأربعة اعتمدت في تصميم دراساتها على المنهج التجريبي أو الشبه تجريبي، وهو المنهج الذي اعتمدت عليه في دراستي الحالية.

• تباينت الدراسات السابقة في استعمالها للوسائل الاحصائية، فقد استعملت دراسة ميرفت حج يحيى (2011) معادلة كودر ريتشاردسون ومعادلة معادلة كرونباخ ألفا واستخدمت تحليل التباين أحادي الاتجاه. أمّا دراسة الملّا (2004) فاستخدمت اختبار ت ومربع ايتا. أمّا دراسة ربيعة عقريب (2011) فقد استخدمت الوسائل التالية: المتوسط الحسابي الانحراف المعياري واختبار ت للمقارنة بين مجموعتين، دراسة أحمد والمرسي (1997) فاستعملت اختبار ت وتحليل التباين ثنائي الاتجاه.

• اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة المستخدمة، وقد كان أصغر هذه الدراسات من حيث حجم العينة دراسة موريس(2005)، حيث تكونت العينة الكلية من 08 تلاميذ 04 للمجموعة الضابطة و04 تلاميذ للمجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلّم قراءة، وكان أكبر هذه الدراسات السابقة من ناحية حجم العينة هي دراسة أنور الشرقاوي (1987) حيث بلغت العينة 832 مدرساً.

• كما أنَّي قد استفدت من تلك الدراسات في كافة مجالات هذا الدراسة بداية من خطتها وإطارها النظري، ومروراً باختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، ومنهجها، وبناء أدواتها وموادها البحثية، ونتائجها، فساهمت تلك الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية وفي التعرف على المراجع، والمصادر العلمية المناسبة، التي يمكن الاستفادة منها، وفي مناقشة نتائجها، مع مقارنة نتائجها مع النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، إضافة إلى رصد الايجابيات في هذه الدراسات والتعرّف على أوجه القصور، والعمل على تفاديها.

وعلى الرغم من اتفاق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في العديد من جوانبها لكن ما يميز الدراسة الحالية هو سعيها للتحقق من أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة في المرحلة الابتدائية، من خلال بناء استراتيجية تشمل عدداً من تلك النشاطات لكلّ درسٍ بما يتناسب مع طبيعته، ويساهم في تنمية الفهم في القراءة، وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في حدود اطلاعي.

الفصل الثالث:

التعلّم التعاوني

- تمهيد

1- التعلّم

1-1- مفهوم التعلّم.

1-2- الفرق بين التعلّم والتدريس والتعليم.

1-3- أهمية التعلّم وأهدافه.

1-4- نظريات التعلّم.

2- التعلّم التعاوني.

2-1- التطور التاريخي للتعلّم التعاوني.

2-2- مفهوم استراتيجية التعلّم التعاوني.

2-3- مبادئ التعلّم التعاوني.

2-4- الأسس التي ترتكز عليها طريقة التعلّم التعاوني.

2-5- مميزات وخصائصّ التعلّم التعاوني.

2-6- مراحل التعلّم التعاوني.

2-7- الفرق بين التعلّم التعاوني والتعلّم الفردي.

2-8- استراتيجيات التعلّم التعاوني.

2-9- أنواع المجموعات في التعلّم التعاوني.

2-10- اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء التعلّم التعاوني.

2-11- دور التلميذ والأستاذ في التعلّم التعاوني.

2-12- عوائق وصعوبات التعلّم التعاوني.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

إنّ الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعلّم في ظل التوجهات التربوية هو أنّ التلاميذ يتعلّمون ما يُراد لهم تعلّمه، سواء من قبل المعلّم أو النظام التعليمي، من حيث المناهج والمقررات ويؤدّون المهام والواجبات اللازمة لنجاحهم، وفق ما تتطلبه النظم التعليمية التي غالباً ما تكون أقل مواكبة للتطورات الحياتية المعاصرة التي يفرضها سوق العمل وتنجح الغالبية العظمى منهم تحت أي ظروف ويفشل البعض منهم في الوفاء بمتطلبات النجاح وربما يُعزى فشل هؤلاء إلى انخفاض مستواهم الأكاديمي أو طرق التدريس المستخدمة دون الاهتمام بالأسلوب الذي من خلاله يجب أن يتعلّم كلّ هؤلاء التلاميذ، الذي يكون عدم مواكبة هذا الأسلوب أو عدم الاستجابة لمحدّداته، هو السبب الرئيسي في هذا الفشل فالأسلوب الذي يستخدمه المدرّس في تقويم المادّة العلمية لا يراعي التباين الحاصل بين التلاميذ في أساليب تعلّمهم، والصّورة المثلى التي تنشدها التوجهات التربوية المعاصرة التي تقوم على المزاوجة بين أسلوب تدريس الأستاذ من ناحية وأسلوب تعلّم التلميذ من ناحية أخرى.

ومن ثمّ فإنّ القضية الكبرى التي تحظى باهتمام المربين اليوم هي مدى ملاءمة استراتيجيات التعلّم وطرق التدريس المستخدمة لأساليب تعلّم التلاميذ، فمعظم التلاميذ لديهم تفضيلات فطرية لبعض استراتيجيات التعلّم (كالتعلّم التعاوني)، والبعض الأخر يمكنه تكييف أسلوب تعلّمه وفقاً لمتطلبات المهام الأكاديمية.

1- التعلّم:

1-1- مفهوم التعلّم:

تتعدّد تعريفات التعلّم وهي على تعدّدها تتباين من حيث المنظور الذي تنطلق منه فيعرّفه **(ألان لوري)** بأنّه " التغير المنتظم في سلوك الفرد أثناء أدائه للنشاطات المختلفة ". (Liery, A, 2005, p 45)

كما عرّفه **كمبل** على أنّه " تغير نسبي دائم في إمكانيات السلوك، التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة ". (فتحي الزيات، 2004، ص27)

كما يعرّفه **خليل ميخائيل معوض** على أنّه " نشاط عقلي يحدث تغيراً نسبياً في سلوك الفرد يضيف إلى خبرته نوعاً أو أنواعاً من الخبرات، فيكون من نتائج التعلّم اكتساب ميول واتجاهات وقيم وعواطف ومهارات وعادات ومعلومات، تُعين الفرد في حلّ مشكلات أو الوصول إلى هدف معين ". (ميخائيل معوض خليل،2003، ص145)

أمّا **فؤاد أبو حطب** فيقول أنّ " التعلّم عبارة عن تغير شبه دائم في الأداء تحت ظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب ". (السيد فاروق عثمان، 2005، ص 16).

ونلاحظ ممّا سبق أنّه رغم اختلاف تعريفات العلماء لمفهوم التعلّم إلّا أنّهم يتفقون جميعًا على أنّ التعلّم هو: تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك، كنتيجة للممارسة أو الخبرة.

ويقصد بالتغير هنا: التغير الذي يحدث في إمكانات السلوك عقب عملية التعلّم مقارنة بإمكانات السلوك لدى المتعلّم قبل حدوث التعلّم، وأنّ هذا التغير الحادث يجسد كافة التغيرات الأخرى التي لا تقوم على الممارسة المعززة أو الخبرة أو التدريب، وهذا ما ذكره **(فؤاد أبو حطب)** في تعريفه إذ استبعد التغيرات الناتجة عن المرض والتعب.

أمّا التغير النسبي: فيقصد به أن لا يكون التغير مطلقاً، أي لا يشمل كافة إمكانيات السلوك بل يكون جزئيًا يمس جوانب معينة فقط، فالتغير إمّا أنْ يكون مهاريًا كاكتساب مهارة

الخياطة مثلاً، أو معرفياً كاكتساب استراتيجية تعلّم معينة، أو انفعالياً كتعلّم التحكّم في القلق عن طريق الحوار الذاتي.

أمّا ديمومة التعلّم: فيقصد بها أن لا يكون التغير ناتج عن عوامل ظرفية طارئة تزول بزوال المثير، كالقفز على جدار قليل الطول نتيجة للخوف الشديد من هجوم حيوان مفترس فالقفز على نفس الجدار قد لا يكون من طرف الفرد وهو في حالة عادية.

أمّا الممارسة المعززة: فيقصد بها أن يكون التغير الحادث نتيجة للتكرار والممارسة المعززة، وليس ناتجاً عن النضج أو تزايد العمر الزمني، ومن خلال ما سبق ذكره يمكن الخروج بتعريف متفق عليه لمفهوم التعلّم: وهو تغير نسبي دائم في إحدى إمكانيات السلوك (المهارية، المعرفية الانفعالية) الناتج عن الخبرة أو الممارسة المعززة، باستبعاد عوامل النضج والتعب والعوامل العارضة أو الطارئة.

كما يميّز علماء النفس بين التعلّم والأداء، ويشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلّم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلّم، إذاً فالفرق بين التعلّم والأداء هو:

. التعلّم قد يكون كامنًا أو غير مرئي بينما بالضرورة يكون الأداء صريحًا أو ملاحظًا.

الأداء = التعلّم × الدافعية، حيث تحدّد الدافعية مستوى الأداء.

الأداء أكثر قابلية للقياس، حيث يعبّر الأداء عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلّم وفضلاً عن ذلك فإنّ الأداء لا يعبّر عن حدوث أو اكتساب المادّة موضوع التعلّم.

(فتحي الزيات، 2004، ص29).

1-2- الفرق بين التعلّم والتدريس والتعليم:

- التدريس: عرّف غانم التدريس على أنّه " هو تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرّس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية، التي يكون فيها المتعلّم حيوياً ونشطاً وفاعلاً ". (محمود محمد غانم، 1995، ص134)

– أمّا كوثر كوجك فذكرت تعريف **(Stephen Cory)** للتدريس حيث عرّفه بأنّه " عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم القيام بسلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محدّدة أو كاستجابة لظروف محدّدة ".
(كوثر كوجك، 1997 ص102)

ذكر **(زيتون)** أنّ التدريس يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية، هي:
أولها: عملية التصميم (التخطيط)، ويتمّ بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطّة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
ثانيها: عملية التنفيذ، ويتمّ فيها تطبيق هذه الخطة واقعياً في الفصول الدراسية.
ثالثها: عملية التقويم، ويتمّ فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه.
(حسن حسين زيتون، 2001، ص54–55)

التعليم: عرّفه غانم بقوله: " نشاط يهدف إلى تحقيق التعلّم، ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وهو يهدف إلى المعرفة والفهم".
(محمود محمد غانم، 1995، ص134)

1–2–1– الفرق بين التدريس والتعليم:

تحدّث عنه **(زيتون)** فكان ممّا ذكره: عادةً ما يطلق التربويون الغربيون لفظة **(Instruction)** وترجمتها الشائعة هي (التعليم) على عملية التدريس **(Teaching)** عندما يمكن اخضاعها للضبط والتوجيه، وبذلك فهم يفرقون بين لفظة التدريس ولفظة التعليم فيعتبرون التدريس لفظة عامّة تشير إلى أي موقف تعليمي يمرّ به الفرد ويتعلّم منه شيئًا سواء، أكان الموقف مقصوداً وخاضعاً للضبط والتوجيه من قبل المعلّم أو الطالب أم لا فالفرد قد يتلقى تدريسًا في أحد المساجد من خلال سماعه خطبة الجمعة مثلاً، وهو موقف تدريسي غير خاضع عادة للضبط والتوجيه والتحكّم، كما أنّه قد يتلقى تدريسًا من خلال الحاسوب، وهو موقف يمكن التحكّم فيه فكِلا الموقفين يعتبر تدريساً، غير أنّ لفظة التعليم لا

تطلق إلّا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط، كحال موقف التعليم بالحاسوب فالتعليم في نظرهم حالة خاصّة من حالات التدريس. (حسن حسين زيتون، 2001، ص56)

حيث أنّ التعليم لا يؤدّي إلى التدريس بينما العكس صحيح، كما أنّ التدريس مفهوم أعمّ وأشملّ من التعليم.

1-2-2- الفرق بين التدريس والتعلّم:

ذكرت **كوثر كوجك** الفرق بأنّ التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين، أي أنّه لا بدّ من وجود مرسل ومستقبل بطريقة معينة، وعن طريق وسيط معين، بمعنى أنّنا لا يمكننا القول أنّ مدرساً قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من يتعلم منه شيئًا، فنحن لا نستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلّم.

(كوثر كوجك، 1997، ص100-101)

ولكن العكس غير صحيح، بمعنى أنّ التعلّم لا يتوقف حدوثه على التدريس، فهناك أشياء كثيرة ممّا نتعلّمها في حياتنا إنّما نتعلّمها من الحياة نفسها وبالتجربة والخطأ أو بالصدفة، وقد نتعلم أشياء ضارة أيضا، والتدريس يتمّ بوعي وبتعمد وبناء على تخطيط مسبق.

1-3- أهمية التعلّم وأهدافه: تكمن أهمية التعلّم في تحقيق أهدافه المتمثلة في هدفين رئيسين هما: تنمية الفرد وبناء مقوماته، والثاني تكوين نظرة إيجابية ينسجها عن ذاته من خلال بناء القدرات والكفاءات والسّمات، بالإضافة إلى توظيف هذه الكفاءات والقدرات العلمية في عملية تنمية المجتمع، إذ يقوم التعلّم بدور كبير في كل مجال من مجالات النمو الجسمي والعقلي واللغوي، لذا فهو يكاد يتصل بكل مواضيع علم النفس، ذلك لتعدّد صوره المختلفة في شكلها وفي مواضيعها، ومنها:

. تعلّم حركي: ويستهدف كسب عادات ومهارات حركية معينة يغلب فيها النشاط الحركي

. تعلّم معرفي: يرمي إلى اكتساب مجموعة من المعلومات والمعاني والأفكار.

. تعلّم وجداني وانفعالي: ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات والدوافع الجديدة.

. تعلّم لفظي: يهدف إلى كسب عادة يغلب فيها النشاط اللفظي، كالنطق الصحيح أثناء القراءة. (عبد الرحمن الوافي، 2007، ص88)

1-4- نظريات التـعلّم: نظراً لأهمية نظريات التعلّم وتعدّد الاتجاهات التي تنسب إليها فسوف نعرض أهم النظريات شيوعاً:

1-4-1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي (بافلوف): تُعد نظرية الاشتراط الكلاسيكي من أقدم النظريات السلوكية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلّم، وتتركز نظرية الاشتراط الكلاسيكي على قضية محورية وهي تفسير كيف تحدث الاستجابة، ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى العالم الروسي **إيفان بافلوف** (1849-1939) ففي بداية عام (1900) كان **بافلوف** مهتماً بالطريقة التي يهضم بها جسم الكائن الحي الطعام، فقد لاحظ في تجربته الأساسية التي استخدم بها الكلاب أنّ قطعة اللحم لا تُعد المثير الوحيد الذي يؤدي إلى استجابة سيلان اللعاب عند الكلاب، فسيلان اللعاب كان يحدث نتيجة لمثيرات عديدة أخرى مرتبطة بالطعام مثل: رؤية وعاء الطعام، سماع صوت أقدام حامل الطعام، صوت فتح الباب عند إحضار الطعام، ونتيجة لذلك أدرك **بافلوف** أنّ الكلب قام بالربط بين هذه الأصوات والصور المشاهدة وبين الطعام واعتبره شكلاً مهماً من أشكال التعلّم والذي أطلق عليه "اسم الاشتراط الكلاسيكي"، كما أنّ الذي لفت انتباه **بافلوف** هو أنّ استجابة سيلان اللعاب تحدث نتيجة لمثيرات متعلمة ومثيرات غير متعلمة، فالعنصر غير المتعلّم في الاشتراط الكلاسيكي مبني على حقيقة أنّ بعض المثيرات تنتج آلياً استجابات رئيسية، بالرغم من عدم وجود تعلّم سابق، ويعني ذلك أنّها استجابات طبيعية أو ما يسمى بالمنعكسات، فهذه المنعكسات عبارة عن روابط آلية أو أوتوماتيكية بين مثير واستجابة مثل: سيلان اللعاب استجابة لوجود الطعام وإغماض العين استجابة للضوء والهرب استجابة لوجود عاصفة أو حريق. (عدنان يوسف العتوم، 2005، ص93).

وبناء على ما ذكر يمكن تعريف الاشتراط الكلاسيكي بأنّه شكل من أشكال التعلّم يحدث عندما يقترن المثير الشرطي (الذي يعد مثيراً محايداً) مع مثير غير شرطي ويصبحان مرتبطين ببعضهما البعض.

1-4-2- النظرية الارتباطية أو التعلّم بالمحاولة والخطأ (لثورندايك): عرفت نظرية **ثورندايك** التي ظلت مُسيطِرة لعدَّةِ عقود على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة الامريكية باسم الارتباطية، لأنّه أعتقد أنّ التعلّم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طوّر ثورندايك نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة، فالتعلّم عند **ثورندايك** هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الاشباع، فالتعلّم عند ثورندايك هو تغير في السلوك.

- قوانين التعلّم عند **ثورندايك:** صاغ ثورندايك قوانين التعلّم التي أمكن اشتقاقها من خلال تفسيره للتعلّم في ضوء الوقائع التجريبية وملاحظته لسلوك الحيوان الذي أجرى عليه تجاربه وتشمل ثلاثة قوانين هي:

. قانون الاستعداد أو التهيؤ: يشير قانون الاستعداد والتهيؤ إلى العلاقة بين الحالة التي تكون عليها وحدة التوصيل العصبي لدى الكائن الحي من ناحية، ونمط المثيرات التي تتفاعل معها من ناحية أخرى، وقانون الاستعداد أو التهيؤ على هذا النحو يعتمد على كل من النضج والممارسة أو الخبرة، فالطفل الذي يكون مهيأ للاستجابة على نحو معين ويستثار على نحو يؤدي إلى إصداره هذه الاستجابة يشعر بالرضا والسرور أو الارتياح.

. قانون التمرين: يتكون هذا القانون من شقين: الاستعمال والاهمال أو عدم الاستعمال وينصّ قانون عدم الاستعمال على ما يلي: عند تساوي الظروف أو العوامل الأخرى يؤدي تكرار التمرين إلى قوة الرابطة العصبية بين المثير والاستجابة، بمعنى أن تكرار تمرين أو تدريب التلميذ على أداء مهاري أو معرفي معين يؤدي إلى سرعة استجابة التلميذ عند تكرار

نفس الموقف أو عند مواجهته لموقف مشابه، بينما ينص قانون الإهمال أو عدم الاستعمال على ما يلي: عند تساوي الظروف أو العوامل الأخرى يؤدي الاهمال أو عدم تكرار التمرين لفترة من الزمن إلى إضعاف الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات بمعنى أنّ إهمال التلميذ أو عدم تكرار التدريب على أداء مهاري أو معرفي معين يؤدي إلى ضعف استجابة التلميذ عند تكرار نفس الموقف أو عند مواجهته لمواقف مشابهة.

. قانون الأثر: يعتبر قانون الأثر لثورندايك أهم قوانين التعلّم الرئيسية في هذه النظرية ويعتمد قانون الأثر على مبدأ (السرور. الألم)، وينصّ قانون الأثر على ما يلي: عند تكوين رابطة أو ارتباط بين مثير ما أو استجابة ما فإنّ هذا الارتباط يقوى إذا كانت هذه الاستجابة مشبعة ويضعف إذا كان نتيجة هذه الاستجابة عدم إشباع. (فتحي الزيات، 2004، ص188)

1-4-3- نظرية الاشتراط الإجرائي (سكنر): يعتبر التعلّم في نظره تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتمّ هذا التغير بواسطة الاشتراط الإجرائي المتمثل في عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث أو التكرار، وعلى هذا يعتبر سكنر أنّ جميع أنواع السلوك الانساني تقريباً نتاج للتعزيز الاشتراطي، بمعنى أنّ السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة بحيث يؤدي إلى نتائج وقوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي، حيث أنّ سكنر لا يعطي أهمية للمثير الذي يرتبط باستجابات معينة قدر الاهتمام الذي يعطيه ثورندايك وإنّما ينصب اهتمامه على الاستجابات التي تكتسب أو تحدث في ظروف طبيعية أو التي لا تكتسب في الظروف الطبيعية مع تشكيلها على النمو المرغوب.

(فتحي الزيات، 2004، ص229)

- تفسير التعلّم حسب نظرية الاشتراط الجزائي:

ويظهر من خلال المفاهيم الأساسية للنظرية: . السلوك الاستجابي: ويمثل أنماط الاستجابات التي تحددها بل تستجرها المثيرات القبلية المنبهة لها، وتسمى العلاقة بين تلك المثيرات والاستجابات بالانعكاس.

. السلوك الإجرائي: ويتكوّن هذا السلوك من الاستجابات المتبعة والإجراءات التي تصدر عن العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محدّدة بمثيرات معينة، كما هو الحال بالنسبة للاستجابات وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة، أي بعدد مرّات تكرارها وليس بقوة المثير الذي سيجرها. (محمد أبو جادو، 2006، ص174)

. التعزيز المستمر: هو تعزيز الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في جميع مرّات حدوثها، ويستخدم خلال المراحل الأولى لعملية الاشتراط الإجرائي.

. التعزيز المتقطع: ويقوم على تعزيز الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في بعض مرّات حدوثها اعتمادًا على جداول التعزيز.

. جداول التعزيز: وتمثل أنماط أو أساليب أو أنظمة للتعزيز، استخدمها **سكنر** اعتماداً على ثبات أو تغير الفترة الزمنية المرتبط بها تقديم التعزيز أو الاعتماد على ثبات أو تغيير نسبة عدد الاستجابات المرتبط بها تقديم التعزيز، حيث تندرج تحت جداول التعزيز نوعين:

. جداول النسبية الثابتة: في هذا النمط من التعزيز يكون تقديم التعزيز متوقفًا على حدوث عدد معين من الاستجابات، إذ يتم تعزيز الفرد بعد أدائه لذلك العدد من الاستجابات.

. جداول النسبية المتغيرة: ويشبه هذا النمط من التعزيز الجدول السابق مع فارق واحد هو أنّ عدد الاستجابات المطلوبة للحصول على التعزيز في هذا الجدول ليس ثابتاً، بل يتغير ولكنّه يتراوح عادة حول متوسط معين ونتيجة لتعزيز عدد الاستجابات المطلوبة للتعزيز فالفرد لا يستطيع التنبؤ بموعد تقديم التعزيز، وهذا يؤدي إلى عدم مرور سلوك الفرد بفترة خمود بعد التعزيز، وقد وجد أنّ السلوك الذي يستخدم معه هذا النوع من التعزيز يكون قوياً جداً وثابتاً ويصعب إطفاؤه. (محمد أبو جادو، 2006، ص180)

. التسلسل: ويقصد به تحليل العمل المركب المراد تعلّمه إلى مكوناته الفرعية، ووضع هذه المكونات في تسلسل متتابع بحيث يؤدي تعلّم هذه المكوّنات وفقاً لهذا التتابع إلى تعلّم الحلّ المركب.

. التشكيل: التشكيل مفهوم كلاسيكي في الاشتراط الوسيلي والاشتراط الإجرائي، ويقصد به تعزيز الخطوات أو الاستجابات التي تقود إلى الاستجابة المرغوبة، كما يعرّف التشكيل بأنّه تعزيز كلّ جهد يبذله المفحوص، حتى وإن لم يكن الأداء كاملاً.

(فتحي الزيات، 2004، ص205)

. التعزيز الموجب: يوجد التعزيز الموجب عندما يؤدي تقديم مثير معين إلى زيادة أو المحافظة على شدة الاستجابة، وغالباً ما تسمى معززات الاستجابة بالمكافأة.

. التعزيز السالب: يوجد موقف التعزيز السالب عندما يؤدي استبعاد أو غياب مثير معين إلى زيادة أو المحافظة على شدّة الاستجابة.

1-4-4- نظرية التعلّم بالاستبصار (الجشطالتية): ولدت هذه النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة الأمريكية في العشرينات من القرن الماضي على يد **(كوفكا و كوهلر)** وفي عام 1925 ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذي يضم تجربة **(كوهلر)** عند حلّ المشكلات لدى الشمبانزي، وأول هذه المنشورات باللغة الانجليزية كانت مقالة عنوانها: الإدراك مقدمة للنظرية الجشطلتية. (محمد أبو جادو، 2006، ص190)

وتعني كلمة **(جشطلت)** صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى أنّ دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أنّ الحقيقة الرئيسية للمدرك الحسّي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها، المدرك وإنّما الشكل أو البناء العام.

- تفسير التعلّم حسب نظرية **الجشطلت:** ويمكن تفسير التعلّم حسب نظرية الجشطلت من خلال توضيح أسس التعلّم بالاستبصار، والتي حددها سيد خير الله فيما يلي:

. تتوقف القدرة على الاستبصار على طاقة الكائن الحي، فيما يتعلق بالنوع الذي ينتمي إليه والعمر الزمني والفروق الفردية.

. يتوقف الاستبصار على إعادة تنظيم الموقف.

. تكرار استخدام الحلول التي تقوم على أساس الاستبصار.

يستطيع الكائن الحي أن يستخدم الحلول القائمة على أساس الاستبصار في المواقف الجديدة. (عبد الرحمن عدس ويوسف القطامي، 2005، ص191).

1-4-5- نظرية المجال (كيرت ليفين): تقوم نظرية المجال على فكرة أساسية مُؤداها أنّ السلوك يتحدد بالمجال النفسي المدرك الذي يوجد فيه الفرد في لحظة ما، حيث قدّم **(ليفين)** منحنى جديد، يقوم على تفسير الأحداث والوقائع على ضوء المجال الإدراكي، الذي يوجد فيه الفرد بما فيه من قوى سواء كان مصدر هذه القوى البيئية أو الفرد أو التفاعل بينهما، لقد نظر **(كيرت ليفين)** إلى التعلّم باعتباره تغيراً في النسق الدافعي للفرد إلى جانب أنّه أي التعلّم تغير في البناء المعرفي له، ولقد عبر عن هذا من خلال عدد من المفاهيم كالمجال النفسي والحيز الحيوي.

1-4-6- نظرية أوزوبل للتعلّم اللفظي المعرفي القائم على المعنى: تمثل نظرية **أوزوبل** للتعلّم اللفظي المعرفي القائم على المعنى إحدى النظريات المعرفية العامة التي حاولت أن تفسر ظاهرة التعلّم من منظور معرفي، والنظريات المعرفية تختلف عن نظريات المثير والاستجابة في أنّ الأولى تفسر السلوك بالنظر إلى خبرات الفرد وانطباعاته واتجاهاته وأفكاره وطريقة معالجته وتجهيزه للمعلومات، من حيث تداخلها وتنظيمها وإعادة تنظيمها مرّة أخرى وأهم ما جاءت به هذه النظرية هو التعلّم الاستقبالي ذو المعنى، حيث أنّه عندما يحاول الطلبة تعلّم معلومات دراسية فإنّهم غالبًا ما يلجؤون إلى حفظ تلك المعلومات عن ظهر قلب، ومع ذلك فانّ التعلّم الحقيقي يفيد أكثر من مجرد الحفظ بل أنّه يتضمن الفهم، أو ما يسميه **أوزوبل** التعلّم ذا المعنى. (عدنان يوسف العتوم، 2005، ص123)

. أنماط التعلّم حسب نظرية **أوزوبل:** ميزّ أوزوبل في نظريته بين نمطين أساسيين في التعلّم وهما: التعلّم الاستقبالي والتعلّم الاكتشافي وينقسم التعلّم الاستقبالي إلى تعلّم بالمعنى وتعلّم استقبالي قائم على الحفظ، والتعلّم الاكتشافي ينقسم إلى تعلّم اكتشافي قائم على المعنى والتعلّم الاكتشافي القائم على الحفظ .

1-4-7- نظرية التعلّم بالاكتشاف عند (برونر): يعرّف برونر التعلّم الاكتشافي بأنّه إعادة تنظيم محدّدات الموقف المشكل أو موقف التعلّم أو نماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة ويرتبط هذا النوع من التعلم بالتعلّم الجشطالتي القائم على الاستبصار أي الإدراك المفاجئ لعلاقات جديدة يكتشفها الفرد من العناصر أو المحددات أو المعطيات الواردة في الموقف المشكل أو موقف التعلّم، وأهم ما جاءت به نظرية برونر صيغ التعلّم حيث أنّ تلك الصيغ اقتبسها برونر من المراحل النمائية المعرفية **لجون بياجيه**، وهذه الصيغ هي:

. نمط التعلّم بالعمل والنشاط: وهو نمط من التعلّم يقوم على العمل، أي التعلّم من خلال العمل أو النشاط أو الممارسة أو معالجة الأشياء والاستجابة لها.

. نمط التعلّم الأيقوني أو التصويري: يقوم هذا النمط من التعلّم على استخدام التصوير أو الصور في اكتساب المفاهيم وتتزايد أهمية نمط التعلّم التصويري بتزايد العمر، حيث تظهر الحاجة إلى تعلّم المفاهيم والمبادئ التي لا يسهل تقديم نماذج تطبيقه لها.

. نمط التعلّم الرمزي: وهو نمط من التعلّم يشبه تقريبًا التعلم اللفظي أي من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، حيث أنّه من خلال اللغة يتم اكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها وحدوث تواصل بين الأفكار.

ونستنتج ممّا سبق أنّ نظرية **برونر** للتعلّم الاكتشافي تتحقق مع نظرية **أوزوبل** للتعلّم القائم على المعنى، حيث أنّ هذه الأخيرة وضعت التعلّم الاكتشافي كنمط من أنماط التعلّم لكن **برونر** ركز على تصنيف طرق تجهيز ومعالجة الفرد للمعلومات التي يستقبلها وفقاً لاختلاف طبيعة مهام التعلّم، وذلك من خلال تصنيف أنماط التعلّم الاكتشافي إلى (العمل والنشاط أيقوني، رمزي) بينما ركّز **أوزوبل** على تصنيف أنماط التعلّم وفقاً لمجهود الفرد وكيفية تخزينه للمعلومات، حسب إدخاله للمعنى أو حفظها شكلياً سواء أكانت استقبالية أو اكتشافية.

1-4-8- نظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي (التعلّم بالملاحظة) ليباندورا: يعود الفضل في تقديم التعلّم بالمحاكاة كنظرية إلى عالم النفس **(باندورا)** حيث اهتم بالأبحاث التقليدية محاولاً

تطبيق مبدئها على التعلّم الإنساني، ومن وجهة نظره فإنّ التعلّم المعرفي الاجتماعي يعني أنّ المعلومات التي تحصّل عليها من خلال ملاحظة الأشياء وسلوك من هم حوله تؤثر في طريقة تصرفاتنا.

افتراضات نظرية التعلّم بالملاحظة:

. يمكن للفرد التعلّم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.

. التعلّم عملية داخلية قد يترتب عليها تغيرًا في السلوك.

. تلعب العمليات المعرفية دوراً حاسماً في تحديد ما نتعلمه.

. السلوك موجه نحو أهداف خاصة، يحددها الفرد لنفسه.

. ينتج التعزيز والعقاب أثار متعددة، وغير مباشرة للتعلّم والسلوك.

. يتمكن الفرد من ضبط سلوكه ذاتياً. (العتوم والجراح وموفق، 2007، ص117).

ويقصد بالتعلّم القائم على الملاحظة التعلّم الذي يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين فالتعلّم بالملاحظة يترك أثار متنوعة على سلوك الإنسان، تتراوح بين تعلّم اللغة إلى تعلّم كيفية الإحساس والتصرف، ويطلق باندورا على التعلّم بالملاحظة والذي يحدث عندما يقوم المتعلّم بتقليد سلوك يظهر النموذج اسم النمذجة، ومن أشهر الدراسات التي تناولت النمذجة بالدراسة الدراسة التي قام بها باندورا وزملائه على السلوك العدواني عند الأطفال. (Albert Bandura,1976, p31)

1-4-9- نظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي "لروتر": بدأت نظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي لـ **روتر** تأخذ شكلها الحالي في أواخر الأربعينات وبداية الخمسينات من هذا القرن وكأي نظرية لم تظهر فجأةً ولم تبرز متكاملة مرّة واحدة بل نمت ببطئ، حينما قاد **(جوليان روتر)** العقل المبدع للنظرية تلاميذه في الدراسات العليا لبحث واختبار فرضياتها المختلفة في جامعة **(أومايو)**، وتوجت جهودهم في منتصف الخمسينات بصدور كتاب **(روتر)** بعنوان " التعلّم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي " سنة (1954)، ويعدّ هذا الكتاب بمثابة الإعلان الرسمي عن ميلاد هذه النظرية واستمرّ البحث حول جوانبها المختلفة بعد ذلك، وفي سنة

(1966) ظهرت الصياغة النهائية لإحدى مفاهيمها الأكثر شهرة في الوقت الحالي، وهو مفهوم التوقعات المعممة للضبط الداخلي والخارجي للتعزيز، ثمّ تدعّمت في سنة (1972) بصدور كتاب روتر وآخرين بعنوان " تطبيقات نظرية التعلّم الاجتماعي في الشخصية ". (بشير معمرية، 1995، ص187).

متغيرات التعلّم حسب نظرية روتر، هي:

. التعزيز وقيمة التعزيز.

. التوقعات وتعميم التوقعات.

. وجهة الضبط: الضبط الداخلي والضبط الخارجي.

. الحاجات والأهداف.

وفيما يلي سوف نوضح كلّ متغير بقليل من التفصيل:

. التعزيز وقيمة التعزيز: يميز **(روتر)** بين التعزيز وقيمة التعزيز، فبينما تُسلم نظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي بأنّ التعزيز يزيد من احتمال حدوث الاستجابة أو السلوك عند تكرار نفس الموقف في ظل نفس الظروف، إلّا أنّها تعطي أهمية أكبر للقيمة المدركة من طرف الفرد وتتوقف هذه الأخيرة على عدّة محددات، وهي:

• مدى إشباع المعزز للحاجة المباشرة الأكثر إلحاحاً في طلب الإشباع.

• ترتيب هذه الحاجة على سلّم الحاجات، أي مدى أهمية الحاجة.

• مدى ارتباط هذه الحاجة التي يجري إشباعها، من خلال التعزيز بغيرها من الحاجات وكذا ارتباطها بأشكال التعزيز الأخرى.

. التوقع وتعميم التوقع: فالتوقع هو احتمال ذاتي مدرك يرى الفرد من خلاله وجود علاقة ما مباشرة أو غير مباشرة بين سلوك ما أو مجموعة الأنماط السلوكية وتعزيز ما أو مجموعة من أشكال التعزيز، ومعنى ذلك أنّ هناك محددين للتوقع هما:

• الاحتمالية القائمة بين السلوك والتعزيز وما تنطوي عليه من عوامل الارتباط والسببية والحداثة والنمذجة التي تقف خلف قوة هذا الاحتمال.

• تعميم التوقعات المرتبطة بأنماط السلوك والتعزيزات الأخرى ذات العلاقة في الموقف أو المواقف المتشابهة.

فمثلا: توقع حصول أحد الطلّاب على تقدير ممتاز في امتحان مادّة الفيزياء، يتحدد من خلال خبراته السابقة في هذه المادّة أو المواد المشابهة، وعلى ضوء ذلك يعمم هذه التوقعات على أي من المواد الوثيقة الصلة بها كالرياضيات والكيمياء وغيرها من المواد المشابهة.

. وجهة الضبط (الضبط الداخلي والضبط الخارجي): وهي طبيعة العلاقة السببية التي يقيمها الناس بين سلوكهم الخاص وبين ما يتحصلون عليه نتيجة التعزيز، حيث أنّ الناس يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية (ضبط داخلي) وبين النتائج البيئية المترتبة على ذلك (ضبط خارجي).

. الحاجات والأهداف: التعلّم في ظل هذه النظرية هو حاجة أو هدف، يسعى الفرد إلى إشباعها أو إلى تحقيقه وبقدر أهمية هذه الحاجة أو الهدف بالنسبة للمتعلم تكون حركة أو استجابته في اتجاه إشباعها، وعلى ذلك يمكن التنبؤ بسلوك المتعلم حيال موقف التعلم من خلال حرية الحركة (FM) وقيمة الحاجة (NV) وهما يكونان ما يطلق عليه (روتر) قوة أو جهد الحاجة (NP)

. موقف التعلّم: موقف التعلّم هو موقف ديناميكي متفاعل، تحدد درجة فاعليته كلّ من المحدّدات الشخصية أو الفردية، والبيئة المتمثلة في المعلّم والمادّة موضوع التعلّم وغيرها. (فتحي الزيات، 2004، ص 356).

ونستخلص ممّا سبق أنّ نظرية التعلّم بالملاحظة ركّزت على أهمية الأشخاص المحيطين بالفرد في نقل التعلّم، وأجمع **باندورا** في نظريته بين الجانب الاجتماعي والجانب المعرفي، ويتضح ذلك جلياً في عمليات التعلّم بالنمذجة أو الملاحظة، كما أولى **باندورا** أهمية للمعززات المترتبة عن الاسترجاع الحركي لسلوك النموذج من طرف المقلد، أمّا **روتر** فقد ركّزت نظريته على العلاقة القائمة بين السلوك المتعلّم وقيمة التعزيز المدركة من طرف الفرد ويمكن أن نتنبأ بتعلّم السلوك وفقاً لقوة الحاجة وقيمة التعزيز المتوقعة من طرف الفرد

ومدى تعميم التوقع، والفرق بين كلا النظريتين يظهر من خلال اعتبار **باندورا** أنّ النموذج هو أساس التعلّم، أمّا **روتر** يرى أنّ قيمة التعزيز هي الأساس لتعلم الفرد، ونحن نرى بأنّ التعلّم لا يحدث إلّا من خلال مختلف أبعاده وجوانبه.

. بالرغم من تعدد نظريات التعلّم واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تناولته فإنّه لا يوجد لغاية الأن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني، ولعلّ ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلّم، وتعدّد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها.

2- التعلّم التعاوني:

أدرك علماء التربية أهمية التعلّم التعاوني لما فيه من عمل مشترك، يحقق نجاحاً مثمراً فتغيرت أساليب وطرق التدريس نحو العمل والتعاون الجماعي، وحثّ التلاميذ على التفاعل والمشاركة في إطار التعاون الجماعي الذي تتطلبه الحياة المعاصرة، الذي حلّ بديلاً عن التعلّم التنافسي أو الفردي لما فيه من تفعيل دور المتعلم وتحمله مسؤولية تعلّمه وتعلّم زملائه.

2-1- التطور التاريخي للتعلّم التعاوني:

بدأ الاهتمام بدراسة الاعتماد المتبادل الاجتماعي في العام (1900)، عندما أشار كيرت كافكا (Kafka Kurt) إلى أنّ المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، كما أكّد لاحقاً زميله كيرت ليفين (1928, Levin Kurt) على أنّ أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء لتحقيق أهداف مشتركة، أمّا في مجال الاستخدام العملي للتعلّم التعاوني فقد شجّع فرانسيس باركر، Parker Francis على تطبيق التعلّم التعاوني في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر، فعندما كان مديراً للتعليم في المدارس الحكومية الأمريكية (1875- 1880)، كان يأتي إلى مدرسته أكثر من ثلاثين ألف زائر كلّ عام لمشاهدة استخداماته في مجال التعلّم التعاوني.

كما استخدم جون ديوي (Dewey John) في أواخر الثلاثينات التعلّم التعاوني كجزء من طريقته الشهيرة في التعليم. وفي العام 1929 كتب مولر(Maller) كتاباً عن التعاون

والتنافس كما نشر دوتش (Deutsch) نظرية عن التعاون والتنافس التي انتشرت لدى كثير من الباحثين والمربين في الولايات المتحدة الأمريكية. (جونسون وآخرون،1993، ص57) كما قام كل من جونسون وجونسون بتطوير أفكار دويتش حتى توصلا إلى صياغة نماذج نظرية تتعلق بالتعلّم التعاوني وعناصره، سعياً إلى تطبيق تلك النظريات كاستراتيجيات عملية تطبق في المدارس منذُ العام 1970م. (علي الموسوي، 1992، ص10).

وفي أوائل السبعينيات طوّر كلّ من ديفد ديفريز وكيث إدواردز جونز (Keith & De Vries David Edwards) في جامعة هوبكنز جونس (University Hopkins Johns) على يد سلافين (Slavin) وزملائه برنامجاً للتعليم التعاوني، ثم تواصل الاهتمام بدراسة وتطبيق خطوات التعلّم التعاوني لدى كلّ من سبنسر كاجن (Spenc Kagan) في الولايات المتحدة الأمريكية. (علي الموسوي، 1992، ص213)

يتبين من ذلك أنّ التعلّم التعاوني قديم جديد، وهذا ما يميزه عن غيره من أساليب التدريس فبالرغم من قدَمه، فإنّه يعتبر جَديداً لما يحققه من أهداف تعليمية في تطوير قدرة المتعلّم على التحصيل في المادّة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلّم نحو المادّة التي يدرسها وغرس الشعور بالمحبّة بين الأفراد والتعاون فيما بينهم.

2-2- مفهوم استراتيجية التعلّم التعاوني:

يرى كلّ من كلارك وارفينجز (Clark and Irvings ,1986) " أنّ التعلّم التعاوني استراتيجية تعلّم، يتمُّ فيها تَقسيمُ الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كلّ مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضًا ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل و تقديم التغذية الراجعة عند الحاجة ". (فراس السليتي، 2006، ص 55).

هذا ويرى Martin (1997) "أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس يعمل فيه التلاميذ جنبًا إلى جنب في مهام حلّ المشكلات والمراجعة أو حلّ الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم".

(بهجات محمود، رفعت، 2003، ص 26)

كما عرّفها **(جونسون وآخرون)** على أنّها " الاستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلّاب مع بعضهم بعضا لزيادة تعلّمهم وتعلّم بعضهم إلى أقصى حد ممكن" ثم يوضّح **جونسون ورفاقه** تعريفهم للتعلّم التعاوني بقولهم "وفكرته سهلة حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات مكوّنة من (2–5) أعضاء بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلّم، بعد ذلك يأخذون بالاشتغال على العمل، حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح.

(جونسون وآخرون، 1995، ص05)

وتعرّفها مكينيرني (1994) Mcenerney بأنّها " استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعة صغيرة غير متجانسة، لتحقيق هدف أكاديمي مشترك كحلٍّ مشكلة أو إنجاز مهمّة ما ". (Mcenerney, K.1994, p 166)

ويعرّف سلافين Slavin (1980) استراتيجية التعلّم التعاوني بأنّها " تقنيات صَفّية نشغل من خلالها الطلبة بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة، ويتلقون من خلالها تعزيزاً أو تقديراً مستنداً إلى أدائهم في مجموعاتهم. (Slavin ,1980, P 315)

من خلال التعريفات السابقة لاستراتيجية التعلّم التعاوني يتبين لنا أنّ جميعها يقرّ بأنّها طريقة تعليمية، يتمّ فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، يتعاونون مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم، بإيجابية أثناء عملية التعلّم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث يتراوح عدد أعضاء المجموعة الواحدة ما بين 3–6 تلاميذ، ويتمّ كلّ هذا تحت توجيه وإشراف الأستاذ.

2-3- مبادئ التعلّم التعاوني:

لا يكفي وجود تلاميذ في مجموعات داخل الصّف الدراسي وتقابلهم مع بعضهم البعض لقيام درس تعاوني، بل لا بدّ أن يتضمن التفاعل بين التلاميذ داخل المجموعة مبادئ يعتبر وجودها ضرورياً، باعتبار مجموعة التعلّم مجموعة تعاونية، وهذه المبادئ هي:

2-3-1- الاعتماد الإيجابي المتبادل: ويعني الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة من خلال تعاونهم فيما بينهم، فهم يشتركون في مصير واحد ويؤثر بعضهم على بعض بحيث لا ينجح أحد ما لم ينجح أقرانه في المجموعة. (محمود محمد الحيلة، 2003، ص145)

ويمثّل هذا العنصر جوهر التعلّم التعاوني، وبهذا يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم اعتماداً تكاملياً لا تطفلياً، حيث تكون لكلّ منهم مهمته الخاصّة حسب قدراته وإمكانياته ومقتضيات مهمته ومصادره، ومن ثمّ تتكامل هذه المهمات لتحقيق الهدف المشترك للمجموعة ككلّ والمتمثل في المهمة العامّة، وهو تحقيق الهدف من الموقف التعليمي.

2-3-2- التفاعل وجهاً لوجه (التفاعل التقابلي): حتى يتحقق التفاعل الايجابي بين التلاميذ فإنّ ذلك يتطلب إثارة نوع من التفاعل الحقيقي وجهًا لوجه بين التلاميذ في كلّ مجموعة، ولا يعتبر ذلك غاية في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق أهداف هامّة مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصف وتطوير التفاعلات الايجابية بين التلاميذ التي تؤثر ايجابياً على المردود التعليمي ويرجع ذلك إلى وجود العديد من الأنشطة المعرفية والتفاعلات الشخصية المتداخلة التي تحدث فقط عندما ينغمس التلاميذ في الشرح لبعضهم البعض، كما أنّ التفاعل المباشر وجهًا لوجه من شأنه إظهار الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل، ومن ثمّ فإنّ التأثير المتبادل في تفكير بعضهم البعض سوف يؤدي إلى حفز همم ذوي المستويات المنخفضة على أن يكونوا في مستوى توقعات الآخرين.

2-3-3- المسؤولية الفردية (المحاسبة الفردية): بما أنّ الغرض من استخدام أسلوب التعلّم التعاوني في التعليم أن نجعل من كلّ عضو فرداً أقوى ممّا كان عليه، فالمسؤولية الفردية تعني أن يفهم كل عضو في المجموعة مهمته الموكلة إليه، ويسهم فعلياً في إنجازها ومساعدة الآخرين على تعلّمها، وهو ما يعني استشعار التلميذ مسؤولية تعلّمه وحرصه على

إنجاز مهمته، إضافة إلى تقديم العون لزملائه في المجموعة، والتلاميذ هنا لا يستشعرون مسؤوليتهم أمام الأستاذ فقط بل وأمام زملائهم. (محمود محمد الحيلة، 2003، ص147)

2-3-4- المهارات البينشخصية والاجتماعية: فهي المهارات التي تمثل المهارات الخاصّة بالعلاقات بين الأشخاص، وتشكل الرابطة بين التلاميذ لإنجاح التعلّم والعمل التعاوني، فهي تتمثل في كيفية تطوير العلاقات الشخصية ومهارات التواصل بين الأشخاص أي يتمّ تعليم التلاميذ مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات العمل التعاوني الجماعي الحافز، بحيث يسهم كل واحد منهم في إنجاز المهمات، ولأنّه من غير المعقول أن نضع تلاميذ لا يجيدون المهارات الاجتماعية في مجموعة تعليمية ونطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم بشكل منظم ودقيق، لذا وجب تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون الناجح وتحفيزهم على استخدامها، وتوظيفها في المواقف التعليمية.

2-3-5- معالجة عمل المجموعة: تحتاج المجموعة في أسلوب التعلّم التعاوني إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فعّالة بين الأعضاء، حيث يتضمن التعلّم التعاوني على عنصر مهم، يتعلق بتقييم أداء (العمل) تلاميذ المجموعة في إنجاز المهمّة، وكذا تقييم هذه المهارات بهدف التعرّف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات، بقصد التخلص من هذه الأخطاء، فالغرض من المعالجة الجماعية هو توضيح وتحسن فعّالية الأعضاء في إسهاماتهم في الجهود التعاونية لتحقيق أهداف المجموعة. (محمود محمد الحيلة، 2003، ص150)

2-4- الأسس التي ترتكز عليها طريقة التعلّم التعاوني:

2-4-1- الأسس النفسية: - تساعد التلاميذ في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادّة الدراسية وغرفة الصّف، واشعارهم بتحقيق النجاح عند التطبيق.

- تهتم هذه الطريقة بحاجات التلاميذ، وتحاول اشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة.

– تساعد هذه الطريقة على تخلي التلاميذ على المشاعر السلبية نحو البيئة التعليمية، وتتولّد لديهم صفة الانتماء والتعاون مع المجموعة. (يسرى غباشة، 1994، ص 16)

2-4-2- الأسس الاجتماعية: من خلال هذا النمط – التعلّم التعاوني – يتمكّن التلميذ من بناء اتجاهات إيجابية، من خلال العمل الجاد والاتصال الجماعي بين زملائه نتيجة للبيئة التعليمية التي تحيط بهم، خاصّة إذا كان هؤلاء التلاميذ من جنسيات مختلفة، "ويضمّ التعلّم التعاوني أهدافًا ومهارات اجتماعية متنوعة، وهو أنّ يتعلّم الطلّاب مهارات التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفس واحترام الآخرين وتقدير العمل التعاوني ولعلّنا نلاحظ أنّ هذه مهارات هامّة وضرورية في مختلف جوانب الحياة".

(سناء محمد سليمان، 2005، ص54)

2-4-3- الأسس التربوية: يساعد أسلوب التعلّم التعاوني إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ، وكذلك ينمّي الجانب الاجتماعي، له ممّا يقود إلى تربية متكاملة، وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع التلميذ إلى التخلي والابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك فإنّه يبتعد عن الأنانية والغرور، كذلك يتدرّب التلميذ على تحمّل المسؤولية واحترام النظام السّائد. (سامية ابراهيمي، 2013، ص217)

2-5- مميزات وخصائص التعلّم التعاوني: يتّسم التعلّم التعاوني بعدد من الخصائصّ والمميزات ومنها:

. يعمل التلاميذ متعاونين في فرق أو مجموعات صغيرة، لإتقان المحتوى.

. تتكوّن الفرق أو المجموعات من مستويات مختلفة من الطلّاب غير متجانسين.

. ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ، كما ينمّي القدرة على حلّ المشكلات.

. يساعد التلاميذ على الفهم، وإتقان المفاهيم والأسس العامّة.

. يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج التلميذ الضعيف.

. يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها الأستاذ المعلومات على التلاميذ.

. يسمح بمساعدة التلاميذ بعضهم بعض، حيث أنّ التعلّم من الأقران يبقي أثره مدّة أطول.

. يهتم بالنواحي الاجتماعية لنمو المتعلّم مثل: القدرة على الحوار وإبداء الرأي وتحمّل المسؤولية.

. يزيد من التحصيل الدراسي وينقص الفجوة التحصيلية بين التلاميذ المتفوقين وضعاف التحصيل. (عفت الطناوي، 2002، ص75.74)

2-6- مراحل التعلّم التعاوني: يتمّ التعلّم التعاوني بصورة عامّة وفق مراحل ستة، هي:

2-6-1- مرحلة التعرّف وعرض الأهداف وتهيئة التلاميذ: وفيها يتمّ تفهم المشكلة أو المهمّة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزّاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلّها، يراجع هنا المعلّم أهداف الدرس ويهيئ التلاميذ للتعلم.

2-6-2- عرض المعلومات: يعرض المعلّم المعلومات على الطلبة، إمّا بالشرح وعرض البيان أو نصّ أو كتاب.

2-6-3- مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: ويتمّ في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحلّ المشكلات.

2-6-4- الإنتاجية: يتمّ في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب، بحسب الأسس والمعايير المتّفق عليها، وفي هذه المرحلة يساعد المعلّم فرق التعلّم، أثناء قيامهم بالعمل.

2-6-5- الإنهاء: يتمّ في هذه المرحلة كتابة التقرير، إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل، وعرض ما توصّلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

2-6-6- توفير التقدير: يجدّ المعلّم طرقاً لتقدير الجهود، والإنجازات الفردية والجماعية. (علي عبد الكريم اليماني، 2009، ص316-317)

2-7- الفرق بين التعلّم التعاوني والتعلّم الفردي: يختلف التعلّم التعاوني عن التعلّم الفردي في عدد من النقاط، حدّدها جونسون وجونسون فيما يلي:

- التفاعل الإيجابي: يقوم التعلّم التعاوني على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، حيث تُصاغ أهداف التعلّم التعاوني بطريقة تراعى اعتماد الطالب على أداء بقية المجموعة أكثر من اعتماده على أدائه الخاصّ.

- المسؤولية الفردية: تحدّد مجموعات التعلّم التعاوني مسؤولية معيّنة لكلّ فرد في المجموعة، حيث يسند إلى كل طالب دور خاصّ، يتمثل في تفوقه العلمي في المادّة التعليمية، ولتحقيق هذا يزود كل طالب بتغذية راجعة إلى تقدمه نحو هذا الهدف، كما أنّ المجموعة ككلّ تستقبل تغذية راجعة إلى الكيفية التي يتقدم بها كل فرد داخل المجموعة حتى يمكن تحديد الفرد الذي يحتاج إلى تدعيم وتشجيع أكثر، أمّا في التعلم التقليدي فلا تقع أدنى مسؤولية على الفرد ولا يكون له مساهمة في الموقف التعليمي وتطويره.

- قيادة المجموعة: يقود المجموعة جميع الأعضاء في حالة التعلّم التعاوني، بعكس المجموعة التي يقودها فرد واحد في حالة التعلم التقليدي. - التدعيم والتشجيع: يكون المتعلّم في مجموعة التعلّم التعاوني مسؤولاً عن تعليم غيره، ومن تمّ فإنّ أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم البعض، وذلك للتأكد من مساهمة جميع أعضاء المجموعة في إنجاز العمل، أمّا في حالة مجموعات التعلّم التقليدي فمن النادر أن يتحمل التلميذ مسئولية تعليم طالب آخر داخل المجموعة.

- أغراض التلميذ: تتلخص الأغراض التي يرجى من التلميذ الوصول إليها في وصوله إلى أقصى درجة من علاقات العمل مع التلاميذ، أمّا في حالة التعلّم التقليدي فالتركيز ينصبّ على إتمام المهمّة فقط.

- المهارات الاجتماعية: لكى يعمل التلميذ بشكل تعاوني فإنّه يحتاج إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل (مهارات القيادة، الاتصال إثارة الآخرين، مهارات إدارة وحلّ الصراعات) أمّا في حالة مجموعات التعلّم التقليدي فإنّ التلميذ لا يحتاج إلى مهارات شخصية يتعلّم في أغلب الأحوال بطريقة خاطئة.

– دور المعلّم: يقوم المعلّم في مجموعات التعلّم التعاوني بملاحظة أعضاء المجموعة وتحليل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، ثم إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل، بعكس الحال في حالة مجموعة التعلّم التقليدي.

– الطريقة التي تعمل بها المجموعة: يقوم المعلّم في مجموعات التعلّم التعاوني بصياغة الإجراءات والمعالجات المتعلقة بالكيفية التي تعمل بها المجموعة، أمّا في حالة مجموعات التعلّم التقليدي فنجد أنّ المعلّم لا يعطى أي انتباه للطريقة التي تعمل بها المجموعة.

(جونسون وجونسون، 1998، ص34–35)

2–8– استراتيجيات التعلّم التعاوني: تستند استراتيجيات التعلّم التعاوني في تصميمها على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ولكن هذه الاستراتيجيات تختلف عن بعضها بالآلية المتبعة لإنجاز العمل، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات ما يلي:

2–8–1– تقسيم الطلاب وفقًا لتحصيلهم: طورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين (Slavin Robert)، وهي من أبسط طرق التعلّم التعاوني بالإضافة إلى أنّها مباشرة و واضحة، وتستلزم تعاوناً بين أفراد المجموعة الواحدة لأنّ التنافس يكون بين المجموعات. وهي أبسط طرق التعلّم التعاوني حيث تتكون المجموعة من 4–5 طلاب، وتكون غير متجانسة فتضمّ طلاباً من المستويات الثلاثة (متفوق – متوسط – ضعيف) ويساعد الطلّاب بعضهم بعضاً في فهم المادّة الدراسية، وتكون طريقة التقويم جماعية وفردية، ويمكن استخدام هذه الطريقة في جميع المواد الدراسية، وجميع المراحل الدراسية أيضاً.

(محمد الخطيب، 1995، ص 8)

2–8–2– مباريات ألعاب الفرق: يعمل الطلبة معاً في مجموعات صغيرة غير متجانسة تحصيلياً، وتتكون كل مجموعة من 4–5 أعضاء يقوم أفراد كل مجموعة بمساعدة بعضهم بعضاً على إتقان المادّة والاستعداد للمسابقات بين الفرق، ومن ثمّ يقسمون بعد ذلك حسب تحصيلهم، ويحدث تسابق بعد ذلك بين كل ثلاثة أو أربعة طلّاب متجانسين في التحصيل للوحدة أو الموضوع الذي درسوه، ويتيح هذا الأسلوب للطالب الانتقال من فريق إلى آخر في

ضوء نتائج المسابقات، وهذه الطريقة تشبه سابقتها إلا أنّها تختلف عنها بأنّها تضم تعليماً مشتركاً، ومكافآت منفردة توزع على المتميزين من أعضاء المجموعة، ويمكن لهذا النظام تطبيقه في جميع المواد والمرحل الأساسية (منصور الغول، 1995، ص 45)

2-8-3- طريقة جيكسو(Jigsaw) طريقة الصور المقطوعة- تكامل المعلومات المجزأة التعاوني: تعتبر استراتيجية جيكسو من أنواع التعلّم التعاوني الذي يتعلّم فيه التلاميذ من خلال نشاطهم ضمن مجموعات صغيرة، بحيث يصبح كلّ تلميذ داخل مجموعته متخصصًا أو خبيرًا في جزء في موضوع الدراسة، ويقوم بتدريسه لبقية أفراد المجموعة، وأول من استخدم استراتيجية(Jigsaw) هو أرنسون، Arenson، (1978) وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات كلّ مجموعة تحتوي على ستة أعضاء وكان يقسم موضوع الدراسة إلى خمسة أجزاء رئيسية يوزع على كلّ طالب أحد الأجزاء، والجزء الأخير يتشارك فيه اثنان من الطلّاب، بعدها يقوم الطلّاب من مختلف المجموعات والذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات الخبراء Expert Groups لمناقشة المادّة العلمية وإبداء الملاحظات حتى يتقنوها ثمّ يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية ليعلّم أفراد مجموعته الجزء الذي أتقنه ويتعلم من الآخرين ما تعلّموه"، و طوّر هذه الاستراتيجية روبرت سلافين Slavin Robert (1980) حيث أطلق عليها (**Jigsaw**)، وكان يقسّم الطلّاب إلى مجموعات كلٌّ مجموعة تحتوي على أربعة أو خمسة أفراد، وكان يمنح كلّ فرد جزء من الدرس خاصّ به، يقوم بدراسته مع مجموعات الخبراء، ليصبح خبيرًا في هذا الجزء ويكون مسؤولاً عن تعليمه للآخرين. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 224)

2-8-4- الاستقصاء التعاوني: تعتمد هذه الطريقة على جمع المعلومات من مصادر مختلفة، بحيث يشترك الطلّاب في جمعها، وتوزع المهام بين الطلّاب بحيث يكلف كلّ فرد في المجموعة بمهام معينة ويحلل الطلاب المعلومات ويتمّ عرضها في الفصل ويكون التقديم من خلال الطلاب أنفسهم، حيث تقدم المجموعات بعضها بعضاً تحت إشراف المعلّم وسمّيت هذه الطريقة بهذا الاسم لاعتماد الطلّاب على البحث والمناقشة وجمع المعلومات. (محبات أبو عميرة، 2000، ص 88).

2-8-5- طريقة المجادلة داخل المجموعة التعاونية: تتكون المجموعة في هذه الطريقة من أربعة أعضاء، بحيث تقسّم إلى زوجين الزوج الأول: يقرأ المادّة التعليمية ويعدّها لزملائهم والزوج الثاني يناقشها ويتوصّل إلى إجماع في الرأي، وقد يأخذ كلّ زوج مادّة مختلفة عن الزوج الآخر، وتكون بعد ذلك المناقشة والمجادلة على أن تقسّم الأدوار بين الطلاب حتى يتم التوصّل إلى اتفاق في الرأي في جميع العناصر المختلفة، ويقتصر دور المعلّم على توزيع المادّة بالتساوي وإلقاء التعليمات ومن ثمّ قياس تحصيل الطلّاب واتجاهاتهم. (أسماء الجبري ومحمد الديب، 1998، ص95)

2-8-6- استراتيجية لنتعلّم معًا (التعاون الجمعي): "صمّم هذه الاستراتيجية دافيد جونسون وروجر جونسون(1987) في مركز التعلّم التعاوني في كلية التربية- جامعة منيسوتا بأمريكا، وتعدّ هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخدامًا في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتستعين بأدقّ إجراءات التعلّم التعاوني في كلّ السنوات الدراسية، والمواد التعليمية ولأي موضوع دراسي"، وفيها يقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكوّنة من أربعة إلى ستة تلاميذ، ويتمّ تقسيم موضوع كلّ درس إلى مهام فرعية يقوم التلاميذ بتنفيذها في شكل أوراق عمل، بعد أن يحدّد المعلّم دورًا لكلّ فرد في المجموعة، يحثّ تلاميذ كلّ مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض، ويتشاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، ويلاحظ المعلّم أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل، من حيث تنفيذ المهام الإدارة، المناقشة الجماعية الجيدة وتمنح جوائز مادية أو معنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات. (سامية ابراهيمي، 2013، ص 226)

2-9- أنواع المجموعات في التعلّم التعاوني:

2-9-1- المجموعات العلمية التعاونية الرسمية: هي مجموعات قد تدوم من حصّة صفّية واحدة إلى عدّة أسابيع، ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنّهم وزملاءهم في المجموعة قد أتمّوا بنجاح المهمّة التعليمية التي أسندت إليهم، وأي مهمّة تعليمية في أي مادّة دراسية لأي منهاج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني، كما أنّ أية متطلبات لأي مقرر أو مهمّة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية.

2-9-2- المجموعات العلمية التعاونية غير الرسمية: تعرّف بأنّها مجموعات ذات غرض خاصّ قد تدوم من بضع دقائق إلى حصّة صفّية واحدة، ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل المحاضرة، تقديم عرض، أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادّة التي سيتمّ تعلّمها، وتهيئة الطلاب نفسيًا على نحو يساعد على التعلّم، والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتمّ دراسته في الحصّة والتأكد من معالجة الطلّاب للمادّة فكرياً وتقديم غلق الحصّة.

2-9-3- المجموعات العلمية التعاونية الأساسية: هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، وغرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، إنّ المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة، وطويلة الأجل والتي تدوم سنة على الاقل وربّما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة. (سناء محمد سليمان، 2005، ص 122)

2-10- اعتبارات هامّة لنجاح العمليات الجماعية أثناء التعلّم التعاوني: وهي كما يلي:

- جو العمل: فالفاعلية في حلّ المشكلات تتطلّب توفير جوّ هادف للجماعة، يساعد على التعرّف على المشكلة، ومن المفيد أن تكون الجماعة كبيرة بدرجة تكفي لتوفير أكبر قدر من الخبرة وصغيرة إلى الحدّ الذي يسمح بأكبر درجة من الاشتراك من جانب كل عضو فيها.

– الطمأنينة: فالعلاقة الطيبة بين الطلّاب لا تدع مجالاً للتهديد وتسمح بالانتقال من المشكلات الفردية إلى أهداف الجماعة.

– القيادة الموزعة: فتوزيع القيادة بين الطلّاب يؤدى إلى أقصى نمو ممكن للأفراد.

– الأهداف الواضحة: فالصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الأعضاء في عملية اتخاذ القرارات.

– المرونة: ينبغي أن تضع الجماعات خطّة عمل لإتباعها من البداية إلى أن توضح أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة، ويمكن حينذاك تعديل خطّة العمل.

– الإجماع: ينبغي أن تستمر عملية اقتراح القرارات ومناقشتها، حتى تصل الجماعة إلى قرار يحصل على موافقة جماعية.

– الإحاطة بالعملية: فالإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال التعرّف على الهدف كما تسمح بالتعديل السريع للأهداف.

– التقويم المستمر: التقويم المستمر للأهداف والأنشطة يسمح بالتعديل الذكي للخطّة الموضوعة لدراسة المشكلات في أي مرحلة.(ريان فكري، 1995، ص 301–302)

2–11– دور التلميذ والأستاذ في التعلّم التعاوني:

2–11–1– دور التلميذ في التعلّم التعاوني: إنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية، لذلك تجده يحاول البحث عن المعلومة والوصول إلى حلّ المسائل وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، فهو دائم البحث والاطلاع، وتجديد الخبرات، فتجد أنّ للتلميذ دور فعّال في أثناء أسلوب التعلّم التعاوني، ويتمثل دوره فيما يلي:

. البحث عن المعلومة والبيانات وجمعها وتنظيمها.

. بذل الجهد ومساعدة الآخرين والمساهمة بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

. توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين الأفراد.

. تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

. انتقاء الموضوعات ذات الصّلة بموضوع البحث.

. حلّ الخلافات بين الأفراد، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.

. التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني. (عفّت الطناوي، 2002، ص80)

2-11-2- دور الأستاذ في التعلّم التعاوني: إنّ دور الأستاذ في التعلّم التعاوني هو دور الموجه والمرشد نحو الطريقة الصحيحة، التي يتعلّم التلاميذ من خلالها تعاونياً لا دور الملقن، حيث يقوم الأستاذ باتخاذ القرار وتحديد الأهداف التعليمية وتشكيل المجموعات التعليمية ومن هنا يتمثل دوره في:

. إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.

. تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب والتركيز عليه.

. تحديد الأدوار لأفراد المجموعة.

. تزويد التلاميذ بمشكلات أو مواقف ومساعدتهم على حلّها.

. تحديد العمل المطلوب لكلّ أفراد المجموعة. (يوسف سالم الحربي، 2005، ص25)

2-12- عوائق وصعوبات التعلّم التعاوني:

يواجه التعلّم التعاوني بعض الصعوبات والمشكلات منها ما هو فني ومنها ما هو إداري، ونظراً لما يحتاجه هذا النوع من التعلّم من إمكانيات مادية ووسائل تعليمية وكوادر بشرية في أثناء تطبيقه، فإنّ عدم توافرها قد يكون عائقاً يحول دون تطبيق التعلّم التعاوني بفعالية، حيث يقسّم (سالم يوسف الحربي) صعوبات التعلّم التعاوني إلى فنية وإدارية، وهي:

2-12-1- الصعوبات الفنية:

. عدم حصول الأساتذة على التدريب الكافي لاستخدام أسلوب التعلّم التعاوني.

. كثرة نصاب الأستاذ من الحصص والأعباء الأخرى من إشراف ومتابعة.

. طول المنهاج الدراسي ومطالبة الأستاذ بإنهائه خلال الفصّل الدراسي، ممّا يجعل عامل الوقت عنصراً ضاغطاً.

. أسلوب عرض الكتاب المدرسي، لا بدّ أن يعرض بطريقة تساعد على التعلّم التعاوني من خلال الأسئلة والتدريبات.

2-12-2- الصعوبات الإدارية:

. ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد التلاميذ في الصفّ الواحد، يضاف إلى ذلك نقص التجهيزات المدرسية كالكراسي والطاولات.

. عدم استجابة بعض أفراد المجموعة بالشكل المطلوب.

. إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه وإرادته على بقية الأفراد.

. قد يولد لدى بعض التلاميذ نوع من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عنهم.

. المجاملات والصراعات داخل المجموعة، حيث تقسم المجموعة إلى قسمين متعارضين يحاول كل منهما أن يفرض إرادته على الآخر. (يوسف سالم الحربي، 2005، ص47)

كما يمكن أن نضيف بعض الصعوبات:

. التمحور حول التلميذ المبدع والمتقن وإهمال ما عاداه: ومن ذلك الْتِفاف أعضاء المجموعة حول التلميذ المميز والاهتمام بآرائه وعدم معارضتها.

. إضعاف الدافعية للتعلّم: ومن ذلك أنّ إحساس أعضاء المجموعة بتفوق أحدهم وسرعة الإتقان لديه قد يصرفهم عن المشاركة، فقد كفاهم مؤونة البحث والعمل.

. ضعف إدارة الصفّ: حيث إنّ عدم إدارة الصفّ بشكل صحيح يؤثر سلباً على الإتقان وسرعة الإنجاز للمجموعات، ممّا يؤثر على الموقف التعليمي برمّته.

- خلاصة:

نخرج من هذا الفصل بخلاصة مفادها اختلاف منابع التناول، التي تصبّ في اتجاه تكوين القاعدة الأساسية في مستقبل البحث في استراتيجيات التعلّم، وما يمكن أن نستنتجه كذلك أنّ فرضية استراتيجية التعلّم التعاوني ما هي إلّا محصلة لأفكار كثير من العلماء والمختصين في ميادين التربية والتعليم، وقياساً على هذا فإنّنا نلمس الحاجة إلى كثير من الاهتمام حول المظاهر الأسلوبية التي تميز الأفراد (التلاميذ)، وتتميز بارتباطها بالعديد من المتغيرات البحثية الأخرى كالبحوث والطرق والأساليب التربوية وبحوث التعلّم عمومًا.

الفصل الرابع:

الـفـهـم القـرائــي

- تمهيد.

1- طبيعة مفهوم القراءة.

1-1- عوامل تطور مفهوم القراءة.

1-2- أهمية القراءة.

1-3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.

1-4- أهداف القراءة في المنهاج الجزائري، (2018/2017).

1-5- وظيفة القراءة.

1-6- خطوات عملية القراءة.

1-7- مراحل اكتساب القراءة.

1-8- أنواع القراءة.

1-9- مهارات القراءة.

1-10- الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية.

1-11- القراءة وعلاقتها بالخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- تعريفات الفهم القرائي.

2-1- أهمية الفهم القرائي.

2-2- مكونات الموقف القرائي.

2-3- مبادئ وأسس الفهم القرائي.

2-4- مراحل الفهم القرائي.

2-5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

2-6- عمليات الفهم القرائي.

2-7- استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي.

2-8- مستويات ومهارات الفهم القرائي.

- خلاصة الفصل

- تمهيد:

تعتبر مهارة القراءة إحدى أهمّ مهارات اللغة العربية الأربع: (مهارة الاستماع – مهارة التحدث – مهارة القراءة – مهارة الكتابة)، فالقراءة تمارس وظيفة مهمّة في مسار حياة الإنسان عبر تطوره الحضاري المختلف، فهي الحجر المتين لعمليتي التعليم والتعلّم، حيث تساهم في إثراء وإبراز دائرة معارف الإنسان وتوسيعها وفي تطوره الثقافي والفكري، ومن هنا جاء قول الله تعالى: ﴿ اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ۞ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ۞ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ۞ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ۞ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سُورَةُ العَلَق، الآيَات:1–5).

وهذا وإنْ دلّ إنّما يدلّ على أنّ القراءة هي الأداة الوحيدة التي بإمكانها نقل الإرث الحضاري من جيل لآخر، كما تعتبر القراءة ومهاراتها الطريق الأمثل لتوسيع المفاهيم والمدارك، حيث أنّ الغاية في القراءة الفهم، وهو النتيجة الرئيسية من عملية القراءة؛ لأنّ امتلاك القارئ لمهارات الفهم يساعده على التفاعل مع النصّ، والتأثر به والتأثير فيه، وقد أصبح الفهم القرائي المطلب الأهم، والحوصلة الشاملة التي يبتغيها القارئ ويسعى ويتمنّى الأستاذ إلى تحقيقها وهو اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في تعلّمه لكافّة المواد الدراسية.

أولاً. الـقــراءة:

1- طبيعة مفهوم القراءة:

تعتبر القراءة من العمليات العقلية المعقّدة، إذ تشترك في أدائها حواس القارئ جميعها وتتكوّن عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وأنَّ ما نلمسه منها فقط هو المثيرات التي تحدث في البداية، وتتمثّل في رؤية الرمز المكتوب، والاستجابات، التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبّر عن فهم الشخص لما قرأ، وقد أشار إلى ذلك عطية محسن (2007) حيث عرّف القراءة بأنّها: "عملية ترتبط بين لغة الكلام والرموز وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم آليًا من خلال عمليتين:

- الترجمة اللفظية لتلك الرموز بوساطة إيعازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق.

- معرفة الرموز المكتوبة بوساطة حاسّة البصر. (عطية محسن علي، 2007، ص91)

بينما عاشور والحوامدة (2003) يقولان بأنّ: "القراءة ليست عملية بسيطة، كما تظهر لأول وهلة ولكنّها عملية يشترك في أدائها حواسّ وقوى ومهارات مختلفة، ولخبرة الفرد ولذكائه أهمية كبيرة في عملية القراءة". (عاشور راتب، الحوامدة محمد، 2003، ص 26)

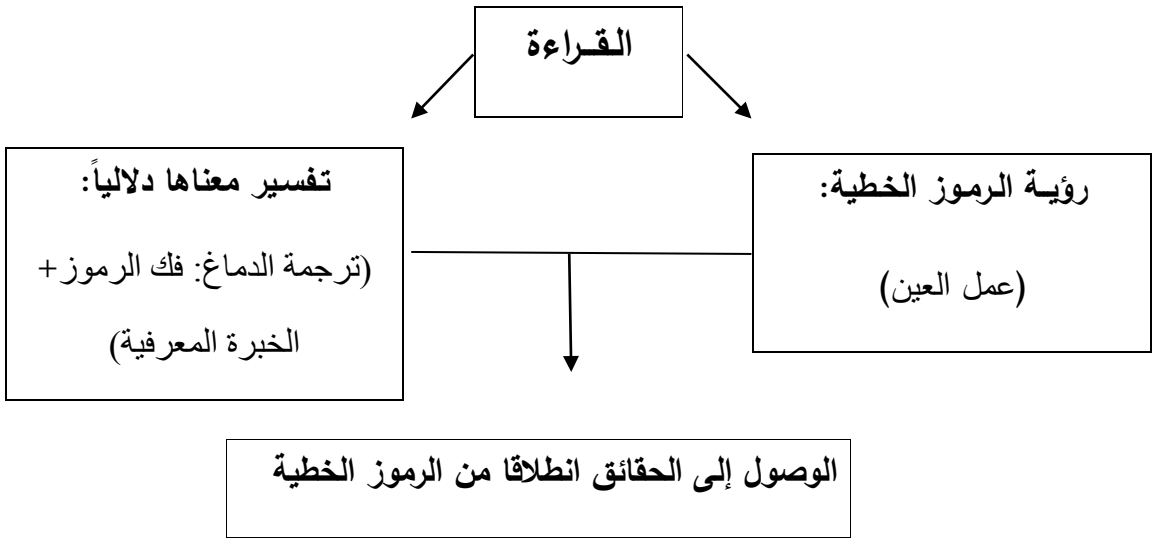
تعريف الريماوي (1991) "القراءة عملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع، وهذا الاستحضار لا يمكن أن يكون بمعزل عمّا لدى القارئ من معلومات مخزنة، وعمّا لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات".

(محمد الريماوي عودة، 1992، ص327)

كما عرّفها كلّ من دلبلانك ومازو (1990) Deleplanque, and Mazaux " القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقّد، والتي تهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المُسْتقبلَة من الرؤية لفهم فكرة أو تتابع أفكار الإشارات".

(Deleplanque, Mazaux, 1990, P196)

والشكل التالي يوضح القراءة بصورة دقيقة:



شكل رقم: (01) يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة "حسب دلبلانك ومازو".

أما شميت (1987) schmitt.m يعرّف القراءة " أنّها ملاحظة مجموعة من الإشارات مهما كانت طبيعتها لمعرفة المعنى، وبصفة أدق هي نشاط فك الترميز لنص مكتوب، وهي أيضًا نشاط إنتاج المعنى". (schmitt.m P, viala a, 1987, p10)

في حين يعتبرها **قاموس مفردات علم النفس التربوي والعقلي للطفل:** أنّها" نشاط تصفح العين للصفات المكتوبة أو المطبوعة مع معرفة تصور الحروف وأيضا معناها". (lafon r, 1973, p 509).

ويلاحظ على التعريفات السابقة التي تناولت القراءة اقتصارها على معرفة الرموز وتفسيرها ولم تتعدّ ذلك إلى الفهم المجرد والنقد والإبداع والتذوق وحلّ لمشكلات، لذا تطور مفهوم القراءة نتيجة للأبحاث والدراسات التي أجريت في ميدان تعليمها في النصف الأخير من القرن العشرين بما يتناسب مع وسائل الحياة المتطورة، حيث مرّت القراءة بمراحل متعددة بدءاً بالتعرّف والنطق، منتقلة إلى الفهم والنقد، وانتهاء بأنّها نشاط فكري يساهم في حلّ المشكلات، ووفقاً لهذه التطورات التي لحقت بالقراءة، بدأ مفهوم القراءة يختلف باختلاف وجهات نظر المختصين وحسب الحال الذي توظف فيه القراءة.

وقد انعكست طبيعة عملية القراءة المعقدة على تعريفاتها التي تعدّدت، وتطوّرت تاريخياً وشهدت العديد من التحولات؛ تبعاً لتطور الدراسات والأبحاث حول القراءة، ومواكبةً للعصر بتقدمه الحضاري، وما يشهده من انفجار معرفي، ففي مطلع القرن العشرين كان

مفهوم القراءة لا يتعدى تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها وكان التعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية، أو الانفعالية للقراءة لقد كان مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها (الإدراك البصري) للرموز المكتوبة، وتعرّفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء. (أبو خليل زهدي، 1997، ص10)

ثم تطوّر مفهوم القراءة التي لم تعد عملية ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، إنّما أصبحت عملية عقلية معقدة تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج ونحوها وأصبحت تماثل العمليات التي يقوم بها الإنسان عندما يحل المسائل الرياضية واتسع مفهوم القراءة بعد ذلك ليشمل تفاعل القارئ مع النص المقروء، وذلك من خلال تجاوبه النقدي مع المادّة المقروءة، واتخاذها وسيلة من وسائل كسب الخبرة، والاستفادة في الحياة. (خاطر وآخرون، 1989، ص98)

وبذلك يكون مفهوم القراءة قد وصل إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه ممّا يقرأ في مواجهة المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية والاستمتاع به.

ويلمّح شحاتة (1996) إلى هذا الاتساع في مفهوم القراءة من خلال تعريفه لها بأنّها "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، كالاستنتاج، والنقد، والحكم والتذوق وحلّ المشكلات". (شحاتة حسن سيد، 1996، ص105)

أمّا بدير وصادق (2000) فيقولان: "القراءة نشاط عقلي فكري، يستند إلى مهارات آلية واسعة، تقوم على الاستبصار والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء، ويدخل في ذلك الكثير من العوامل تهدف في أساسها إلى ربط لغة المتحدث بلغة الكتابة". (بدير وصادق، 2000، ص98)

وقد عرّف الخليفة (2004) القراءة بأنّها "تعني التعرف على الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسع الخبرات، والإفادة منها في الحياة اليومية، وحلّ المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية". (الخليفة حسن، 2004، ص120)

أما قاموس **الأرطوفونيا** فيعرّفها على" أنّها مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فكّ الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في: الكلمة(المستوى النحوي، إجراء التعرّف على الكلمات المكتوبة التجميع، المعالجة). الجملة (العمليات التركيبية والدلالية)، النصّ(الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم). (brin f, et all, 2004, p140)

ويعرّفها السليتي (2008) على أنّها: "عملية لغوية يعيد القارئ بواسطتها بناء معنى، عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها، فيفهمه ويفسره وينقده، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".(فراس السليتي، 2008، ص2)

وممّا سبق ذكره يخلص الباحث إلى أنّ القراءة هي مهارة لغوية، يتم من خلالها تحليل وتفكيك الرموز المكتوبة (الحركات والحروف) إلى معان مقروءة مفهومة (جهرية أو صامتة) بحيث تظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، ونقده وتذوقه والاستفادة منه في حلّ ما يصادفه من مشكلات، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها.

1-1- عوامل تطور مفهوم القراءة:

1-1-1- التفجير المعرفي: إنّ التقدم العلمي وتطبيقاته النقدية قد أدّى إلى تقدم الطباعة وإنتاج الكتب نتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات وأصبحت المطابع تنتج يومياً آلاف الكتب والمجلات والنشرات في العالم.

2-1-2- الأبحاث والدراسات: في بداية القرن العشرين كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، لكن الدراسات والأبحاث التي أجريت في العشرينات من هذا القرن بدأت تثبت أنّ القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق، وإنمّا هي عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج، وكان

من نتيجة هذا أن بدأت الدراسات تتركز حول القراءة الصامتة نتيجة الاهتمام بالمعنى في القراءة.

1-1-3- الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية: من السمات البارزة في هذا العصر أيضاً تطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية، إذ إنّ كثير من الشعوب ترى أنّه لا سبيل إلى الوصول إلى هذه الغاية إلا بوعي الشعوب نفسها، فالوعي الشعبي هو الضمان الأكبر للحرية والمسؤولية، والشعب الواعي هو الشعب الذي يحسن القراءة ويجيدها فهو يقرأ السطور وما بين السطور، أي أنّه يقرأ ويفهم ويحلل ويفسر وينقد ويقوم.

1-1-4- انتشار الحروب: من العلامات البارزة في هذا العصر أيضاً كثرة الحروب فلقد شهد القرن الماضي الحربين العالميتين، وشهد أيضاً حروباً إقليمية كثيرة في جميع أرجاء الأرض، وكان من الممكن الإقلال من عدد هذه الحروب لو أنّ الشعوب وصناع قرارات الحروب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب. وهذا يتطلب نوعاً من قوة التخيل التي تأخذ في الاعتبار كثير من الاحتمالات، وقوة التخيل هذه تتطلب الربط بين الحقائق وإدراك العلاقات، ولن يتوفر صانع القرار إلا إذا كان قارئًا واعياً ناقدًا لما يدور حوله. (علي مدكور، 2009، ص137-138)

1-2- أهمية القراءة:

ممّا يدلّ على أهمية القراءة بالنسبة للفرد والمجتمع، أنّ الله تعالى كتب بها على أبواب الجنان، وجعلها لغة البيان، وخاطب بها سيد الأنام صلى الله عليه وسلم قائلاً﴿ اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ۞ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ۞ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ۞﴾ (سُورَةُ العَلَق، الآيَات:1-3). فأعلى من قدر القراءة، ورفع من شأنها، وتأكدت بذلك أهميتها الكبرى في حياة الانسان فهي من العناصر الأساسية للاتصال، والتواصل، والتفاهم بين البشر، كما أنّها النافذة الأكثر أهمية في تبادل المعرفة الإنسانية، وأكثرها تأميناً للاحتكاك الفكري بين الشعوب، وهي تلعب دور كبير في تحقيق نمو الفرد العقلي، والانفعالي، والاجتماعي، وهي من أهم المهارات الضرورية لنجاح الفرد في حياته الخاصة والعامة، على اعتبار أنّها وسيلة مهمة لكسب

المعلومات والخبرات، ومصدراً من مصادر المتعة، كما أنّها منفذ التعليم وأساس كل عملية تعليمية، والتعثر فيها يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم.

وقد أوردت ماري ليونهاردت (1997) جملة من الأسباب التي تكسب القراءة أهمية كبرى في حياة التلميذ، وهي كالآتي:

. أنَّ ملكة القراءة الممتازة تمكّن الأطفال من تحمّل الصدمات، والمشكلات الشخصية، دون تأثر إمكانياتهم الأكاديمية الدراسية، إذ يستطيعون المتابعة بقليل من وقتهم، وطاقاتهم.

. القراءة بشغف تعطي الطفل القدرة على التخيل، وبعد النظر.

. القراءة تعوّد الطفل على العطف، والمحبة، وفهم وجهات نظر الآخرين.

. أنَّ القراء الجيدون يكتسبون حسّاً لغوياً أفضل، تحدثاً، وكتابةً، وسلوكاً.

. وهي تنمي ملكة التفكير، وتطلع الطفل على عالم مليء بالفرص والاحتمالات، ما يجعله يطير إلى أي مكان يريد، ويحلم بأيّ شيء يحب. (ماري، ليونهاردت، 1997، ص11)

فالقراءة عملية دائمة يزاولها التلميذ داخل المدرسة وخارجها من نعومته إلى مماته تغنيه عن كل الوسائل الثقافية العصرية، لامتيازها بالسهولة والسرعة والحرية وعدم التقيد بزمان أو مكان، فهي أيضا أساس كلّ عملية تعليمية ومفتاح جميع الخبرات والمكتسبات فالقراءة فعلاً وسيلة لاتصال الفرد، ولولاها لعاش الفرد حبيس بيئة صغيرة محددة.

1-3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعتبر القراءة أحد أهم الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية، وهي الركن المميز والأهم بين أركان اللغة العربية، وذلك من خلال أنّها الباب الذي يدخل منها التلميذ سرح المعرفة والاستيعاب عن طريق النصوص المكتوبة، لذلك أدرك القائمون على تعليم القراءة أهميتها ودورها الفعال في مستقبل التلاميذ وفي إنماء ثقافتهم وتكوين شخصياتهم فحددوا مجموعة من الأهداف التي يرون أن يتمَّ تحقيقها في تعليم القراءة، فقد ذكر وبيّن مجاور (1980) أنَّ أهداف تعليم القراءة تتمثل فيما يلي:

. التعرّف على الكلمات.

. التأكد من معاني الكلمات.

. تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الأطفال فيما يقرأ.

. القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.

. القراءة جهرًا في صحة وسلامة.

. تهيئة الفرصة للمتعلم ليكتسب خبرات غنية مصقولة.

. الاستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة وذلك من خلال الاختيار الجيد لما يعرض على التلميذ.

. فهم ما يقرأ وتفسيره. (محمد مجاور، 1980، ص 392)

بينما يرى سمك (1996) أنّ تعليم القراءة يهدف إلى ما يلي:

. تعويد التلاميذ على صحة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.

. إكساب التلاميذ القدرة على فهم المقروء في سرعة ودقة، والبحث عن الآراء والأفكار لكسب المعرفة.

. تدريب التلاميذ على فهم ما يقرؤون والتعبير عنه.

. تنمية ثروة التلاميذ اللغوية من الألفاظ والأساليب الجديدة.

. غرس حب القراءة والاطلاع فيهم.

. تربية أذواق التلاميذ الأدبية والفنية بما يعرض عليهم من أساليب وصور فنية.

. توسيع خبرات التلاميذ وتنمية مداركهم بما يقرؤون في الكتب المقروءة عليهم والكتب الأخرى. (صالح سمك محمد، 1996، ص 261)

1-4- أهداف القراءة في المنهاج الجزائري، كما جاء في دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي (2018/2017):

. يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي تتكوّن من مئة إلى مئة وثلاثين كلمة، أغلبها مشكولة بحيث تكون سليمة ويفهمها.

. يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النصّ المكتوب.

. يستعمل استراتيجية القراءة، ويقيم مضمون النص المكتوب.

. ينجز نشاطات مختلفة متعلقة بالنصّ المكتوب و إثراء اللغة.

. القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معاني المفردات مباشرة، أو إنجاز مهمة لاكتشاف معاني المفردات والعبارات وأسئلة لفهم النص يراعى فيها التدرج من أسئلة المعنى العام إلى أسئلة الفهم والتعمق. (دليل استخدام كتاب اللغة العربية س4، 2017، ص27)

1-5- وظيفة القراءة:

يرى براون (1994) أنَّ "**هوليداي**" هو أفضل من قدم عرضاً لوظائف القراءة، وهو الذي حددها في الوظائف السبع التالية: الوظيفة النفعية، والوظيفة التنظيمية، والوظيفة التمثيلية ووظيفة التفاعل، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، والوظيفة التخيلية. (براون هـ.دوجلاس، 1994، ص249)

ومن أبرز وظائف القراءة وأهمها، ما يلي:

1-5-1- الاتصال: وهو الوظيفة الرئيسية، ومنها تتفرع الوظائف الأخرى، فالأصل أننا نقرأ لنحقق التواصل مع الآخرين ممن يفصلنا عنهم الزمان والمكان.

1-5-2- التنمية الفكرية والوجدانية: بالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتسع معارفه، وتغني خبراته، وتتهذب انفعالاته، ويصقل وجدانه.

1-5-3- المتعة والتسلية والقراءة بهدف المتعة سبيل جيد، لتمضية أوقات الفراغ والقضاء على الشعور بالملل والانشغال في لحظات الوحدة والانفراد، وعليه يمكن لهذه المهام أن تلمّ وتجمع كافة متطلبات الفرد في الحياة، بداية من بناء قدرته على التعايش مع المجتمع والتواصل مع أعضائه، لبناء علاقاته الاجتماعية المتوازنة وتحصيل احتياجاته اليومية وتعزيز قدراته، والنهوض بنفسه، ومجتمعه وبناء شخصيته المتميزة والمتوازنة ثقافياً، وفكرياً واجتماعياً، وسلوكياً، ووجدانياً، ممّا يؤكّد على أهمية القراءة والحاجة إلى العناية بها داخل المدرسة وخارجها، بداية من الأسرة، ومروراً بكافة الفعاليات والجهات ذات العلاقة.

1-6- خطوات عملية القراءة:

1-6-1- المسح: وهو القيام بمسح المادة القرائية الدراسية بشكل سريع، لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.

1-6-2- التساؤلات: القيام بتحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي ستدرسه، وذلك لجعل القراءة هادفة ومنشودة.

1-6-3- القراءة: القيام بقراءة المادّة (النص المكتوب) مركزًا على الأجزاء ذات الصلة بالأسئلة أو الأهداف المحددة والحرص على تحقيق الهدف المنشود.

1-6-4- الاسترجاع بعد الانتهاء من القراءة، يمتحن التلميذ نفسه ويحاول أن يستذكر ذلك لنفسه ذاتياً، ويمكنه الاستذكار بصوت عال، أو يكتب المعلومات التي توصل إليها والتي ترتبط بهدف القراءة وبالأمثلة التي حدّدت، محاولاً استدعاء كلّ التفاصيل المهمّة ذات العلاقة بأهدافه الدراسية.

1-6-5- المراجعة: هي مراجعة ما تمّ قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود، وإعادة النظر في المادّة الدراسية بسرعة؛ للتأكد من مدى مطابقة ما استوعب وتَذَكُر ما وجبَ أن يستوعب ويستخراج النقاط أو المقاطع أو الجوانب التي أخفق في تذكرها أو أخطأ في تحديدها، والقيام باستدعائها، والقيام بشكل دقيق ومحاولة حفظها وربطها في الإطار الكلي لما تعلّم. (مصطفى رياض، 2005، ص38)

1-7- مراحل اكتساب القراءة:

عكف التربويون على دراسة وتحليل خطوات ومراحل تعلّم القراءة وأنواعها، حيث بيّنوا تصوراً واضحاً بأنّ القُراء المبتدئون يعبرون على سلسلة من المراحل، تقتصر كلّ مرحلة بتبني أساليب خاصة في المعالجة، كما أنّ هذه المراحل متداخلة فيما بينها لا يمكن عزلها عن بعضها البعض وإنما تحدث في سياق التفاعل والتكامل، فكلّ مرحلة تمهد لما بعدها، وتتمثل هذه المراحل في:

1-7-1- المرحلة الخطّية: تسمى هذه المرحلة أيضا عند البعض بالمرحلة الكلية، ينظر إليها على أساس أنّها المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة وفيها يتمكن الطفل من حلّ الرموز الكتابية أو ما يعرف بـ "فك الشفرة" والتي تعدّ من الجوانب المهمّة في عملية تعلّم القراءة. في هذه المرحلة يعتمد الفرد على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التعرّف على الأشكال المكوّنة للكلمات، وذلك من خلال الكلمة بحدّ ذاتها أو الألوان أو الأشكال المصاحبة لها أمّا صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى، إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي. (سليمة العطوي، 2013، ص149)

1-7-2- المرحلة الأبجدية: يقوم الطفل في هذه المرحلة بعملية مهمّة جدًا تسمى بعملية التحليل والتركيب الصوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصوتية المكونة لها، ومن ثمّ القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية المكتوبة أو المطبوعة.

فبالإضافة إلى الدور الذي يلعبه التعرف البصري على شكل الكلمة فإنّه في هذه المرحلة يتمّ الاعتماد على المطابقة بين الحروف والأصوات، وبين الأصوات والكتابة أيضاً إذ يصبح الطفل قادرًا على إعطاء كل حرف الصوت المطابق له، وهي مرحلة تحليلية إذ يقوم فيها بتقطيع الكلمة المكتوبة ليتمكن من قراءتها وقراءة شبه كلمات، فيقرأ الكلمات كما يسمعها فتكون الأخطاء راجعة لأسباب نطقية وليست لأسباب بصرية، أي أنّ العامل الفونولوجي يلعب دورًا مركزيًا في هذه المرحلة. (سليمة العطوي، 2013، ص150)

1-7-3- المرحلة الإملائية: في هذه المرحلة يتم التعرّف على الكلمات، من خلال المقاطع المكونة لها فاستعمالها دليل على أنّ الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة ويتمّ التعرّف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات، بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية، بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي، كما يلعب شكل الكلمة دوراً هاماً في التعرّف عليها.

إنّ وجود معجم أبجدي يكون أساسي لتطوير جميع الاستراتيجيات الإملائية، وتتميز هذه المرحلة باستعمال الطفل لجميع ما يعرفه من مفردات لفك ترميز الكلمات المكتوبة سواء

كانت تنتمي إلى مفرداته اليومية المتداولة أو كانت لا تنتمي، فالطفل يعرف الكلمة انطلاقاً من قاعدة التقطيع الإملائي، ويجدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهل وسريع. (سليمة العطوي، 2013، ص150-151)

1-8- أنـواع الـقـراءة:

للقراءة تقسيمات عدّة يختلف بعضها عن بعض، حسب القاعدة الذي يبنى عليها هذا التقسيم، أولاً من حيث **الشكل والأداء** وثانياً من حيث **طبيعة الغرض** العام أو الخاص للقارئ أو من حيث المادّة المقروءة، وهذه التقسيمات يَرِدُ فيها بعض التداخل وذلك بسبب طبيعة القراءة وتعدد مهاراتها وتنوعها، والدراسة الحالية تتناول القراءة من حيث الشكل والأداء وذلك لأنّ هذا النوع أقرب للقياس والتجريب، وكذا لتشخيص العلاجات اللازمة. وفيما يلي تبيان ذلك:

1-8-1- من حيث الشكل والأداء:

1-8-1-1- القـراءة الصـامتة: عرّفها بدير وصادق (2000) بأنّها" أنْ تعرف الكلمات والجمل وتفهمها دون النطق بأصواتها أو تحريك وبغير تحريك الشفتين، أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، واثراء مادّة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها. (بدير، صادق، 2000، ص93)

كما عرّفها كلّ من عاشور والحوامدة (2003) "هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها"، وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجه جلّ اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.
(عاشور، الحوامدة، 2003، ص 65)

ويرى الدليمي والوائلي (2005) بأنّ القراءة الصامتة:

" لا تكون إلا بالعين فقط، فهي سرّية ليس فيها صوت ولا همس
ولا تحريك لسان وشفة، بمعنى أخر أنّ القارئ يعتمد فيها على

عينيه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها أيضاً على التأمل الجيد وحصر الذهن في المقروء والانتباه إلى ترتيب الأفكار، وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية، ولكي تكون القراءة الصامتة صحيحة، يجب على القارئ أن يقاوم أي نوع من أنواع الاستسلام والشرود الذهني" . (الديلمي والوائلي، 2005، ص115)

ومن خلال هذه التعرّيفات يمكن أن نقول أنّ القراءة الصامتة هي: تركيب مجرد من النطق والهمس واللسان والشفتين، بل هي قراءة تتمّ بالعين والعقل، وظيفتهما فكّ الرموز وفهم معانيها بسرعة ودقّة.

1-8-1-1-1- مزايا القراءة الصامتة:

. طريقة اقتصادية في التحصيل لأنّها أسرع من القراءة الجهرية.

. تشغل جميع التلاميذ وتتيح لهم تركيز الانتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقّة.

. إنّها الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعة والتي ينتهي إليها القارئ.

. تُعَودُ الطالب على الاستقلال والاعتماد على النفس.

. مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.

. أيسر من القراءة الجهرية لأنّها محررة من أثقال النطق، ومن مراعاة الشكل والإعراب وتمثيل المعنى. (سميح أبو مغلي، وحافظ سلامة، 2000، ص40)

1-8-1-1-2-عيوب القراءة الصامتة:

. لا تتيح للمعلم فرصة التعرف على أخطاء التلميذ الهجائية.

. أنّها قراءة فردية لا تشجع القرّاء على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة موقف اجتماعي.

. لا تزيل الخجل والتردد الذي قد يكون عند بعض التلاميذ.

. لا تتيح لتلميذ السيطرة على مهارات القراءة كالطلاقة وتمثيل الأدوار.

. تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز والانتباه. (عبد الفتاح البجة، 2000، ص213)

1-8-1-2- القراءة الجهرية: أمّا عليان (2000) فيعرّفها بأنّها" التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرموز كشكل مجرد، والمعنى المختزن من المخ، ثم الجهر بها بإضافة أصوات، واستخدام أعضاء النطق استخدامًا سليمًا".
(عليان أحمد فؤاد، 2000، ص109)

ويعرّفها الدليمي والوائلي (2005) بأنّها "نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى بمعنى آخر، فإنّ هذه القراءة تجمع بين التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها".
(الديلمي والوائلي، 2005، ص116)

ويعرّفها مصطفى (2005) فيقول" هي نطق الكلام بصوت مسموع، مع مراعاة صحّة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى، وتشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمعانيها وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني النطق بصوت جهري وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة". (مصطفى رياض، 2005، ص129)

ومن خلال ما سبق نقول أنّ القراءة الجهرية تحتل مكانة هامّة وكبيرة في ميدان تعليم القراءة، لأنّها تبين للأستاذ عيوب التلاميذ أثناء القراءة، وهي أحسن وسيلة لإتقان النطق وكذا تمكّن الأستاذ من مدى فهم التلاميذ للنصّ المكتوب.

1-8-1-2-1- مزايا القراءة الجهرية:

. تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء، وتمثل المعنى.

. تنمي عند التلميذ حب القراءة والاستمتاع بها.

. إكساب التلميذ الإحساس اللغوي، وتنمية الأذن اللغوية لديه.

. تستخدم وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق فهي عملية تشخيصية علاجية.

. تقوم من خلالها مهارة القراءة و التحدث. (عبد الفتاح البجة، 2000، 325)

1-8-1-2-2- عيوب القراءة الجهرية:

. إجهاد ذهن القارئ بضبط الكلمات ومراعاة النمط السليم ما قد يحول بين التلاميذ وانسجامهم و فهمهم لمعاني الجمل و التراكيب و الأفكار التي يحتويها الدرس.

. انّها قراءة تُؤدَى داخل الصف ولا يمكن ممارستها خارج الصف أو المدرسة.

. مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في الاستماع لها.

. ضيق وقت الحصة الأمر الذي لا يعطي فرصة لإشراك جميع التلاميذ في القراءة.

. تحرج القارئ الذي لا يجيد إخراج بعض الحروف أو يخطئ في ضبط الكلمات.

. تتطلب جهدا ووقتًا لما تمتاز به من مراعاة النطق بالحروف والكلمات بشكل سليم.

. اهتمام المعلّم بمن يجيد القراءة في الحصّة وإهماله للتلاميذ ضعاف القراءة.

. طريقة غير اقتصادية في التحصيل. (سميح أبو مغلي، وحافظ سلامة، 2011، 43)

1-8-2- من حيث طبيعة الغرض:

فقد صنفها البجة (2005) في كتابه، وذكر منها:

. القراءة السريعة المتعجلة.

. القراءة التحليلية النقدية.

. قراءة التذوق والتفاعل مع الموضوع.

. القراءة التصحيحية.

. القراءة التجميعية.

. قراءة التعرّف وتكوين فكرة عامّة عن موضوع واسع.

. القراءة التحصيلية.

. قراءة المتعة الأدبية والرياضة الفكرية.

. القراءة الاجتماعية. (عبد الفتاح، البجة، 2005، ص72-73)

1-9- مهارات القراءة:

القدرة على القراءة هي ثمرة لجملة من المهارات القرائية، ولذا يأتي النمو في المهارات الأساسية للقراءة في مقدمة الأهداف الرئيسة لتعليمها، حتى تكون القراءة وسيلة للتعليم وسبيلاً إلى اكتساب الاتجاهات، والقيم، والعادات، والمهارات. وفيما يلي أهم المهارات الأساسية التي وُجبَ للأستاذ تنميتها لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، فقد أورد عرفان خالد (2008)، المهارات التالية للقراءة في المرحلة الابتدائية:

. أن يقرأ التلميذ الكلمات والجمل القصيرة بصورة صحيحة.

. أن يحدّد التلميذ معاني الكلمات الصعبة فيما يقرأ.

. أن يحدّد مضاد الكلمات في النص المقروء.

. أن يحدّد عنواناً مناسباً لما يقرأ.

. أن يبيّن الفكرة العامة للموضوع.

. أن يحدّد الأفكار الفرعية في الموضوع.

. أن يستنبط دروساً مستفادة من الموضوع. (خالد، عرفان محمود، 2008، ص19)

هذا وقد أشار جونسون مارسكاي (1980) Johenson ,Marasky بشكل دقيق للمهارات الأساسية للقراءة، وحدّدها بالشّكل التالي:

شكل رقم: (02) يوضح المهارات الأساسية للقراءة حسب Johenson ,Marasky (Johenson ,Marasky , 1980, P 110).

ويحدّد البجة (2002) مهارات القراءة فيما يلي:

. قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية بنية الكلمة ومن الناحية النحوية.

. حركة الإعراب آخر الكلمة، وذلك حسب موقعها في الجملة.

. تغير نبرة الصّوت بحسب المعنى: كالاستفهام، والتعجّب، والأخبار، والطلب.

. السّرعة القرائية، وهي من أهمّ المهارات التي لا بدّ للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.

. إكساب التلاميذ عادات القراءة الصّحيحة ومهاراتها المتمثلة في النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستمتاع به.

. خلق الرغبة في القراءة في نفوس الأطفال وتنميتها.

. القدرة على استيعاب كل المقروء. (عبد الفتاح، البجة، 2002، ص166)

وممّا سبق يمكننا أن نقول أنّ تطوير ونماء المهارات القرائية يكون باهتمام الأستاذ على تلاميذه أثناء القراءة النموذجية، والنظر الصحيح للكلمة وعدم التسرّع في القراءة وتدريبهم على القراءة الجهرية والصامتة ومهاراتهما، وينبغي أن لا ينتهي درس القراءة في الفصل حتى يجعل المعلّم منه امتداداً للقراءة المنزلية أو المكتبية، وذلك عن طريق الإثارة والتشويق التي يصنعها الأستاذ حول النص المكتوب.

1-10- الأسس التي تبنى عليها كتب القراءة في المرحلة الابتدائية:

حسب علي مدكور (1990) أنّ الهدف من كتب القراءة هو إتاحة الفرصة لتلاميذ هذه المرحلة في أن ينمو نموًا كاملاً وشاملاً، أن تنمو لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة وأن يتدربوا على أهم مهاراتها التي تمكنهم من التعرف على الكلمات والجمل والفهم الكامل الواعي لما يقرؤون، ومن أهم أهداف هذه الكتب أن تؤدي دورها بفاعلية، وأن تحقق الغرض منها وأن تراعي ما يلي:

1-10-1- المحتوى: يجب أن يكون محتوى هذه الكتب مبنيًا على خبرات وأنشطة التلاميذ وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم، وللوصول إلى هذا لا بدّ من دراسة ميول

واتجاهات التلاميذ في هذه المرحلة وما يهتمون به منها كما يجب أن تكون الكتب واضحة مزوّدة بالصّور والرسومات الجميلة الملوّنة الجذّابة التي تثير التلاميذ وتجلبهم للقراءة.

1-10-2- الأسلوب: ينبغي أن تراعي كتب القراءة معدّل المفردات الجديدة وتكرارها بالطريقة التي يتمكن الطفل من التحكم فيها، يجب أن يكون الخطّ الذي يكتب به الكتاب مناسبًا متلائمًا مع الأطفال، ويساعدهم على التعرّف على الكلمات والجمل بالنسبة للصور ويجب أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس بحيث يدرك التلميذ المعنى مستعينًا بالصورة الملونة لأنها أكثر إثارة وجاذبية بالنسبة للتلميذ. (البشير شرفوح، 2005، ص 74)

1-11- القراءة وعلاقتها بالخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تستدعي طبيعة عملية القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية نضجًا جسميًا، وعقليًا وانفعاليًا، ولغويًا، واجتماعيًا ومن ثمّ تتطلب قدرات معينة تمكّن التلاميذ من السيطرة على مدخلات القراءة، وتلاميذ هذه المرحلة يمتلكون القدرات، والمهارات، والاستعدادات التي تؤهلهم؛ لأن يكونوا قارئين ناضجين. لذا ينبغي الوقوف عند هذه الخصائص من النمو للإفادة منها عند تدريس موضوعات القراءة؛ لأنّ تقديم أي موضوع للتلميذ دون مراعاة اهتماماته، وميوله ورغباته، قد يؤدي إلى قصور الأهداف التي يرجو تحقيقها من خلال هذه المعلومات. والمرحلة التي تخصّ الدراسة الحالية هي مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تضم تلاميذ السنة رابعة ابتدائي(9-12 سنة)، ومن أهمّ خصائص النمو التي يمرّ بها تلاميذ المرحلة الابتدائية في فترة الطفولة المتأخرة ما يلي:

1-11-1- النمو الجسمي: يشهد نمو الطفل الجسمي، وحركته، وإحساسه تطوراً كبيرًا في هذه المرحلة العمرية، حيث يشير محمد هاشمي(1992) " أنّه في هذه المرحلة يتكامل نضج العضلات الدقيقة وتزيد القدرة على التحكّم في الحواس، كما تستقرّ في هذه الفترة مدى الرؤية وتستقرّ قوّة النظر بعين الطفل على القراءة والكتابة مدّة أطول، ويكون عمله مركزاً ". (محمد هاشمي، 1992، ص163)

ويكون تطور الجسم في هذه المرحلة تطوراً تدريجياً، وقد تحدث في نهاية هذه المرحلة قفزات للنمو تستمر في المرحلة التالية؛ فيزداد الطول، ويتزايد النمو العضلي، وتكون العظام أقوى من ذي قبل، كما يزداد الوزن، ويتطوّر الإدراك الحسّي؛ فيتحسن الإبصار وتنضج دقّة السمع، ويطرد النمو الحركي للأولاد، ويميلون إلى اللعب المنظم.

وممّا سبق يمكن ذكر أهم خصائص النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المتأخرة في الآتي:

. تكامل نضج العضلات.

. زيادة النمو في مختلف جوانب الجسم، وازدياد حيوية ونشاط الطفل وحركته.

. السيطرة على الحواس والتحكم فيها، لتصبح الحركات أكثر تنظيماً وتنسيقاً.

1-11-2- النمو العقلي: يرى زهران (2005) أنّ" الطفل في هذه المرحلة يزداد الانتباه لديه وتزداد القدرة على التركيز بانتظام، وتنمو الذاكرة نموًا مطردًا. وكذلك تزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم ويزداد تعقدها وتمايزها وتجريدها". (حامد زهران، 2005، ص279)

وقد ذكر محمد الهاشمي (1992) أنّ "مرحلة الطفولة المتأخرة المتمثلة في أواخر المدرسة الابتدائية تتميّز بنشاط عقلي، حيث يستطيع الطفل أن يتقبّل معلومات نظرية، وأن يحفظ كثيراً ممّا يطلب". (محمد الهاشمي، 1992، ص167)

إنّ هذه الخصائص التي ذكرت تؤكّد على أهمّية توجيه تعليم القراءة نحو كلّ ما من شأنه تحقيق مطالب هذه المرحلة، فلابدّ أن تكون مواد القراءة، والوضعيات اللازمة لتعليمها مناسبة للتلاميذ عقليًا، وأن تكون طريقة التعليم ملائمة بخصائصهم، والمتمثلة في قدرتهم على التفكير، ومواجهة المشكلات وإدراكهم للمفاهيم التي تساعدهم على التكيف الاجتماعي.

1-11-3- النمو الانفعالي: يرى حامد زهران (2005)" أنّ الطفل في هذه المرحلة يحاول التخلص من الطفولة والشعور بأنه قد كبر، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي". (حامد زهران، 2005، ص279)

ومن أهمّ خصائص هذه المرحلة ما يلي:

. اعتدال حدّة الانفعالات لدى طفل هذه المرحلة.

. يكون لدى الطفل استقلال ذاتي، يجعله يعتمد على نفسه.

. استقرار انفعالات طفل هذه المرحلة نسبيًا.

. قلّة التقلب الانفعالي لدى الطفل.

. استمرار دافع الغيرة لدى طفل هذه المرحلة. (محمّد، هاشمي، 1992، ص166)

ومن خلال ما سبق وجب على الأستاذ أن يوجه تعليم القراءة في ضبط انفعالات التلاميذ، وغرس الاتجاهات السليمة لديهم، وإيجاد نوع من التوافق العاطفي لديهم؛ ليتحقق لديهم الثّقة في النفس، ويدفعهم إلى التعلّم.

1-11-4- النمو اللغـوي: في هذه المرحلة يتطوّر لدى التلميذ احتواء الأفكار الكامنة في النصّ المقروء؛ ولذا يجب أن يتاح له أكبر قدر ممكّن من الوقت ليقرأ قراءة صامتة وجهرية كما يجب التركيز على المهارات القرائية عند تلاميذ هذه المرحلة. حيث يرى سامي ملحم (2004) بأنّ " الطفل تزداد المفردات اللغوية عنده ويزداد فهمه لها، ويستطيع أن يدرك التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، وكذلك المتشابهات والمتضادات في اللغة ويستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وباللغة التي يتلقاها عمّن حوله وعنده ميل لإيجاد لغة خاصّة به أشبه بالرموز بينه وبين زملائه". (سامي ملحم، 2004، ص278)

كما يتمّ في هذه المرحلة تقدم النمو اللغوي عند الطفل حيث تزداد المفردات ويزداد فهمها ويدرك الطفل التباين والتشابه بين الكلمات، يمكّن ذكر أهم خصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة على النحو التالي:

. التركيز الانتباه على المقروء والخفة في الفهم.

. إثراء الحصيلة اللغوية، وتطور المفردات، واتساع معانيها.

. إبصار العلاقات المجردة، وإدراك المتشابهات.

1-11-5- النمو الاجتماعي: يرى سامي ملحم (2004) "أنّ الطفل في هذه المرحلة يزداد احتكاكه بجماعات الكبار ويكتسب معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم الاجتماعية، ويحب مساعدة الآخرين وتعلّم سلوك الكرم، ويقلّ اعتماده على الآخرين". (سامي ملحم، 2004، ص280)

كما يميل في هذه المرحلة إلى الولاء للمجموعة، والتعاون، والتنافس معهم، ويزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار، واكتسابه معاييرهم، واتجاهاتهم، وقيمهم، ويبدأ في هذه المرحلة تأثير النمط الثقافي العام، وفي هذه المرحلة أيضاَ تنمو فردية الطّفل، وشعوره بفردية غيره من الناس، ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك، وتتغير الميول وأوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.

(حامد زهران، 2005، ص290)

ومن خلال ما سبق ذكره وجب على أستاذ المرحلة الابتدائية أن يكون مُلماً بخصائص النمو هذه، حتى يساهم في اختيار الأسلوب والاستراتيجية الفعالة، فتحقيق مطالب النمو في عدد من الخصائص متوقف على نشاط القراءة، كالنمو اللغوي والنمو العقلي والنمو الاجتماعي، فمعرفة الخصائص النمائية مهم ومفيد في تصميم وتخطيط درس القراءة فهناك ارتباط وثيق بين القراءة والخصائص النمائية، وهي علاقة ترابطية وديناميكية.

ثانياً. الفـهم القـرائـي:

يعتبر الفهم القرائي الهدف الأسمى من القراءة، وهذا الفهم يستدعي تناسق القارئ مع النص المكتوب تناسقاً تكون نتيجته بناء تصور، حيث يقوم القارئ بتكوين تصور على النص المكتوب بما يتماشى وطبيعة البيانات الواردة في النص من جهة، والخلفية العلمية للقارئ وخبرته المعرفية من جهة أخرى، ويكبر دافع الإنسان إلى الفهم القرائي من خلال ما يسود العالم من ثورة معلوماتية معرفية، وكذا تزايد الإنتاج الفكري الهائل، فالفهم القرائي ليس بالعملية الواضحة والبينة في معالمه، بل يعتريه بعض من التعقيد والغموض في مفهومه من خلال العناصر المتضمنة فيه خاصّة طبيعة القراءة وكذا القارئ، ممّا يجعل الباحثون يختلفون حوله، وفي ما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

2- تـعريفـات الفهـم الـقـرائـي:

فَقدْ عُرِّفَ " الفَهْمُ " في اللغة بأنّه: مَعْرِفَتُكَ الشَيء بِالقَلْبِ، فَهِمَهُ فَهْماً فَهَامةً: عَلِمُهُ وفَهِمْتُ الشَيءَ: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ، وفَهمْتُ فُلاناً وأَفْهَمْتُهُ وتَفَهَمَ الكَلاَمَ: فَهِمَهُ شَيئاً بَعْد شَيء. (ابن منظور، 1979، ج7، ص420)

بينما عرَّف تايلور مارتين (1990) Taylor Martin الفهم القرائي" بأنّه عملية عقلية، تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية". (Taylor, Martin, 1990, p35)

أمّا طومسون (2000) Thompson فعرَّفته بأنّه "عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنّها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة". (Thompson , Sara , 2000, p3)

كما عرّفته سنو كاثرين (2002) Snow، Catherine " بأنّه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي والسياق".
(Snow, Catherine, 2002, p11)

وعرّفه الحيلواني (2003) " بأنّه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنّها عملية تفكير فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ عن طريق التفاعل مع النص المقروء، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب؛ لتحقيق هدف معين". (ياسر الحيلواني، 2003، ص142)

أمّا الدليمي والوائلي فيعرّفاه (2005) بأنّه" عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته، وبعملية التفكير هذه يختار التلميذ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدّد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرّر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه وتلبيه احتياجاته". (الدليمي والوائلي، 2005، ص9)

أمّا عبد الباري (2009) فيعرّفه "هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

(ماهر عبد الباري، 2009، ص9)

ومن خلال ما تمّ عرضه من تعريفات استنتج الباحث النقاط التالية:

. النشاط العقلي وما يحتويه من إدراك وذاكرة وانتباه...عنصر مهم وريادي في الفهم القرائي.

. المكتسبات القبلية والخبرات السابقة ركيزة يستند عليها الفهم القرائي.

. مكوّنات لا بدّ منها في الفهم القرائي: النص، القارئ، السياق، الخبرات والمكتسبات.

. الفهم القرائي عملية بنائية دينامكية، بمعنى يتطور حسب تكامل عناصره.

. المؤشرات السلوكية الناتجة مظهر على وجود فهم قرائي.

وانطلاقاً ممّا سبق عرّف الباحث الفهم القرائي بأنّه" نشاط عقلي ديناميكي، يتفاعل القارئ فيه مع نص مكتوب؛ يشمل فكّ صحيح بين الرمز والمعنى من خلال خبرات سابقة من أجل استنتاج تصور للموضوع وهذا التصور يكون مبني على مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

2-1- أهـمـيـة الفهم الـقـرائــي:

يعتبر الفهم القرائي مُبْتَغَى مهارات القراءة وأساس تعلمها، فالقراءة الكاملة هي القراءة المقرونة بالفهم، كما أنّ الانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ للمقروء، وفي هذا يؤكد فضل الله (2001) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله" إنَّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع".

(محمد فضل الله، 2001، ص82).

وفي هذا السياق يذكر لافي (2007) أهمية الفهم القرائي بقوله "هو البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى خصوصاً في المرحلة الابتدائية، فحالما يتجاوز التلميذ الصّعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع حلّ المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له". (سعيد لافي، 2007، ص1016) بينما التعلّم الذي يكون بدون فهم تنتج عنه الآلية والتكرار، ويكون معرضاً للنسيان والزوال وهذا ما يراه الزيّات (1998) في أنّ " الضعف في الفهم القرائي هو سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات".(فتحي الزيّات، 1998، ص40).

من خلال ما تقدم ذكره يتبيّن أنّ الفهم القرائي هرم ثابت في مهارات القراءة وركن مهم في تعلّمها، وأنّه يسمو بلغة التلميذ وثقافته، كما يُعينُه على تحقيق التقدم والتفوق في كافّة الصفوف الدراسية، ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، ممّا يمنحه الثقة في النفس والقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع، وهذا ما يؤكّد أهمية الفهم القرائي وأثره الإيجابي في عملية التعلّم، كونّه يجعل المقروء جزءًا لا يتجزأ من المعارف الخاصّة بالمتعلّم.

2-2- مكونات الموقف القرائي:

يتشكّل الموقف القرائي من ثلاثة مكوّنات أساسية، وهي:

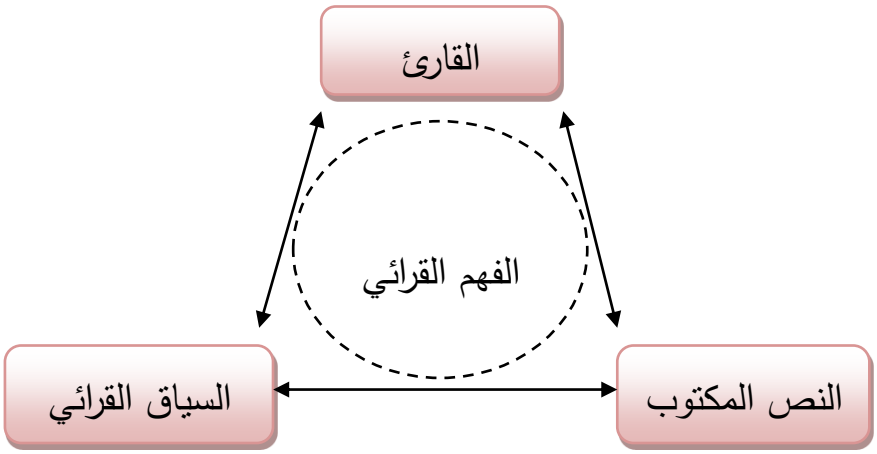
2-2-1- القارئ: يعتبر القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع النص المكتوب، ويتمّ هذا التفاعل من خلال التوظيف الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

2-2-2- النص القرائي: يعتبر النص المكتوب من العناصر الشديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، لذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيليات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

2-2-3- السياق القرائي: المقصود بالسياق القرائي أنّ عمليات تعلم القراءة تحتلّ مكانها داخل السياق القرائي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها. (ماهر عبد الباري، 2011، ص48)

وهذا ما أكده جمال عطية (1999) بقوله" عمليات الفهم القرائي إمّا أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسّية، والتعرّف، والتذكر، وإمّا أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي". (جمال عطية، 1999، ص48).

أي أنّ الموقف القرائي لا يخرج من هذه العناصر الثلاث، والتي بتفاعلها مع بعضها وتكاملها تمنح فهماً قرائياً متميزاً، ويرى الباحث أنّه يمكن توضيحها بالشكل التالي:



الشكل رقم: (03): يوضح تفاعل مكونات الفهم القرائي (من إعداد الباحث).

2-3- مبادئ وأسس الفهم القرائي:

يتشكل الفهم القرائي على جملة من الأسس والمبادئ والتي من خلالها تبنى لبنة كاملة لفهم قرائي كامل، وقد أوضح الدليمي والوائلي (2005)، النقاط التالية أسسًا يقوم عليها الفهم القرائي:

. تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأنّ الهدف من القراءة يحدّد المهارة القرائية.

. المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها، فالاختلاف في الفهم القرائي مردّه إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.

. تحديد إستراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.

. المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية. (الديلمي والوائلي، 2005، ص19)

أمّا علي سلّام (2004) فقد ذكر مجموعة من الأسس والمبادئ، منها ما يلي:

. دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

. وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

. وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

. القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

. توظيف السياق في فهم معنى المقروء. (علي سلّام، 2004، ص184)

وعلى ذكر ما تقدم تبيّن للباحث بأنّ هذه المبادئ والأسس لا تعطي ثمارها على أكمل وجه إلا إذا تمّ التقيد بمراعاة عدّة نقاط، منها:

- الطرائق والأساليب، أي اعتماد استراتيجية مناسبة لمحتوى النشاط التربوي (القراءة).
- النص المكتوب (المادّة) تركيبتها، إعدادها، وكذا القائم عليها الأستاذ الكفء المتميز.
- القارئ من حيث الانتباه للفروق الفردية بين المتعلّمين ومستوى تحصيلهم.
- هدف القارئ من عملية القراءة أي التركيز على مستويات الفهم القرائي.
- الخبرات والمكتسبات القبلية والتي تزيد توضيح الفهم القرائي.

2-4- مراحل الفهم القرائي:

لقد اهتمت البحوث والدراسات بالفهم القرائي من حيث تعريفاته، ومستوياته، ومهاراته وعملياته، وبيَّنت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، وقد وزّع أندرسون الفهم القرائي إلى ثلاث مراحل:

2-4-1- مرحلة الاستقبال الحسّي وفيها تحول الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.

2-4-2- مرحلة الإبانة عن المعنى وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معانٍ في الذاكرة.

2-4-3- مرحلة التوظيف وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات، والمعاني الموجودة في الذاكرة. (الديلمي، والوائلي، 2005، ص18)

ويستنتج ممّا تقدم أنّ هذا التوزيع يعطى تصورًا متكاملًا عن كيفية عمل هذه المراحل والتي تفضي إلى إبداء خلاصة لهذا التفاعل، والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم: (04): يوضح عمل وسير مراحل الفهم القرائي (من إعداد الباحث).

2-5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والأبحاث السابقة المتعلقة بالفهم القرائي مكوّناته ومراحله وأهميته، يستنتج الباحث أهمّ العوامل المؤثرة في مستوى الفهم القرائي، في النقاط التالية:

. قصر وطول النص المكتوب سهولته وصعوبته، يؤدّي إلى التأثير على الفهم القرائي، كما أنّ هناك جملة من المؤشرات يجب أخذها يعين الاعتبار مثل: القدرات العقلية كالذكاء والذاكرة والانتباه، السن، تعدّد المفاهيم المستخدمة، أسلوب الكاتب في النص، تسلسل أفكار النص وترابطها مع بعضها البعض.

. أدوات الربط، التي تعمل على ربط المعاني والتصورات بين فقرات النص المكتوب، كما تعمل على إشارات تهيكل عملية الفهم القرائي.

. طرح الأسئلة مهم وفعّال خاصة قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، فطرحها غالباً ما يؤدّي إلى وضوح المعاني وبالتالي الحصول على فهم قرائي.

. مستوى التحكم في المعجم اللغوي والنحوي، (التضاد، المرادفات، القواعد النحوية والصرفية) يساهم في تكوين تحليل واضح وبسيط لمحتوى النصّ المكتوب.

2-6- عمليات الفهم القرائي:

أوردت سلطان (2006) بأنّ أوريون orwin ذكر خمس عمليات للفهم القرائي، وهي:

. العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

- التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة. - الاختيار الجزئي.

. العمليات التكاملية: تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

- العائد: مثل (الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة).
- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل (السّببية، والتمييز، والتأكيد).
- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.

. العمليات الكلية: تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.

. العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب وتتضمن خمس عمليات فرعية، هي:

- افتراض ما سيحدث.
- الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.
- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات الانتهازية، والتعبيرات الحقيقية.
- الاستجابة الانفعالية للمقروء.
- مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

. العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة وتقويمها وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

(صفاء سلطان، 2006، ص25).

كما ذكر الدليمي والوائلي (2005) أنّ بلوم صنّف عمليات الفهم القرائي في قائمة من أنماط السلوك، ومنها:

. التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.

. حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثنا قراءته للنص.

. تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادرًا على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

. التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء. (الديلمي والوائلي، 2005، ص9)

أمّا عطية (1999) فقد أكّد بأنّ "عمليات الفهم القرائي إمّا أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإمّا أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي". (جمال عطية، 1999، ص48)

أمّا الزيّات (1998) فقد أشار إلى أنّ هناك خمس عمليات بترابطها وفعاليتها تؤدي للوصول إلى فهم قرائي كامل، وتتمثل في ما يلي:

. الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.

. الفهم القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حلّ المشكلات، ففي حلّ المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطوّر ويختبر الفروض، ويعدّل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أنّ القراءة نشاط ذهني موجّه.

. الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإنّ العقل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرضًا حتى تتم عملية التفكير.

. الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية: تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرّف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استنادًا على الحضور الذهني للمتعلم.

. الفهم القرائي يتطلب تفاعلًا نشطًا مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابيًا ونشطًا خلال القراءة، ومتفاعلاً مع النص، ويتمّ ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة. (فتحي الزيّات، 1998، ص463)

2-7- استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي:

استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي هي عبارة عن أنماط عامّة تكشف عن إجراءات يستند القارئ إليها للوصول إلى الفهم، أو هي عبارة عن أساليب يقوم من خلالها القارئ إلى الملاحظة، والمراقبة، والفهم، والتفاعل مع النص المقروء، وفي ما يلي تبيان هذه الاستراتيجيات:

2-7-1- استراتيجية التساؤل الذاتي: من الشائع في تدريس القراءة توجيه المعلّم مجموعة من الأسئلة إلى التلاميذ تستثير تفكيرهم، وتشجعهم على التعلّم، فإن تدريب التلاميذ على توجيه الأسئلة لا يقل أهمية، حيث يساعد على فهم المقروء، وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية، ونمو التفكير الإبداعي.

ويتفق كثير من الباحثين إلى أنّ التساؤل الذاتي ذو أثر فعال في تنشيط التلاميذ وتشجيعهم على فهم المقروء وتحسينه، فتوليد الأسئلة ذاتيًا بمثابة إشارات باتجاه الفهم العميق للنص القرائي، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يعجز عقل المتعلم عن فهمه. (موسى مصطفى، 2001، ص 78)

وفي هذا الاتجاه أورد عبد الحميد (2000) مجموعة من النقاط وذلك لتدريب التلاميذ على استراتيجية التساؤل الذاتي، وهي:

. التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة: ينظر الطالب في هذه الخطوة إلى عنوان النص، ثمّ يسأل نفسه: – عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟

– لماذا أتوقع ذلك؟

. تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: يقرأ الطالب النص ومن خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحًا، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية النص، ثم يسأل نفسه ما الحلّ المقترح للمشكلة مثلاً؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة؟ ما النهاية المتوقعة للموضوع؟ أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة، أو مقاربة للنص، أو الموضوع، أو غير صحيحة، فإنّ التلميذ يسأل نفسه لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات، أو تنبؤات مختلفة؟

. إعادة الفهم: إذا قرأ التلميذ شيئًا غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرّة أخرى. (عبد الحميد عبد الحميد، 2000، ص206)

2-7-2- استراتيجية تنال القمر: ترى دايدسون (2012) أنّ هذه الاستراتيجية تتكوّن من عدّة خطوات، تعني كلّ خطوة القيام بعملية معرفية للوصول للاستيعاب والفهم القرائي المنشود وسميت بهذا الاسم رمزًا للحروف الأولى من هذه الخطوات، وخطواتها: تنبأ: تعني استدرار أفكار الطالب حول الموضوع، نظم: وضع تنبؤات الطلاب على شكل خريطة معرفية. ابحث: وضع خريطة معرفة للنص، قيم: قارن خريطة المعرفة التي تنطوي على التنبؤات مع خريطة المعرفة التي تستند إلى النص. (مارغريت، دايسون، 2012، ص24)

2-7-3- استراتيجية التصور الذهني: عرّفها عبد الباري (2009) بأنّها "من معينات الذاكرة وهي عبارة عن مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبنيها القارئ عن الموضوع المقروء، وهذه الصور ربما تبدو غريبة أو غير منطقية، وربما لا يوجد لها مثيرات مادية في الطبيعة المحيطة بالفرد، لكن هذه الصورة ذات دلالة خاصة أو ترمز إلي شيء ما في ذهن القارئ". (ماهر عبد الباري، 2009، ص86).

وقد أشار عبد الباري (2009) أنّ لإستراتيجية التصور الذهني جملة من الإجراءات وُجبَ التقيد بها لنجاح عملية الفهم القرائي، وهي:

ما قبل القراءة: . تحديد الهدف من المهمة القرائية.

. تحديد التلاميذ ذوي القدرات التخيلية.

في أثناء القراءة: . تقسيم الموضوع القرائي إلي عدّة فقرات، وقراءتها جهريًا من قبل المعلّم أو من قبل تلميذ فائق.

. نمذجة المعلّم أمام التلاميذ لكيفية تكوين صور ذهنية للموضوع المقروء.

. القراءة الصامتة من قبل التلاميذ، حيث يعطى كل تلميذ فقرة أو جزءًا من النص، ويطلب منه تكوين صورة عقلية عن المقروء.

. يرسم كل تلميذ الصّورة العقلية التي ارتسمت في ذهنه على الورق.

. يتبادل التلاميذ صورهم المرسومة؛ لاختيار أجودها، وأكثرها صلة بالموضوع.

. إجراء مناقشة بين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ والمعلّم من جهة ثانية عن تفضيلهم لصورة ذهنية معينة دون أخرى.

. التمثيل الصامت للمعلم: حيث يقوم المعلّم بعرض بعض الصور الذهنية التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع، أو تمثيل لأداء شخصية وردت في القصة، وما على التلاميذ إلا أن يحددوا هذا الحدث، أو هذه الشخصية.

بعد القراءة: . طرح مجموعة من الأسئلة التي تنصب علي المهارات موضع القياس.

. تَوسُعُ التلاميذ في قراءة موضوعات أخرى، مع تطبيق الإجراءات السابقة لاستراتيجية التصور الذهني. (ماهر عبد الباري، 2009، ص91-92)

2-7-4- استراتيجية بناء المعنى:K-W-L: تقوم استراتيجية بناء المعنى على الافتراض الأساسي وهو أن يبني المتعلّم المعرفة بنفسه، عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة الموجودة في الذاكرة، حيث ترتكز استراتيجية بناء المعنى على المعرفة والمعلومات والخبرات السابقة الموجودة لدى المتعلّم حول الموضوع المطروح، وكيف تستخدم هذه المعلومات للتنبؤ بما يريد أن يتعلّمه، وفي تقويم ما تعلّمه بالفعل بعد انتهاء موقف التعلّم. (فوزي، عبد الباقي، 2012، ص51)

وتقوم استراتيجية بناء المعنى على النظرية البنائية والتي تعتبر من الاستراتيجيات التي استخدمت في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتقوم على تقييم الخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ عن المفردات، وعن دلالة هذه المفردات بالنسبة لهم، حيث يعرفها عبد الباري

(2011) بأنّها: "مجموعة من الإجراءات الذهنية والأدائية التي تتمركز حول التلميذ، حيث توظف عند أدائه لمهمة لغوية، وهذه الإجراءات تسير في مراحل ثلاث هي: **مرحلة(K)**: يحدد الطالب ما يعتقد أنّه يعرفه حول الموضوع المقروء، **مرحلة (W):** يعد فيها الطالب قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع، **مرحلة(L)** يحدد الطالب ما تعلمه فعلا.

(ماهر عبد الباري، 2011، ص338)

2-7-5- استراتيجية التفكير بصوت عال: تقوم استراتيجية التفكير بصوت عال على حثّ التلاميذ على القيام بمساءلة أنفسهم قبل وأثناء وبعد الانتهاء من أداء المهمة أو حلّ المشكلة، وذلك بصورة متكررة للاستيضاح حول ما ينوون فعله، أو يفعلونه، أو ما قاموا بفعله، وذلك من أجل إبقاء وعيهم بمسار تفكيرهم في مستوى اليقظة والتركيز المطلوبين لتنفيذ أنشطة التفكير بفاعلية. (فوزي عبد الباقي، 2012، ص53)

إذ يشير عبد الباري (2011) في قوله أنّ:

> " استراتيجية التفكير بصوت عال من الاستراتيجيات التي استخدمت بفاعلية في تنمية المهارات اللغوية؛ لأنها تُعينُ التلاميذ على التفكير عندما يتعلم المهمة، بالإضافة إلى أنّها تدربهم على كيفية النمذجة وتقليد معلميهم، وخاصة عندما يتعرضون لمفردات جديدة أو صعبة فمن خلال تكرار الكلمة بصوت عال ربما يسهم ذلك في محاولة استكشاف المعنى وفتح مغاليقه، كما أنّ التلاميذ عندما يستخدمون هذه الاستراتيجية يستطيعون استكشاف إلماعات السياق، وزيادة قدرتهم على الوعي بالسوابق أو اللواحق أو الزوائد في الكلمة فيتنبهون لها، أو ربما تُعينهم على استدعاء كلمة أخرى سبق لهم معرفتها، وعقد مشابهة بينهما سواء في الصوت أو الرسم الإملائي أو حتى المعنى". (ماهر عبد الباري، 2011، ص354)

2-7-6- استراتيجية التدريس التبادلي أو لنتعلم معاً (التعلّم التعاوني) صمّم هذه الاستراتيجية دافيد جونسون وروجر جونسون(1987) في مركز التعلّم التعاوني في كلية التربية- جامعة منيسوتا بأمريكا، حيث تعدّ هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخدامًا في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وهي عمل تعليمي يكون مبنياً على الحوار بين الأستاذ والتلميذ أو بين تلميذ وآخر، حيث تقسم الأدوار، مع وجود دليل وقائد لكل مجموعة، ويتم اختيار فقرة واحدة من النص المقروء، وبعد تبادل قراءة الفقرة بين جميع الأعضاء ومناقشة الأفكار يتمّ تشجيع المتعلمين على طرح أسئلة مضمون النص ويتساءلون فيما بينهم، ويتضح شكل الحوار من خلال ثلاث محاور وهي التلخيص والتوضيح، والتوقع. (فوزي عبد الباقي، 2012، ص51)

وفيها يقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكوّنة من أربعة إلى ستة تلاميذ ويتم تقسيم موضوع كلّ درس إلى مهام فرعية يقوم التلاميذ بتنفيذها في شكل أوراق عمل بعد أن يحدّد المعلّم دورًا لكلّ فرد في المجموعة، يحثّ تلاميذ كلّ مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض ويتشاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضًا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، ويلاحظ المعلّم أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام الإدارة المناقشة الجماعية الجيدة وتمنح جوائز مادية أو معنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات.
(سامية ابراهيمي، 2013، ص 226)

وممّا سبق عرضه تبيّن للباحث أنّ استراتيجيات تنمية الفهم القرائي سابقة الذكر، تهتمّ وتعتمد بصورة كبيرة على مجهودات التلميذ في عملية الفهم القرائي، إذ أنّه يشكل مركز العملية التعليمية التعلمية، في حين يعتبر الأستاذ دليلاً ومشرفًا على هذه العملية، ومن الجدير بالذكر أنّ الباحث لجأ إلى تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ وفقاً **لاستراتيجية التعلّم التعاوني**، والتي تُعدّ من أنجع وأنجح طرائق تدريس القراءة، التي تعزز من عملية التدريس وتزيد من فاعلية ووعي التلاميذ، وتسهم إسهاماً كبيرًا في عملية الفهم القرائي والإدراك لديهم

كما أنّ هذه الإستراتيجية تقوم وفقًا لخطوات مترابطة في تدريس القراءة قبل التعلّم، وفي أثنائه، وبعده، وأنّ الغرض منها تسهيل الجهد الجماعي بين الأستاذ والتلاميذ في اكسابه المهارات الأساسية للقراءة، ممّا يُمهد للتلميذ السبيل لكي يفهم ما يقرأ فهماً سليماً ويستوعب ما يقرأ.

2-8- مستويات ومهارات الفهم القرائي:

هناك الكثير من التصنيفات لمستويات ومهارات الفهم القرائي التي أوضحتها الأدبيات والدراسات، حيث تباينت اتجاهات الباحثين والدارسين في تحديدها؛ وذلك نتيجة لتعدّد عملية فهم المقروء، والهدف من تبيان مستويات ومهارات الفهم القرائي هو تسهيل عرضها والمساعدة في فهمها، وكشف وتبسيط مهام القائمين على تدريس نشاطات القراءة (الأساتذة) وكذا تعويدهم على استعمال أفضل الطرائق والأساليب لتدريس نشاط القراءة وفق مستويات ومهارات الفهم القرائي. حيث نرى أنّ العيسوي والظنحاني (2006) قد قَسَما مستويات الفهم القرائي إلى محورين وهما كالآتي:

المحور الأفقي ويشمل:

- فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكلّ من الكاتب والقارئ معًا.

- فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

- فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب أفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثَمَّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عمّا يُقْرأ.

المحور الرأسي ويشمل:

– مستوى الفهم الحرفي: ويتضمن المهارات التالية: فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص.

– مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن المهارات التالية: قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.

– مستوى الفهم النقدي: ويتضمن المهارات التالية: إصدار حكم على المادّة المقروءة لغوياً ووظيفياً وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

– مستوى الفهم التذوقي: ويتضمن المهارات التالية: الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحسّ به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلّم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

– مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن المهارات التالية: استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ. (جمال العيسوي ومحمد الظنحاني، 2006، ص123)

وكما قسّم شحاته والسمان (2012) مستويات ومهارات الفهم القرائي على النحو التالي:

– مستوى الفهم الحرفي: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً، كما ورد ذكرها صراحة في النص.

– مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

– مستوى الفهم النقدي: ويقصد به قدرة القارئ على إصدار حكم، على المادّة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

– مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص، وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها؛ كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.

– مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جديدة وجيدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يرى القارئ أنّ للحقائق والمعلومات المعروفة استخدامات جديدة غير تقليدية. (حسن الشحاتة، ومروان السمّان، 2012، ص102)

وفي سياق مختلف توصّلت دراسة عبيد (1996)، إلى مستويات خمسة للفهم القرائي ينطوي تحت كلّ مستوى جملة من المهارات، ومنها:

– مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويشمل المهارات التالية:

. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

. تحديد مرادف الكلمة، ومضادها.

. تحديد أكثر من معنى للكلمة.

. تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص.

. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

. تحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص.

. إدراك الترتيب الزماني، والمكاني.

– مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:

. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

. استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

. استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

. استنتاج المعاني الضمنية في النص.

– مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:

. التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.

. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به

. التمييز بين الحقيقة والرأي.

. التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.

. تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

– مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات التالية:

. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.

. إدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات.

. إدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص.

. اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

– مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

. إعادة ترتيب أحداث قصّة بصورة مبتكرة.

. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

. التوصّل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

. التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.

. تحديد نهاية لقصّة ما لم يحدّد الكاتب نهاية لها.

. مسرحة النص المقروء وتمثيله. (محمّد الشهري، 2012، ص60–61)

أمّا عن سارة طومسون (2000) Thompson, Sara فقد قسمت مستويات الفهم القرائي إلي أربعة مستويات، هي:

أولاً: مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي، ويتضمّن المهارات التالية:

. ذكر الحقائق.

. تحديد التفاصيل الواردة بالموضوع.

. تحديد التسلسل والتتابع.

. تحديد معاني الكلمات.

ثانياً: مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي أو الاستدلالي، ويقوم هذا المستوى على دمج المعلومات التي فهمها القارئ في مستوى الفهم الحرفي، مع ما يمتلكه من معارف سابقة لتحديد الآتي:

. تحديد التناقضات والتضاد الوارد في الموضوع.

. تحديد علاقات السبب والنتيجة.

. الشرح والتفسير لبعض المعلومات الواردة.

. التنبؤ.

. شرح وتفسير الأفكار الرئيسة.

ثالثاً: مستوى الفهم التقويمي، ويتضمن هذا المستوى تكوين رأي شخصي بناء على المعلومات الواردة في الموضوع، ومن مهارات هذا المستوى ما يلي:

. الحكم على المقروء.

. الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع.

. الدفاع عن أمر ما أو رفضه.

رابعاً: مستوى الفهم الناقد، ويتضمن هذا المستوى قدرة القارئ على تحليل المادة المقروءة في عدد من المصطلحات، أو صيغ، أو أساليب الكاتب، ومن مهارات هذا المستوى ما يلي:

. التمييز بين الحقيقة والرأي.

. تعرّف القارئ على منطقية المكتوب، ومدى اتساق تفكير الكاتب.

. تمييز الصيغ أو العبارات الأدبية.

. تحديد العاطفة المسيطرة علي الكاتب.

. تحديد وجهات النظر الواردة في الموضوع. (ماهر عبد الباري، 2009، ص82-83)

بينما يرى عبد الحميد (2000) أنّ مهارات الفهم القرائي تتدرج تحت المستويات التالية:

- مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن المهارات التالية:

. تحديد دلالة الكلمة.

. تحديد الفقرة العامّة للموضوع.

. تحديد الأفكار الجزئية، من خلال تحليل الموضوع.

. قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

– مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن المهارات التالية:

. استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

. استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.

. استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.

. المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.

. التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

. تحديد الجمل الافتتاحية.

– مهارات الفهم الناقد، وتتضمن المهارات التالية:

. اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

. التمييز بين الحقيقة والرأي.

. تحديد موقف القارئ من المقروء، بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه.

. تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

. تقويم الأدلة والبراهين؛ التي ساقها الكاتب. (عبد الله عبد الحميد، 2000، ص203)

أمّا العطوي سليمة (2013) فقد أشارت إلى تصنيف جودمان وبورك Goodmanet and Burke اللذان صنفا وحددا مهارات الفهم القرائي في أربع مستويات، وهي:

– مستوى الحرفي: يشمل تذكر الأحداث المقروءة، بما فيها من تفصيلات وأسباب ونتائج.

– مستوى الاستنتاجي: ويتضمن ادراك الأفكار الضمنية غير المصرح بها، وعرض الكاتب والتنبؤ بالنتائج، واستخلاص التعميمات.

– مستوى التقويمي: ويتعلق الأمر بتقويم المادّة المقروءة، اصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون.

– مستوى الإعجاب والتقدير: يشير هذا المستوى إلى استجابة القارئ الانفعالية للنص المقروء من حث لغته ومضمونه. (سليمة العطوي، 2013، ص158–159)

وفي تصنيف أكثر شموليةً وتوسعاً نجد دراسة الفليت والزيان (2009)، فقد صنّفت مهارات القراءة إلى سبعة مستويات، وجاءت كما يلي:

– مستوى الفهم الحرفي: ويتضمن المهارات التالية:

. تحديد أفكار مباشرة مصرح بها.

. تحديد أسماء، أو أعداد، أو أماكن، أو أزمنة تضمنها المقروء.

. ذكر أسباب مصرّح بها لأحداث، ومواقف.

. تعريف مفاهيم، ومعان مقصودة وردت صريحة في المقروء.

. وصف شخصيات، أو أشياء كما وصفها المقروء.

– مستوى الفهم التفسيري:

. تفسير معاني المفردات، والعبارات.

. تفسير أسباب أحداث، وظواهر.

. التفريق في المعنى بين ألفاظ، وعبارات.

. توضيح أوجه التشابه والاختلاف في العبارات والأفكار.

. استخراج ألفاظ ذات دلالات بأمور معينة.

– مستوى الفهم الاستنتاجي:

. استنتاج المعاني الضمنية؛ التي لم يصرح بها الكاتب.

. استنتاج العبر والدروس المستفادة.

. استخلاص النتائج من المعلومات المقدمة.

. استنتاج أهداف الكاتب.

.استنتاج مواقف ومعان بالإفادة ممّا ورد في المقروء.

– مستوى الفهم التطبيقي:

. استخلاص قيمة أو عبارة من النص تتصل بحياته المستقبلية.

. يحلّ مشكلة أو موقف في ضوء ما جاء في النص.

. استخدام المعاجم في تفسير الكلمات.

. يحاكي أساليب على أنماط معينة.

. يوظف مفردات في جمل من تعبيره.

– مستوى الفهم النقدي:

. التمييز بين الحقائق والآراء.

. التمييز بين الأسباب والنتائج.

. القدرة على التقويم وإصدار أحكام مبررة.

. تكوين رأي حول أفكار وقضايا المطروحة في النص.

. الموازنة بين مواقف تضمنها المقروء.

– مستوى الفهم التذوقي:

. توضيح جمال التصوير الأدبي.

. تحديد الدلالة والفائدة البلاغية لألفاظ وعبارات.

. إدراك أنواع الأساليب المختلفة.

. إدراك جمال الموسيقى الداخلية والخارجية.

– مستوى الفهم الإبداعي:

. اختيار عناوين جديدة للمقروء.

. تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص.

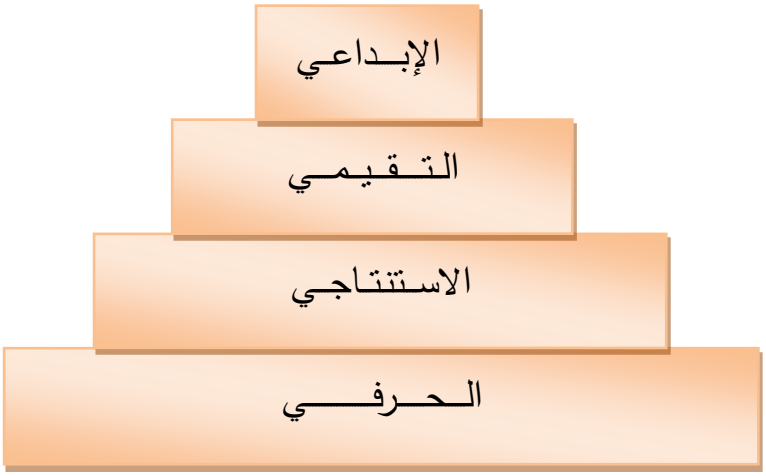
. تقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في النص.

. تدعيم القضية المطروحة بشواهد وأدلة لم تذكر.

. إعادة صياغة الأفكار بأسلوب جديد. (جمال الفليت، وماجد الزيان، 2009، ص273)

وفي ضوء ما تمّ عرضه في تصنيف مستويات الفهم القرائي ومهاراته، يتضح للباحث أنّ هذه المستويات والمهارات تتماشى وفق تدرج محكم ومكمّل لبعضه البعض، أي أنّه لا يمكن عزل أو تفضيل هذه المهارات عن بعضها البعض، وهذا ما بيّنه عبد الخالق (2006) بقوله " إنَّ هذه المهارات مترابطة، وقد يكون بعضها مهمًا في موقف، وأكثر أهمية في موقف آخر". (عبد الخالق عطية، 2006، ص59)

ويمكننا أن نضيف بأنّ الغرض من هذه التصنيفات هو تقديم العون والمساعدة للأساتذة ولمعدّي ومنفذي ببرامج تعليم القراءة، وذلك من أجل اختيار وانتقاء المحتوى المناسب لخصائص التلاميذ، وكذا استخدام الطرق والأساليب الفعالة؛ كما تجدر الإشارة إلى أنّ أقرب وأشبه التصنيفات التي عرضناها سابقاً إلى الدراسة الحالية هي دراسة كل من (جودمان وبورك، Goodmanet and Burke) والذي تناول في تصنيفه أربع مستويات: (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقيمي، والمستوى الإعجابي)، وهو تصنيفٌ مطابق للتنصيف المعتمد في هذه الدراسة، والمنسوب للباحثة العطوي سليمة، وقد مثّل الباحث هذا التصنيف بمستوياته الأساسية في شكل هرم، والذي جاء كما يلي:



الشكل رقم: (05): يبين التصنيف الهرمي لمستويات الفهم القرائي الأساسية للدراسة الحالية. (من إعداد الباحث).

والذي جاءت مهاراته مفصلة، على النحو التالي:

- المستوى الحرفي: وتتضمن المهارات التالية:

. ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني.

. ذكر الحقائق كما وردت في النص.

. التعرف على الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية

- المستوى الاستنتاجي: وتتضمن المهارات التالية:

. استنتاج العلاقة بين السّبب والنتيجة.

. تفسير عبارات النص.

. استخراج هدف الكاتب.

. استخراج أوجه الشبه والاختلاف.

– المستوى التقيمي: وتتضمن المهارات التالية:

. اصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار أو على النص.

. التمييز بين الحقيقة والرأي.

. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

– المستوى الإبداعي: وتتضمن المهارات التالية:

. وضع عنوان مناسب للنص.

. اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص.

. كيفية التصرف في مواقف جديدة.

. التنبؤ بالنتائج.

- خلاصة الفصل:

تعتبر القراءة من المهارات المهمّة التي وجب على الفرد أن يتقنها ويتعلّمها كي ينجح في حياته الخاصّة والعامّة، كما أنّ جلّ المعارف والعلوم في الوقت الراهن تعتمد عليها ومنه فإنّه لفهم ما يقرأ يجب توفر الخصائص النمائية للتلميذ، مع ضرورة تبيان الأهداف المرجوة منها وذلك ليس فقط لفهم المعنى المباشر، ولكن لفهم الأفكار المتضمنة حيث إنّ هذا النوع من الفهم هو أحد أهم العناصر الرئيسة للقراءة، ولا قيمة للقراءة بلا فهم، ولذلك تسعى دراسات كثيرة إلى تنمية مهاراته المتعدّدة بأساليب وطرق مختلفة، وإتباع الاستراتيجيات اللازمة مع إيجاد الأسلوب الذي يسمح باستخدامها بطريقة فعالة ومرنة، فيمكن الانطلاق من الهدف النهائي للقارئ ثمّ تحدد فيما بعد الشروط المسبقة التي تؤدي إلى ببلوغ هذا الهدف والمتمثل في فهم النص المقروء والاستفادة منه في المستقبل.

الفصل الخامس:

صعوبات تعلّم القراءة

- تمهيد.

1- ماهية صعوبات التعلّم.

1-1- الضبط المفاهيمي لمصطلح (صعوبات التعلّم).

1-2- محكّات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم.

1-3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

1-4- أسباب وعوامل صعوبات التعلم.

1-5- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلّم.

1-6- تشخيص صعوبات التعلّم.

1-8- أنواع صعوبات التعلّم.

1-8-علاج صعوبات التعلّم.

2- صعوبات تعلّم القراءة.

2-1- تطور مفهوم صعوبات القراءة.

2-2- مفهوم صعوبات القراءة.

2-3- مظاهر صعوبات تعلّم القراءة.

2-4- تحديد الأخطاء الشائعة والمنتشرة في صعوبات تعلّم القراءة.

2-5- أصناف تلاميذ صعوبات تعلّم القراءة.

2-6- عوامل وأسباب صعوبات تعلّم القراءة.

2-7- تشخيص صعوبات تعلّم القراءة.

2-8- علاج صعوبات تعلّم القراءة.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد:

المتتبع لشأن التربوي يدرك بأنّه لم يعد هناك خلاف بأنّ التوجهات التربوية الحديثة تسعى جاهدةً إلى الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بالخصائص النفسية والنواحي السلوكية، فأهمّ المجالات التي تظهر فيها الفروق الفردية بين التلاميذ مجال **صعوبات التعلّم**، حيث نال على أكبر قدر من التفاعل بالنسبة للمختصين، فالتلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التعلّم لا تظهر عليهم أعراض جسمية غير عادية، فهم لا يعانون من أي ظروف أسرية غير عادية أو إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحّية أو انفعالية فهم عاديون من حيث القدرة العقلية، ومع ذلك فإنّهم غير قادرين على تعلّم المهارات الأساسية، وتنعكس هذه الصعوبات التي يواجهونها على المواد الأكاديمية التي يتلقونها داخل الصّف الدراسي، فغالباً ما تدلّ صعوبات التعلّم إلى صعوبة في تعلّم مهارات القراءة.

وبما أنّ مجمل العملية التعليمية التعلّمية في أقسامنا الدراسية تعتمد على القراءة، فإنّه من المهم الكشف عن صعوبة تعلّم القراءة وخاصّة في المرحلة الابتدائية، وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

1- ماهية صعوبات التعلّم:

اجتهد الكثير من العلماء في إيجاد تعريف لمصطلح **صعوبات التعلّم**، ذلك أنّه من المصطلحات الحديثة نسبيا، وقد اختلفت فيه التعاريف بين العلماء، وفيما يلي أهمّ التعريفات لهذا المصطلح:

- **أوردت سامية ابراهيمي (2013) تعريف كيرك (1962) Kirk** الذي قدّم بدوره أول تعريف لصعوبات التعلّم عام (1962) والذي ينصّ على ما يلي " ترجع صعوبة التعلّم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة الحساب، نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنّها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسّية أو عوامل ثقافية أو تعليمية".

(سامية ابراهيمي، 2013، ص110)

يتضح من هذا التعريف أنّ " كيرك، Kirk " بيّن أنّ سبب صعوبات التعلّم تعود إلى التأخر أو العجز في مهارات اللغة أو النطق أو القراءة أو التهجئة أو الإدراك أو الكتابة أو الحساب كما استثنى العوامل الثقافية والتعليمية من العوامل المسببة لصعوبات التعلّم، كما استبعد الأطفال المتخلفين عقليًا والمعاقين حسّيًا.

- **تعريف اللّجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين 1968 (NACHC):** " هم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، كما تظهر في فهم و استعمال: اللّغة المكتوبة، المنطوقة، التعبير و الحساب و ليس لها علاقة بأي من الإعاقات الجسمية أو العقلية". (نايفة قطامي، 1992، ص202)

نلاحظ من هذا التعريف: أنّه تمّ استبعاد كلي للإعاقات الجسمية أو العقلية، في كونها سبب لصعوبات التعلم، بينما يرجع سبب ذلك للعمليات النفسية.

- **كما أشارت نايفة قطامي (1999) لتعريف ليرنر (1976) Learner:** الذي يحتوي على بعدين: أ- البعد التربوي، ب- البعد الطبي

أ- البعد التربوي: حيث تعزى الصعوبات التعليمية إلى عدم نمو القدرات العقلية بشكل منتظم ويصاحب ذلك ضعف أكاديمي في المهارات الأكاديمية الرئيسية (القراءة، الحساب).

ب- البعد الطبي: حيث بيّن أنّ صعوبات التعلم تعود إلى عوامل فيزيولوجية وظيفية وتتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ. (نايفة قطامي، 1999، ص203)

الملاحظ من تعريف " **ليرنر**" أنّه اعتمد على البعد الطبي والذي بيّن أنّ نتاج الصعوبات التعليمية يكون على أساس اضطراب وظيفي فيزيولوجي دماغي، أي أنّ تعريف" **ليرنر**" يتباين ويختلف مع التعاريف التي سبق ذكرها.

- **تعريف أحمد عوّاد (1999)** فقد عرّف صعوبات التعلم بأنّها "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، ويُظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي(فوق المتوسط)، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة الكتابة الهجاء، النطق...". (أحمد عوّاد، 1999، ص15)

من خلال تعريف أحمد عوّاد يظهر بأنّه ميّز التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم بأنّهم أصحاب ذكاء عادي (فوق المتوسط)، كما أنّهم يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي.

ومن خلال ما تمّ عرضه يتبين لنا اختلاف وتعدّد التعاريف الخاصة بمصطلح صعوبات التعلم، ومنها نستخلص عدداً من النقاط التي تضمنتها هذه التعريفات، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

- تكون صعوبات التعلم مرتبطة بالطالب نفسه، سواء أكانت اجتماعية، أو اقتصادية، أو نفسية.

- المؤشر القائم على صعوبات التعلم هو تدني المستوى التحصيلي لتلميذ، بالمقارنة مع زملائه التلاميذ.

- تلاميذ صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادي(فوق المتوسط).

– صعوبات التعلم لا تشمل الإعاقات العقلية أو الجسدية أو أي عوامل ثقافية أو اضطرابات انفعالية.

– صعوبات التعلم تظهر مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة معينة فقط.

1-1- الضبط المفاهيمي لمصطلح (صعوبات التعلّم):

وجب التفريق بين صعوبات التعلم وبين بعض المصطلحات المتشابهة التي تندرج ضمن فئات التربية الخاصة، وهذا ما سنتناوله فيما يلي:

1-1-1- الاضطراب التعليمي: المضطرب تعليمياً هو التلميذ الذي يعاني من اعتلال صحّي أو إعاقة بدنية، كما يعاني انخفاض في نسبة ذكائه، ممّا ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والاجتماعية من العوامل الرئيسية التي تعوق التعلم، وفي موسوعة التربية الخاصّة يشار أنّ مصطلح الاضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في انجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية.

(عبد الحميد السيد السيد،2000، ص131)

1-1-2- التأخر الدراسي: فهو مصطلح يشير إلى التلميذ الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة، لسبب من أسباب العجز العقلية أو الاجتماعية أو النفسية أو الجسمية، كما يشير هذا المصطلح إلى انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط، وبناء على ذلك فالتأخر الدراسي يمكن أن يكون خلقياً، أو وظيفياً، وكما يمكن أن يكون وظيفياً وخلقياً في الوقت نفسه.

1-1-3- صعوبات التعلم ومشكلات التعلّم: يصف مصطلح صعوبات التعلم، الأطفال الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط وفي نفس الوقت يظهرون تباعداً بين مستواهم العقلي وبين تحصيلهم الفعلي، إلا أنّ هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع إلى إعاقات حسية أو حركية أو اضطرابات بيئية، وهذا ما يميزهم عن الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم، فهذا المصطلح عام لكل الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم سواء

أكانت ناتجة عن عوامل ذاتية داخل الفرد كالإعاقات السمعية أو البصرية أو العقلية، أم كانت ناتجة عن عوامل بيئية خارج الفرد. (سامية، ابراهيمي، 2013، ص115)

1-1-4- بطء التعلّم: الطفل بطيء التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70-84 ويظهر تقديراً منخفضاً لذاته في مجال التعلم الأكاديمي، لكنّه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى، ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار، لذا يطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية. (محمد حسن العمايرة، 2002، ص97)

1-1-5- صعوبات التعلّم والتأخر العقلي: هناك فرق واضح بين مفهوم الإعاقة العقلية ومفهوم صعوبات التعلم، حيث نجد أنّ جلّ التعاريف التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم قد استبعدت فيئات التأخر العقلي، فالأفراد المتأخرون عقلياً لديهم عجز في السلوك التكيفي كما أنّ لهم مستوى عقلي وظيفي دون المتوسط، في حين أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يُبْدُون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، التفكير، الإدراك، على نقيض الأطفال المتأخرين عقلياً الذين يتميزون بأداء منخفض في جلّ المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

1-2- محكّات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم:

وضع الكثير من الباحثين محكات لتمييز فئة ذوي صعوبات التعلم عن الآخرين وذلك من أجل التشخيص الدقيق والسليم، فقد حدد **كيرك (1984) Kirk** ثلاثة محكات أساسية هي: **محك التباين، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة."**

1-2-1- محك التباين: يشير محك التباين بين العديد من السلوكيات النفسية: الانتباه التمييز الذاكرة إدراك العلاقات، كما يشير إلى تباعد وتباين بين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) والتحصيل الأكاديمي، وقد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كأن ينمو حركيًا في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو أقل، بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة أي يتأخر لديه النمو اللغوي. (نايفة قطامي، 1992، ص204)

1-2-2- محك الاستبعاد: يعتمد هذا المحك على استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في التعلم، حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات التالية: التخلف العقلي والإعاقات الحسية، وكذا حالات نقص فرص التعلّم أو الحرمان الثقافي والاضطراب الانفعالي.

1-2-3- محك التربية الخاصة: تتمثل فكرة هذا المحك في أنّ الأفراد الذين لديهم صعوبات التعلم واجب على القائمين عليهم استعمال أساليب وطرق خاصة في التعلم تتماشى مع صعوباتهم بحيث لا تشبه الطرق العادية في التعلم.

1-3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم:

يعتبر تحديد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم صعباً جداً على اعتبار أنّ هذه الفئة غير متجانسة، أي أنّ هذه الخصائص لا تظهر كلّها بالضرورة لدى الأفراد المصابين ومن هنا تكمن صعوبة تحديد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم مقارنة بالتلاميذ العاديين وفي ما يلي مجموعة الخصائص، ومنها:

1-3-1- الخصائص النفسية: يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص النفسية، التي تميزهم عن غيرهم من العاديين، وقد توصل الباحثون من خلال الدراسات التي أجروها على هذه الفئة إلى مجموعة من الصفات، التي غالباً ما تظهر لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، وقد حدد فاليت (1969) من خلال دراسته لجملة من الصفات التي تكون شائعة لدى ذوي صعوبات التعلم، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

- القلق والانفعال المستمر وغير المحدود، ربما ينشأ نتيجة تكرار الفشل ومرّات الرسوب لهذا يتكون لديهم توقع الفشل، الذي يؤدي إلى حالة من التوتر النفسي والقلق وعدم الارتياح.
- اضطراب وشذوذ في الدافعية، حيث أنّ تكرار الفشل والرسوب والنبذ من طرف المدرسين والرفاق، ونقص التدعيم، كلّ هذه من شأنها أن تعمل على إضعاف السلوك الصحيح.
- الإحباط نتيجة الفشل الدراسي. (محمد علي كامل، 2003، ص99)

1-3-2- الخصائص السلوكية: إنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يحتاجون إلى تقييم كامل لتحديد وتعين الصفات والخصائص السلوكية لديهم، لأنّهم من خلال الملاحظة غير الدقيقة من الممكن تشخيصهم على أنّهم من المتخلفين عقلياً، رغم أنّ هناك تفاوت بين القدرات العقلية وصعوبات التعلم، إلا أنّه يجب الانتباه إلى هذه النقطة، ومن بين أهم الخصائص السلوكية ما يلي:

- تشتت الانتباه والنشاط الزائد، اضطراب في السلوك والتوازن الحركي، وارتعاش بسيط وردود فعل متفاوتة عن الحد المطلوب، تكرار غير مناسب للسلوك، وفقدان البراعة، وضعف التآزر الحركي، وبالمقابل يتميزون أيضا بقلة النشاط والخمول والكسل والتراخي ونقص في المهارات الحركية كالاعتماد على يد واحدة أو القصور في التحكم باليد.

1-3-3- الخصائص التربوية: الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة وبالتالي فمن الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصفون بها، وأنّ أفراد هذه الفئة في العادة أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية، عاديون، أو أصحاب ذكاء مرتفع ومع ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع واستخدامها، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو حتى إدراك بصري طبيعي، ويمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في ما يلي:

- صعوبات في التحصيل الدراسي، وتكون في المواضيع التالية: الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالحساب.

- صعوبات في الإدراك والحركة، وتتمثل في: صعوبات في الإدراك البصري، صعوبات في الإدراك السمع، صعوبات في إدراك الحيز، صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام.

- اضطراب اللغة والكلام.

- صعوبات في عمليات التفكير. (خولة يحي، 2006، ص240-241)

1-3-4- الخصائص اللغوية: يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بخصائص ترتبط بالصعوبات اللغوية نتيجة لصعوبات في الإدراك السمعي والبصري، ونذكر منها:

– صعوبة التمييز البصري عند القراءة والتمييز السمعي أيضا.

– صعوبة في القدرة على القراءة أو الكتابة وسوء تركيب وتنظيم الكلام وقلب وتبديل الأحرف بطريقة عكسية وكتابة بعض الكلمات بطريقة معكوسة.

– صعوبة في اللغة الاستقبالية وفي اللغة التعبيرية أو فهمهما معاً.

– صعوبة التعرف على الكلمات المألوفة.

– صعوبة في إدراك الأصوات وفهم الكلمات وتكوين الجمل وتذكرها.

– صعوبة في الاستيعاب الحرفي مثل فهم معاني الكلمات والفقرات وصعوبة الاستيعاب التفسيري والاستيعاب النقدي.

– الوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أو حذف بعض الكلمات أو إضافة بعض أصوات الحروف. (سامية إبراهيمي، 2013، ص130)

1-4- أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

إنّ الاهتمام الذي لقيه حقل صعوبات التعلم من تربويين وعلماء ينتمون إلى حقول معرفية متنوعة، أوجد العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية الهادفة إلى تفسير وذكر العوامل والأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم، وعلى ذكر هذا يمكن ذكر العوامل التي تؤدي إلى هذه الصعوبات:

1-4-1- العوامل الوراثية الجينية: ترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أنّ الكثير من الأطفال اليافعين ممن يعانون من صعوبات التعلم، قد انتقلت إليهم بفعل الوراثة فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، أو الخال والخالة، أو عند أبنائهم وبناتهم، وترى الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم أنّ العامل الوراثي هو العامل المهم في حصول مثل هذه الصعوبات. (محمد عدس، 2000، ص42)

1-4-2- العوامل البيئية: إنّ للعوامل البيئية دورٌ كبيرا في تعميق أثر الصعوبات على تعلم الفرد فالظروف البيئية يمكن أن تنعكس على الفرد وتجعل الصعوبة الطفيفة إلى إعاقة

تعلمية حقيقية، وعلماء النفس العصبي بدأوا حديثًا بجمع الأدلة الفيزولوجية، التي تفيد بأنّ الأدمغة الإنسانية يمكن أن تستجيب للتمرين العقلي، فالظروف البيئية المشجعة للطفل والمستثير لقدراته والمشبعة لحاجاته الجسمية والعقلية والانفعالية يمكن أن تنعكس ايجابيًا على الطفل ذي الصعوبة، فتحسن من قدرته على التكيف وتخلق فيه اتجاهات ايجابية نحو التعلم. (راضي الوقفي، 2009، ص126)

كما أنّ هناك جملة من العوامل والأسباب التي تندرج ضمن العوامل البيئية ومنها:

- عوامل تتعلق ببيئة التلميذ الأسرية والاجتماعية.
- عوامل تتعلق بتلوث البيئة.
- عوامل تربوية تتعلق بـ(الأستاذ، المنهاج، التلميذ).

1-4-3- العوامل الكيميائية العضوية: يقصد بالعوامل الكيميائية العضوية التوازن الكيميائي في العناصر الحيوية في جسم الإنسان كالحوامض، الفيتامينات...، حيث أصبحت الأدلّة التي تشير إلى الأساس الكيميائي كسبب في الصعوبات التعلمية في تزايد، فوجود شذوذ الاستقلاب (الأيض) للأحماض العضوية الجينية السيروتونين والدوبامين والنورانبفرين قد جذبت الاهتمام في هذا المجال، حيث يعتقد بأنّ هذه العناصر ذات وظيفة هامة للنواقل العصبية، وهي توجد بنسب محددة في الجسم للمحافظة على توازنه ونشاطه وحيويته، وإنّ أي زيادة أو نقصان في معدل ونسب هذه العناصر تؤثر على خلايا المخ وتؤدي إلى الإفراط الحركي الزائد. (سامية ابراهيمي، 2013، ص126)

1-4-4- عوامل بيولوجية: يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، وترجع إصابة الدماغ هذه- والتي تعني تلف في عصب الخلايا الدماغية- على عدد من العوامل البيولوجية أهمها: التهاب السحايا (التسمم) أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين، أو صعوبة الولادة، أو الولادة المبكرة أو تعاطي الأم للعقاقير ومن هنا ظهرت المصطلحات الطبية التي تدل على الأساس البيولوجي لموضوع صعوبات التعلم، إصابة الدماغ أو إصابة الدماغ البسيطة الوظيفية والتي من خلالها تؤثر على بعض جوانب النمو العقلي. (فاروق الروسان، 2001، ص209)

1-5- النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

1-5-1- النموذج النيورولوجي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المشكلة الأساسية التي تكمن وراء ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي، حيث يحدث اختلال في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعدّ السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، ويركز هذا النموذج في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تُحدث هذه المشكلة، فعدم التوازن في كيمياء الدم يسبب مشكلة سلوكية أو تعليمية، وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتضمن بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح وعلاج اختلال التوازن، واختلال التوازن بين النصفين الأيمن والأيسر من المخ، ومعالجة مشكلة التعرض للرصاص وعليه فإنّ اتجاه الطب المعاصر يحدد علاج العديد من الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم، وهنا أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالاختناق الذي يعيق وصول كميات كافية من الأكسجين إلى المخ ممّا قد يسبب هذه المشكلة. (دانيال هلالان وآخرون، 2007، 315)

1-5-2- النموذج المعرفي: يندرج هذه النموذج تحت إطار النظريات المعرفية، التي فسرت صعوبات التعلم من منطلق استخدام ذوي صعوبات التعلم لأساليب غير مناسبة عند معالجة المعلومات، وتفترض نظرية تجهيز المعلومات أنّ هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن، كلّ منها يقوم بوظيفة، وتسعى لفهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته المعرفية أفضل استخدام، وأنّ صعوبات التعلم راجعة إلى اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تنظيمها أو استرجاعها أو تصنيفها أو توظيفها. (سامية إبراهيمي، 2013، ص121)

1-5-3- النموذج السلوكي: إنّ التفسير السلوكي للصعوبات التعلم، لا يخوض في متاهة معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنّها سبباً في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوباً، بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد الطالب على التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية، فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة القراءة أم الكتابة أم الحساب، إذ أنّ الصعوبات من وجهة نظر السلوكيين تنجم عن أسباب عديدة، مثل الاختيار غير الملائم للإجابات

المستهدفة، أو عدم كفاية التعزيز، أو عدم استخدام التعزيز اللازم، أو التعزيز غير الملائم أو الإفراط في استخدام العقاب. (محمود جرار، 2008، ص114)

ونتيجة لانتشار وشيوع الاتجاه السلوكي فقد اهتم عدد من الباحثين باشتقاق العديد من المبادئ والاستراتيجيات التي تحكم أساليب التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم فنرى هاردنج (1986) Harding يقرّ بضرورة استخدام استراتيجية أساسية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو استخدام التعزيز الايجابي لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، أمّا التعزيز السلبي فهو للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة ويرى جيرهيرت (1985) gearheart فعالية وجدوى الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب التوجه السلوكي مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والانجاز.
(فتحي الزيات، 2008، ص164)

1-5-4- النموذج البنائي: يرى رواد المنهج البنائي أنّ المهام التربوية التي يتم تقديمها للتلميذ، لا بدّ أن تكون من واقع حياته الحقيقية، ويكون تعلمها بوساطة الجانب الاجتماعي وهو من خلال التفاعل الاجتماعي، وبناء معارفه من خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية التي يتعرضون لها، والمهام الأساسية للمدرسة كما يراها رواد هذا النموذج تتمثل في مساعدة التلميذ على تطوير معان جديد، كاستجابة للخبرات الجديدة عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية والتواصل بوضوح مع الأقران، وهم من يتعلمون عن طريق النتائج الطبيعية لسلوكهم، ويرى "**هوي**" أنّ العديد من المعلمين أنصار هذا النموذج يوصون بما يلي:

. تقديم مهام حقيقية وتعليمة من واقع البيئة.

. الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسؤولية المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم.

. تقديم تمثيلات متعددة للمحتوى.

. تقديم تعليم متمركز حول التلميذ. (دانيال هلالان وآخرون، 2007، ص403)

تعليق على النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم: من خلال ما تمّ عرضه من نماذج نظرية مفسّرة لصعوبات التعلم، تبيّن لنا أنّه هناك شبه إجماع على أنّ العوامل والمسببات

لصعوبات التعلم عديدة ومتنوعة المشارب، بحيث أنّ كلّ نموذج قدّم تصوراً وحيداً ومختلفاً عن باقي النماذج الأخرى، لتحليل وتفسير صعوبات التعلم، ورغم هذا الاختلاف والتنوع نلاحظ بأنّه قد ساهم في معرفة وفهم مدخلات ومخرجات صعوبات التعلم ككل، ممّا سيؤدي فيما بعد إلى سهولة في التشخيص والعلاج.

1-6- تشخيص صعوبات التعلّم:

تعتبر عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم من أهمّ المراحل التي يهتم بها الأخصائيون، ذلك كونها البوابة التي يتم بها تحديد وتعين المشكلة وفهم أسبابها، كما أنّ عملية التشخيص تساهم في تقديم العلاجات اللازمة، فقد حدّد السيد (2009) ستّة عناصر مهمة لتشخيص صعوبات التعلم:

- **التعرف إلى التلاميذ ذوي الأداء التحصيلي المنخفض:** ويظهر هذا في أثناء العمل المدرسي اليومي أو مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو في الفترات المختلفة.
- **ملاحظة سلوك التلاميذ في المدرسة:** سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً: كيف يقرأ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟ وهكذا.
- **التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ:** ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام، ويسأل عن ظروف معيشته، ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات كالبطاقات المتاحة بالمدرسة ويسأل زملاءه عنه، ويبحث مع باقي المدرّسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها له.
- **قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة التلميذ:** يضم هذا الفريق كلا من مدرس المادة والأخصائي الاجتماعي، وأخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، والطبيب الزائر.
- **كتابة نتائج التشخيص:** في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئة التي يعيش فيها وتأثره بها، (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، وسائل الإعلام، المساجد...).

- **تحديد الوصفة العلاجية والبرنامج العلاجي المطلوب:** وذلك بصياغتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فاعليتها. (تامر السيد، 2009، ص51-52)

1-7- أنواع صعوبات التعلّم:

نظراً إلى اختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، تمّ تصنيف صعوبات التعلّم إلى نوعين هما:

1-7-1- صعوبات التعلّم النمائية: هي صعوبات تتعلق بنمو العمليات العقلية والعمليات الحسابية والتي هي مسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل: الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات.

ومن الملاحظ أنّ الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطرابات في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها وتظهر صعوبات التعلم لدى الطفل عادة ما قبل المدرسة. (ابراهيم وأحمد، 2011، ص22)

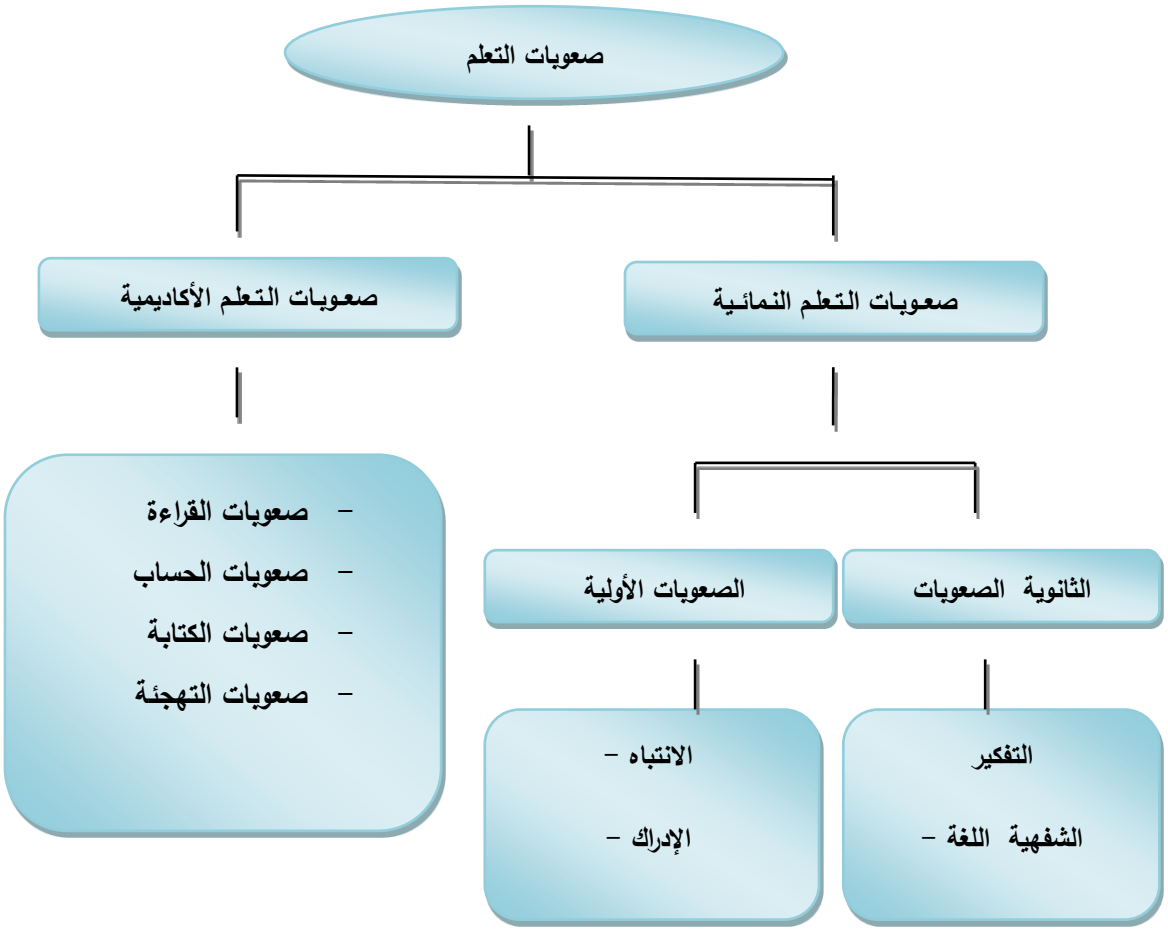
وصعوبات التعلم النمائية توجد على صنفين:

1-7-1-1- الصعوبات النمائية الأولية: وهي التي تتمثل في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وحل المشكلات، والتي تعتبر جملة عقلية أساسية مترابطة مع أجزائها، فإذا تعرّضت هذه القدرات إلى أي اضطرابات فإنّها تؤثر بصورة مباشرة على الصنف الثاني من الصعوبات النمائية.

1-7-1-2- الصعوبات النمائية الثانوية: وهي التي تتمثل في اضطرابات الكلام (اللغة الشفوية) وكذا اضطرابات التفكير.

1-7-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي المشكلات الملاحظة والظاهرة على الطفل خاصة في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي وتشمل: الصعوبات الخاصة بالكتابة والقراءة وبالتهجئة والتعبير الكتابي والمهارات الحسابية. (عصام جدوع، 2007، ص25)

ومما سبق ذكره يتبيّن لنا أنّ العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، لأنّ صعوبات التعلم النمائية تتضمن العمليات العقلية الأساسية التي إذا ما أصيبت بأي خلل أو أي اضطراب فإنّها تؤثر على القدرة في التحصيل الأكاديمي. وفي ما يلي شكل عام يبين تصنيفات صعوبات التعلم:



الشكل رقم: (06): يوضح تصنيفات صعوبات التعلّم. (فتحي الزيّات، 2008، ص 412).

1-8- علاج صعوبات التعلّم:

لقد تنوعت الاتجاهات في معالجة صعوبات التعلم نظراً لتعدد طبيعة أسباب هذه الصعوبات بحيث تمّ في هذه الاتجاهات التركيز على تقويم وتعديل هذه الفئة، لأنّ الغرض من تقديم هذه العلاجات هو جعل فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن فئة العاديين، وكلما تمّ تقديم هذه الطرق العلاجية في الوقت المناسب، فإنّ حدّة المشكلات قد تزول بيسر وسهولة ومن بين هذه الطرق الشائعة ما يلي:

- **التدريب القائم على العمليات النفسية(التأثير العصبي):** يتطلب هذا الأسلوب تحديد العجز النمائي من قبل المعلم أو الأخصائي، فإذا لم يتم تصحيح ذلك العجز فإنّه يمكن أن يستمر في كبح عملية التعلم، كما يعتمد على افتراض أنّه إذا كان في الإمكان تدريب العين مثلاً على التثبيت ثلاث أو أربع مرّات على الخط الواحد حتى يصبح الطفل أسرع في القراءة، ويعتبر هذا التدريب جزءا من منهاج مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يعترض أحد على تدريس الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على النظر بالاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعون، ويتكلمون، ويحفظونه، كما ينتبهون إليه، أو حلّ المشكلات التي تمثل قدرات تعلم نمائية. (تامر السيد، 2009، ص164)

- **العلاج السلوكي:** يعتبر السلوكيون أنّ صعوبات التعلم نموذج سلوكي مرتبط ومتشعب بالوسط المدرسي، وتبرز مظاهره في انخفاض مستوى التحصيل لدى التلميذ وفشله في الوصول إلى مستوى مقبول أو متوسط للأداء في المجال الدراسي، لذا فإنّه يعتمد علاج صعوبات التعلم من خلال الأفكار السلوكية التي تتمّ بإتباع البرامج الفردية في العلاج التي ترتكز على إعادة تنظيم السلوك الظاهر المشكل دون النظر إلى عوامله وأسبابه، ويتم بتقديم المثير التربوي المناسب للتلميذ، وتعزيز الاستجابة المطلوبة وتدعيمها بالمكافآت المادية والمعنوية، ويتحقق هذا من خلال التدريس المباشر الذي يتم التركيز فيه على اكتساب المهارات الدراسية مباشرة والاستمرار في تعليمها حتى يتحقق للتلميذ إتقانها وذلك بعد توضيح الأهداف منها، وإتاحة الوقت الكافي لتدريسها مع تقديم تغذية راجعة مباشرة وتصحيح المسار التربوي للتلميذ.

- **التدريب القائم على تحليل المهمة:** ويقصد بها التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للتلميذ، وهي من الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم وتقوم على ما يلي:

. تحديد الأهداف.

. تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

. يحدد المعلم المهارات التي يمكن لتلميذ القيام بها.

. يبدأ المعلم التدريب بالمهارة الفرعية التي يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية. هذه الطريقة سهلة يستطيع بها المعلم مراقبة التلميذ، كالسير معه حسب قدرته، كالتأكد من أنّه قد أنجز المهمة المراد تعلمها.

(سعيد الغزالي،2011، ص119)

– **العلاج المعرفي:** يرى أصحاب الإطار المعرفي أنّ أسباب صعوبات التعلم نتيجة وجود خلل في العمليات العقلية وفي الأساليب المعرفية، إضافة إلى فشل التلميذ في استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات التربوية، لذا فإنّ علاج صعوبات التعلم من خلال هذا الإطار يتعلق بعلاج صعوبات عملية التذكر بمستوياتها المختلفة عن طريق الممارسة والتدريب والتكرار وتقسيم المعلومات إلى أجزاء ليسهل فهمها، كما يتم تنظيم هذه المعلومات في أصناف مترابطة ومتكاملة، على أن تكون لها دلالة ومعنى عند تلقيها ليتم الاحتفاظ بها جيداً، أمّا فيما يتعلق بالأساليب المعرفية واستخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ولكي يتم النجاح فيها فإنّه يجب اتباع الأساليب التالية:

– الأسلوب التأملي في مقابل الأسلوب الاندفاعي، ويتمثل العلاج في تدريب التلاميذ على التفكير المتدرج في خطوات بعد وضع تصور مسبق للحل، في ضوء المكتسبات القبلية المتاحة.

– الأسلوب الإيجابي في مقابل الأسلوب السلبي، ويتمثل العلاج في تنشيط الدافعية للتعلم بالحوافز المادية والمعنوية. (سامية ابراهيمي، 2013، ص143)

ومن خلال ما تمّ ذكره يمكننا القول بأنّ هذه الطرق العلاجية رغم تميزها بفعالية وأهميتها في تعديل وتقويم فئة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنّها لا يمكن أن تفرز وتمنح نتائج في المستوى المقبول، دون المرور وفق خطة عمل تشاركية، تكون تحت وصاية الأستاذ والأخصائي النفسي والأسرة، وهدف العمل التشاركي منح المساعدة لهذه الفئة وكذا اتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة، خاصة إذا ما تمّ كشف الحالة مبكراً.

2- صعوبات تعلم القراءة:

تشكل صعوبات تعلم القراءة أحد أهمّ المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم يكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى الباحثون المختصون في صعوبات التعلم أنّ صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر في صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإنّ صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات والآخرين لها، وقصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي.

(فتحي الزيّات، 2007، ص59)

2-1- تطور مفهوم صعوبات القراءة: تسلطت الأضواء على صعوبة القراءة مع بداية تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي و التربوي، فقد أطلق عليها الطبيب الإنجليزي هنشلود (Ainshelwood) مصطلح "عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها أورتون (orton) "فيما بعد مصطلح" الرموز الملتوية".

وأول من نحت مصطلح الديسلكسيا قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين (Berlin) في عام 1872 مستخدمًا المفردات اليونانية، فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى (Dys) تعني صعوبة و(Lexis) تعني الكلمة المكتوبة، غير أنّ البعض يتوسع في تعريف المقصود بها ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لاقتران حلّ المسائل بالقدرة على قراءتها فضلاً عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد، حيث قد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر.

(alang et hug , 1991, p37)

2-2- مفهوم صعوبات القراءة:

تعتبر صعوبة القراءة من الاضطرابات المعروفة منذ وقت طويل، والتي يجد فيها التلميذ صعوبة وعجز في طريقة تعلمها، فتشكل جملة من المعيقات التي يواجهها المتعلم في عملية القراءة، لذا فقد تعدّدت تعاريف صعوبات القراءة بتعدّد وجهات نظر العلماء والتربويين، الذين تناولوا المصطلح بالبحث والدراسة، فنجد منها:

- **تعريف دو مور نافات (1993) De Meur Navet** الذي عرّف التلميذ الذي يعاني صعوبة القراءة قائلاً: "هو التلميذ الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) رغم ذكائه العادي، وتمدرسه المنتظم، وخلوه من الاضطرابات الحسّية السمعية البصرية".

(De Meur Navet, 1993, p5)

نلاحظ من تعريف (دومور نافات) أنّه بيّن لنا عناصر التلميذ الذي يعاني صعوبة قرائية من خلال الآتي: - يعاني صعوبة في تعلّم اللغة المكتوبة. - يتميز بتمدرس منتظم. - لديه ذكاء متوسط. - ليس لديه أي اضطرابات سمعية أو بصرية أو الحسية.

- **يعرّفها قحطان (2008)** بأنّها "تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك، سواء تعلق بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي، المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية أو ظروف غير سليمة في البيئة السرية أو البيئة المدرسية". (أحمد قحطان، 2008، ص270)

حدّد قحطان جملة من النقاط في تعريفه، تمثلت في: - وجود فجوة واضحة بين العمر الزمني والقدرة على القراءة. - حدّة الإصابة تتعلق بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي.

- **تعريف علي جبايب (2011)** صعوبة القراءة "هي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة".(علي جبايب، 2011، ص8)

نلاحظ من خلال تعريف (جبايب) أنّه أعطى مؤشرات لصعوبة القراءة، تمثلت في:

- الزيادة والنقصان لحروف الكلمة. - القراءة ببطء والفهم الضعيف. - صعوبة الربط بين الحرف والوحدات الصوتية.

- **تعريف ميلانيشا وآرون، Milanicha, Aron** وهو "عدم قدرة الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم، ويحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبذل من جانب المعلم والمتعلم".

(نافذة على التربية، 2002، ص10)

تمّ في هذا التعريف استخلاص النقاط التالية: - أصحاب الصعوبة ذكاؤهم متوسط. - عدم ملاءمة العمر الزمني مع تحصيلهم القرائي. - جهود المبذولة من التلميذ والأستاذ غير كافية.

- ويرتبط مصطلح صعوبات القراءة بمصطلح **عسر القراءة** والذي عرفه فريرسون بأنّه "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية وتعدّ الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشارا بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

(عصام جدوع، 2007، ص125)

ومن خلال ما سبق ذكره من تعريفات لصعوبة تعلم القراءة نخلص بأنّها "صعوبات تمس القدرة على القراءة في العمر الطبيعي وأصحاب الذكاء المتوسط، وتكون هذه الصعوبات ذات التكوين اللغوي، الذي يحتوي على المعالجات الصوتية وتعرف الكلمات، ولا ترجع أسبابها إلى أي إعاقة عقلية أو عجز بصري أو سمعي أو الانتباه أو أشكال العجز الذهني والتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يحتاجون إلى برامج علاجية مدروسة وخاصة بهم".

2-3- مظاهر صعوبات تعلّم القراءة:

هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمظاهر والعلامات التي غالباً ما تصاحب صعوبات تعلم القراءة، والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقد أشار كلا من "تومسون ومارسلاند" إلى بعض هذه المميزات والعلامات ومنها أنّ هؤلاء الأطفال:

– تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم في المدرسة.

– لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف المخ، أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

– يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون إلى إحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.

– ضعاف أساساً في التهجئة، وفي محاولتهم الأولى للقراءة والكتابة، ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف. (صلاح عميرة، 2005، ص52)

ويذكر فيرنون vernon بأنّ هناك بعض السلوكيات التي تصاحب مهارة الضعف في القراءة:

– ضعف التمييز البصري بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.

– عدم القدرة على تحليل الكلمات من الحروف المكوّنة لها.

– ضعف الذاكرة البصرية خصوصاً للكلمات وليس للحروف المفردة.

– قدرة غير كافية لتشيل ترابطات بين الصوت والرمز.

– ضعف التمييز السمعي.

– صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.

– القراءة (كلمة–كلمة) متسبّبة عن عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز، ممّا ينتج عنه ضعف في فهم المادة المقروءة. (ليندا هارجروف، جيمس بوتيت، 1988، ص269)

2–4– تحديد الأخطاء الشائعة والمنتشرة في صعوبات تعلم القراءة: وتمثل فيما يلي:

. **الحذف:** يقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة.

. **الإدخال:** حيث يدخل المتعلم كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

. **الإبدال:** حيث يحل المتعلم كلمة محل أخرى.

. **التكرار:** يكرر المتعلم كلمات أو جمل يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها.

. **الأخطاء العكسية:** فقد يميل المتعلم إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

. **القراءة السريعة:** حيث يقرأ المتعلم بسرعة، ويحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

. **القراءة البطيئة:** بعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطونه انتباها أقل للمعنى ويقصد بها القراءة كلمة كلمة.

. **حذف أو إضافة أصوات:** قد يحذف المتعلم أصواتًا(حروف)، أو يضيف أصواتًا إلى الكلمة التي يقرأها.

. **نقص الفهم:** فبعض المتعلمين يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون انتباه أقل للمعنى. (هند العزازي، 2014، ص46 – 44)

2-5- أصناف تلاميذ صعوبات تعلم القراءة:

قسّم بودر (1970) Boder تلاميذ صعوبات تعلم القراءة إلى ثلاثة أقسام تمثلت في ما يلي:

- **القسم الأول:** يضم التلاميذ الذين يعانون من العيوب الصوتية، الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز قراءة الكلمات وهجائها.

- **القسم الثاني:** يضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير مألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرّة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.

- **القسم الثالث:** يضم تلاميذ القسم الأول والقسم الثاني.

(يوسف الأحرش ومحمد الذبيدي، 2008، ص179)

2-6- عوامل وأسباب صعوبات تعلم القراءة:

تتنوع العوامل والأسباب المشكلة لصعوبات تعلم القراءة، فهي متعددة ولا يمكن حصرها في سبب واحد، بل هي متداخلة ومتشعبة، وفي ما يلي ذكر لأهم العوامل:

2-6-1- العوامل الجسمية: ترتبط قدرة التلميذ على القراءة بصحته العامة، فالتلميذ صحيح الجسم يستطيع مواصلة القراءة، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة، والمشاركة

في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة، والتلميذ المريض صحياً يتأخر ويقل نصيبه من النمو والتقدم.

كما تعزى العوامل الجسمية إلى التراكيب الوظيفية والعفوية، أو غير البيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم، بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص، إلا أنّ الأطفال اللذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من الاختلال العصبي الوظيفي، حيث يفسر الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أنّ التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التراكيب، تُنتج بالضرورة انحرافات في الأداء، أو الناتج الوظيفي لها. (فتحي الزيّات، 2008، ص424)

2-6-2- العوامل الوراثية: تلعب الوراثة دوراً في إحداث صعوبات تعلّم القراءة، فقد انتهى عدد من الباحثين الذين قاموا بفحص العلاقة بين العوامل الجينية وصعوبات التعلم إلى القول بوجود مجموعة من الشواهد، تفيد بأنّ صعوبات التعلم وبخاصة الديسكلسيا وراثية، وذات أساس جيني، فقد خلص بانتين (1971) بعد مراجعة للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والتهجئة واللغة إلى أنّ هناك دليلاً لوجود أسس وراثية لصعوبات تعلم القراءة. (راضي الوقفي، 2003، ص102)

2-6-3- العوامل النمائية النفسية: هي صعوبات تتعلق بالعمليات العقلية النفسية وتشمل: الإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والتفكير، وكذا الذكاء ومن أمثلة هذه الصعوبات، ما يلي:

2-6-3-1- اضطرابات الإدراك البصري: أوضحت الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يتميزون بضعف التمييز البصري الناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية، ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء والعكس. كما يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل، وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية.
(فتحي الزيات، 2008، ص428)

2-6-3-2- اضطرابات الإدراك السمعي: ترتبط القراءة بالوسيط الحسي السمعي، إذ يسهل التعرّف إلى الحروف وأصواتها، وبالتالي نطقها نطقاً سليماً، ثم القيام بعملية مزج أصوات الحروف معاً لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على التمييز بين التشابه والاختلاف بين الكلمات ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف على المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها. (أسامة البطاينة وآخرون، 2005، ص139)

2-6-3-3- اضطرابات الانتباه الإرادي(الانتقائي): تؤثر على عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، حيث تؤثر على الإدراك السمعي والبصري والفهم اللغوي والقرائي وبالتالي اضطرابات الانتباه تؤثر على العمليات المعرفية الوظيفية، فقد ذكر فيلوتينو (1987) أنّ هذا الخلل هو السبب الرئيسي لصعوبة التعلم لدى الطفل.

(صلاح عميرة، 2005، ص59)

2-6-3-4- اضطرابات الذاكرة: أطفال صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، ويحققون درجات منخفضة من اختبارات الذاكرة البصرية، نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية تقف خلف هذا الفشل وهي نوعان: اضطرابات الذاكرة البصرية والسمعية، فقد ذكر كيرك وكالفنت (1988) أنّ دراسات كاس (1966) وماكيون (1969) أظهرت أنّ القارئ الضعيف في المستويات الأولى لديه ضعفاً في الذاكرة البصرية والسمعية المتسلسلة، أكبر من القارئ الجيد من نفس المستوى الصفي، وأنّ الطفل الذي يعاني من مشكلة في التصور البصري، سوف يواجه مشكلة في إعادة إنتاج كلمة حتى بعد رؤيتها عدة مرات، وكذا يعاني من صعوبة في ربط الأصوات ومزجها. (كيرك، وكالفانت، 1988، ص280-281)

2-6-3-5- انخفاض مستوى الذكاء: بيّنت الدراسات والبحوث على أنّ ذوي صعوبات القراءة ينتمون الى الذكاء العادي، وبالضرورة تشير إلى أنّه لا يجب أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي لديه صعوبات القراءة منخفضاً، بمعنى أنّ الذكاء يرتبط على نحو موجب

بالتحصيل القرائي وأنّها أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج والمعلمون أكثر مساهمة فيه. (سامي ملحم، 2010، ص296)

2-6-4- العوامل البيئية: إنّ العوامل البيئية يمكن أن تحول الصعوبات الطفيفة إلى إعاقات تعليمية حقيقة، فهي لا تقتصر على النواحي الأكاديمية، بل تتعداها إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية، حيث ترتبط هذه العوامل بمن يعيش التلميذ في وسطهم في الشارع والمدرسة، وتساهم البيئة السليمة في تعبيد الطريق للتلميذ للحصول على أداء قرائي أفضل والعكس صحيح. كما أن الظروف البيئية الدافئة والمشجعة للطفل والمتفهمة لقدراته تؤثر ايجابياً على حالته في تحسن قدراته. (راضي الوقفي، 2003، ص102)

2-6-5- العوامل التربوية: هناك عوامل وأسباب تساهم في إنجاح الأداء القرائي أو فشله، ومن بين هذه الأسباب ما يقتصر على الأستاذ والمنهاج والكتاب المقرر، وفي ما يلي شرح لها:

2-6-5-1- الأستاذ: يعتبر الأستاذ من العناصر الفعالة في العملية التعليمية التعلمية وعليه يتوقف نجاح أو فشل العملية التربوية، كما أنّ الممارسات الخاطئة التي يقوم بها الأساتذة أثناء تدريسهم، تسهم في إحداث صعوبات تعلم القراءة، فقد حدد عاشور والحوامدة (2007) مجموعة من الممارسات الخاطئة، ومنها:

- عدم اهتمام الأستاذ بمعرفة مستوى التلاميذ اللغوي في بداية السنة الدراسية، وقياس قدراتهم القرائية يؤديان إلى صعوبات قرائية.
- قلّة اهتمام الأستاذ بتدريب التلاميذ على التحليل والتركيب في نشاط القراءة.
- عدم التنويع في الأنشطة وطرائق التدريس أثناء القراءة، بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر. (راتب عاشور، محمد الحوامدة، 2007، ص82)

2-6-5-2- المنهاج: يعدّ المنهج من العوامل المهمة في حدوث صعوبات تعلم القراءة فقد يكون محتوى المنهاج طويلاً، بحيث يستنفذ كل وقت الأستاذ وجهده، وبالتالي لا تتاح له مراقبة الفروق الفردية وأي طرائق التدريس الملائمة لها، وقد تكون المادّة غير ملائمة بحيث

لا يتمكن بعض التلاميذ من استيعابها ومجاراة السرعة التي تتم بها لمعالجتها لتغطية أكبر قدر من البرامج المقررة. (مصطفى فهيم، 2001، ص115)

2-6-5-3- الكتاب المقرر: حدّد فيه عبد الفتاح البجة (2000) مجموعة من النقاط التي تساهم في صعوبات القراءة، ذكر منها:

- الجانب الشكلي المادّي: أثبتت الدراسات العلمية العلاقة الوثيقة بين درجة إقبال التلاميذ على خط الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية صوره، وأناقة غلافه، وجودة ورقه وحسن إخراجه.

- التعديل والتطوير: لا يجري في الغالب على الكتب المقررة تعديل أو تطوير، برغم الملاحظات الكثيرة التي يبذلها الأساتذة المشتغلون في الميدان.

- الموضوعات: بعض موضوعات الكتب غير شيقة، ولا مثيرة لرغبة التلاميذ، ولا تلبي حاجاتهم المتصلة بحياتهم اليومية، كما أنّ بعض هذه الموضوعات لا تتناسب مع مستوى التلاميذ، بل هي فوق مستوى طاقاتهم العقلية.

- التأليف: ويقصد به إسناد تأليف الكتب المقررة إلى غير المختصين، وقليلي الخبرة في هذا الميدان، وإتباع أسلوب المسابقات في تأليفها. (عبد الفتاح البجة، 2000، ص416)

2-7- تشخيص صعوبات تعلّم القراءة:

يحتوي تشخيص صعوبات تعلم القراءة على عدّة أنواع من التشخيص تتداخل بالعوامل التي سبق ذكرها، فيوجد تشخيص يتصل بحالة التلميذ، وكما أنّ هناك تشخيص يحدث داخل الفصل، وثمة تشخيص إكلينيكي يستخدم المادة المجتمعة عن التلميذ، ويقترح علماء النفس والتربية من المتخصصين نوعين من التشخيص: تشخيص غير رسمي بمعرفة الأساتذة وتشخيص رسمي بمعرفة الخبراء.

2-7-1- التشخيص الرسمي: يتم القيام به من طرف الخبراء والمختصين ويتضمن: أخصائي طب الأعصاب وأخصائي نفساني للقدرات العقلية والميول القرائية، وأخصائي اجتماعي للبيئة المحيطة لتلميذ في الأسرة والفصل والحي، وأخيرًا أخصائي تربوي ليقف عند

مظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة، ويستخدم في هذا التشخيص اختبارات مقنّنة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ويصنف فتحي الزيات (1998) اختبارات القراءة الرسمية إلى:

– الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.

– بطاريات الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجلات الأكاديمية بما فيها من القراءة.

– الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى الطفل. (فتحي الزيّات، 1998، ص469)

2-7-2- التشخيص غير الرسمي: تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بعملية القراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات، كما أنّ الأستاذ يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير وتشخيص مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية وقراءة الكلمات وتمييزها.

وفي هذا الصدد يذكر كيرك وكالفانت (1988) أنّ الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة علاوة على أنّها تتميز على التقييم الرسمي بأنّها تتطلب وقتاً وكلفة أقلّ، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يمكن استخدامه في فترة التدريس.

(كيرك، وكالفانت، 1988، ص261)

ومن خلال ما تقدم، يتضح أنّ إجراءات التشخيص المستعملة يجب أن تعكس أداء المتعلمين، وذلك من أجل تحديد المجالات التي يعاني منها التلميذ والتي تستدعي فيما بعد تقديم العلاجات اللازمة، كما يحب أن تكون الأداة المستخدمة في التشخيص متقاربة مع ما يدرسه التلميذ داخل الصف الدراسي.

2-8- علاج صعوبات تعلّم القراءة:

تختلف وتتعدّد الطرق والأساليب التي أعدّت لعلاج صعوبات تعلّم القراءة، وذلك وفقاً للعوامل والأسباب المساهمة في إحداثها، ومن بين أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً:

2-8-1- طريقة تعدد الوسائط والحواس: هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع: حاسّة البصر، وحاسّة السمع، وحاسّة الحسحركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة وتفترض هذه الطريقة أنّ الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، ممّا يفرض عليه تفضيلاً حسّياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات، ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات.

(فتحي الزيّات، 1998، ص473)

كما يذكر كيرك وكالفنت (1988) أنّ هذا الأسلوب يفترض حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسّية في عملية التعلم، حيث أنّه باستخدام الحواس المختلفة فإنّ التعلّم سوف يتعزّز ويتحسن، ورغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الأولى، إلا أنّ البعض الآخر يرى أنّها مرهقة تماماً للمعلم كما أنّها تحتاج إلى وقت طويل، علاوة على أنّ بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعامل مع حواس متعددة في وقت واحد.

(كيرك وكالفنت، 1988، ص285)

2-8-2- طريقة فيرنالد: لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهرياً عن طريقة تعدد الحواس حيث تقوم هذه الطريقة على استخدام المدخل المتعدد للحواس أيضاً في عملية القراءة، وفي هذه الطريقة يختار التلاميذ المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثمّ يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرّة أخرى ومن ثمّ قراءتها قراءة جهرية للمعلم.

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي. (فتحي الزيّات، 1998، ص474-475)

2-8-3- طريقة أورتون-جلنجهام: الأنشطة المبدئية التي تقوم عليها هذه الطريقة تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف ومزجها ودمجها، حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها، وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثمّ في كلمات أو جمل قصيرة، ومهام التهجي المتزامن هي جزءٌ أيضاً من هذه طريقة، حيث يتم فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي، ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي. (صلاح عميرة، 2005، ص67)

وقد طوّر جلنجهام وستيلمان هذه الطريقة وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط بين البصر والسمعي والحس حركي، فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل مفصل (مستخدماً أسلوب متعدد الحواس) فالطفل يشاهد الحروف ويسمع الأصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقاً لحركات محددة لليد ومن ثمّ يكتبها وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية والسمعية واللمسية والحسية والحسية-الحركية في نفس الوقت. (فتحي الزيّات، 1998، ص476)

- خـلاصـة:

بعد طرح نظري لكلّ ما يتعلق **بصعوبات التعلّم** عموماً من حيث مفهومها والتعريف بها والضبط المفاهيمي لها، وأهم تصنيفاتها، ثمّ العوامل والأسباب المساهمة فيها وكذا خصائص التلاميذ ذوي الصعوبات والنماذج النظرية التي تحدثت عنها، إلى جانب أهمّ المحكّات التشخيصية وأهمّ العلاجات المرتبطة بها، انتقلنا بعدها إلى العنصر **الثاني صعوبات تعلّم القراءة** والذي راهنّا عليه، حيث تمّ فيه ذكر تطور مفهوم صعوبات تعلّم القراءة ومنها إلى تعريفاته ثم مظاهر وأصناف هذه الفئة ومنها إلى تحديد الأخطاء الشائعة والمنتشرة وكذا العوامل والأسباب في صعوبات تعلّم القراءة، ومن أجل التغلب على هذه الصعوبات تمّ ذكر أهم العلاجات لهذه الفئة.

الجـانب التطـبيـقي

الفصل السادس:

الاجراءات المنهجية للدراسة:

- تمهيد.

1 - الدراسة الاستطلاعية.

2- المنهج المتبع في الدراسة.

3- حدود الدراسة.

4- عينة الدراسة.

5- أدوات جمع البيانات.

5-1- اختبار صعوبة تعلم القراءة (نص العطلة، l'alouette).

5-2- اختبار الفهم القرائي.

5-3- دليل الأستاذ.

6- الأساليب الإحصائية.

7- خطوات إجراء الدراسة.

- خلاصة الفصل

- تمهيد:

ترتكز دقَّة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحّة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لدراسته، لذا وبعدّ تطرقنا في الفصول السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال التعرض إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث ميادينها وإجراءاتها، والنتائج المتوصل إليها ومن ثمّ التطرق إلى المنهج المتبع، وبعد ذلك سنتناول الإطار المكاني والزماني والعينة التي أجريت عليها وطريقة اختيارها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها، ليتم في الأخير إجراء تطبيق الدراسة الأساسية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
(مروان عبد المجيد ابراهيم، 2000، ص38).

وقد تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ميدان الدراسة الأساسية:

في المؤسسة التعليمية: ابتدائية هواري بومدين بمدينة عين الحجل ولاية المسيلة.

. حيث كان نزولنا لإدارة المؤسسة يوم 13جانفي 2019 وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

. التعرّف على مدى إمكانية إجراء الدراسة الأساسية والإستطلاعية.

. الحصول على بيانات إحصائية ترتبط بمجتمع الدراسة أي: (عدد كل التلاميذ المسجلين بالسنة الرابعة ابتدائي لموسم 2019/2018).

. التحقق من وجود عينة بالخصائص المطلوبة.

. انتقاء عينة الدراسة الأساسية (المجموعة التجريبية).

. الوقوف على الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

. التحقق من الخصائص السيكومترية لدليل الأستاذ.

. تحديد مدّة الإجابة على كل مقياس.

1-1- اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قمنا باختيار مدرسة من مجموع المدارس الابتدائية ببلدية عين الحجل، وتمّ اختيار مدرسة "هواري بومدين" بطريقة عشوائية، لتوافر جميع الشروط والإمكانيات فيها، حيث تمّ حصر مجموعة الأقسام بمستوى السنة الرابعة (ثلاثة أقسام)، والتي بلغ عدد التلاميذ فيها ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح عدد التلاميذ في الأقسام الثلاثة.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		اناث	ذكور	
هواري بومدين	4/أ	16	19	35
	4/ب	10	21	31
	4/ج	16	19	35
المجموع		42	59	**101**

ومن خلال الجدول رقم (01): يتضح أنّ العدد الإجمالي للتلاميذ بلغ **101** تلميذًا وتلميذة موزعين على 42 تلميذة و59 تلميذًا من مجموع ثلاثة أقسام المستهدفة.

– وقد تمّ اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية 101 تلميذاً، تمّ **سحب 65** تلميذا وتلميذة من ثلاثة أقسام السنة الرابعة، وذلك بعد تطبيق محك الاستبعاد حيث تّمت بمساعدة الادارة والأساتذة (الملفات الطبية)، وبه تمّ استبعاد كل تلميذ يعاني من إعاقات حسّية أو حركية واضحة أو من اضطرابات نفسية شبه حادّة، وكذا كلّ تلميذ أو تلميذة أعادت السنة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (02): يمثل عدد العينة الاستطلاعية.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		اناث	ذكور	
هواري بومدين	4/أ	11	12	23
	4/ب	07	14	21
	4/ج	09	12	21
المجموع		28	37	**65**

نلاحظ من الجدول رقم **(02):** أنّ عدد أفراد العينة الاستطلاعية بلغ **65 فرداً**، حيث بلغ عدد الاناث 28، وعدد الذكور 37، وقد حاولنا أن نطابق خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية بخصائص عينة الدراسة الأساسية حيث تم اختيارهم من نفس المرحلة العمرية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار صعوبات تعلّم القراءة واختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية، وذلك من أجل التأكد من مدى مناسبتها لأفراد عينة البحث ممثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

كما قام الباحث في الدراسة الاستطلاعية باستخدام **دليل الأستاذ** على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وقد تمّ بناء على ذلك تصحيح بعض الأخطاء وتعديل بعض الأنشطة الواردة فيه.

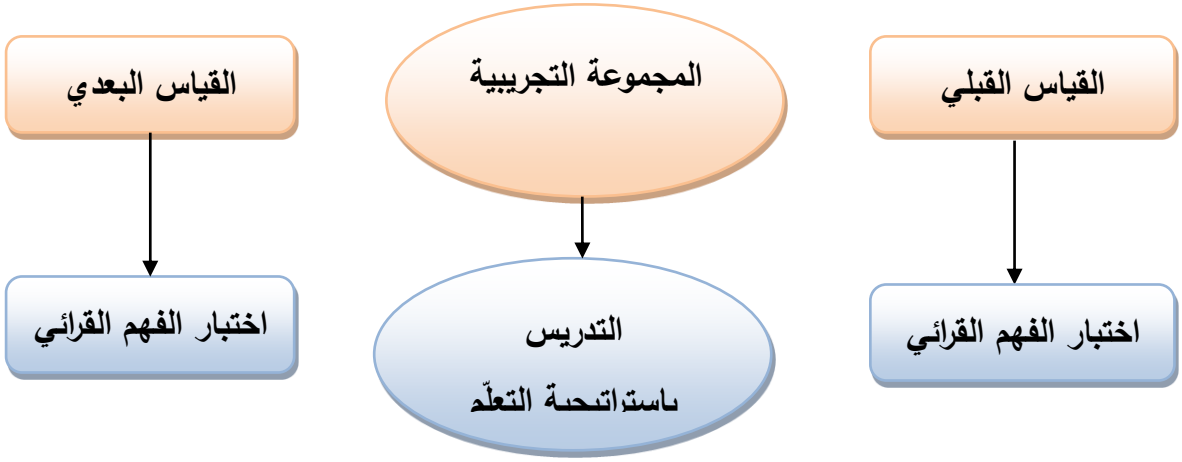
2- المنهج المتبع في الدراسة:

تعتمد صحّة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي أستعمل وفقها لدراسة الواقع، ويعرّف صلاح الدين (1995) المنهج في البحث العلمي بأنّه: "الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".

(صلاح الدين العساف، 1995، ص180).

كما تتطلب طبيعة مشكلة الدراسة الحالية استخدام المنهج **شبه التجريبي**، الذي يعتمد على قيام الباحث عن عمد بمعالجة عوامل معينة، وفق شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً لقياس أثرها، وما تتوصل إليه من نتائج، ويشير إلى أنّ هذا الأسلوب يقوم على التغيير العمدي والمضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. (سامي ملحم، 2002، ص388)،

وقد استخدم الباحث المنهج **شبه التجريبي** في هذه الدراسة، لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية مهارات الفهم القرائي، لعينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، معتمداً على التصميم المنتمي إلى اختيار: **(مجموعة واحدة ذات قياس قبلي وبعدي)**، من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية يطبق عليها اختبار الفهم القرائي **قبليًا**، ثم يتم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، وبعد انتهاء فترة التجربة تخضع المجموعة: التجريبية مرّة أخرى لاختبار الفهم القرائي **بعديًا**، وفي ضوء هذا التصميم يمكن التعرف على أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية مهارات الفهم القرائي المعرفي لعينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ويمكن توضيح هذا التصميم من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07) يوضح مخطط التصميم شبه التجريبي للدراسة.

وانطلاقًا من الشكل السابق يتبين أنّه تمّ الاعتماد على تصميم ذو مجموعة واحدة (تجريبية) بقياسين(قبلي وبعدي)، وفي ما يلي توضيح ذلك:

– **القياس القبلي:** ويطبق هذا القياس قبل البدء بالتجربة، أي قبل تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني على كلّ من العينة التجريبية.

– **القياس البعدي:** ويطبق هذا القياس بعد القيام بالتجربة، أي بعد تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني على تلاميذ العينة التجريبية.

– **المجموعة التجريبية:** هي المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل لمعرفة تأثير هذا المتغير عليها، وهو في هذه الحالة تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الذين طبقت عليهم استراتيجية التعلّم التعاوني.

– **اختبار الفهم القرائي:** وهو الاختبار الذي طبق قبل بداية التجربة (القياس القبلي) وبعد نهاية التجربة (القياس البعدي) لمعرفة أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على العينة التجريبية.

❖ **ضبط المتغيرات:**

– **المحتوى الدراسي:** تشترك عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) في جميع عناصر المحتوى الدراسي المستخدم في استراتيجية التعلّم التعاوني.

– **الخبرات السابقة:** تم استبعاد كلّ الحالات التي سبق لها أن أعادت السنة بالنسبة للعينة التجريبية، وهذا للتأكد من أنّ التلاميذ لم يسبق لهم التعرض للمواضيع الدراسية.

– **الوقت المخصص:** الزمن المستغرق قدر بـ 50 دقيقة، أي حصّة واحدة تساوي 50 دقيقة.

– **العمر الزمني:** حيث بلغ عمر تلاميذ المجموعة التجريبية 09 سنوات في خضم هذه الدراسة.

– **الجنس:** تحتوي المدرسة على نظام مختلط على عادة كلّ المدارس الابتدائية (اناث، ذكور)، أي لم يؤخذ هذا العامل بعين الاعتبار.

3- حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة إلى ثلاثة أقسام، وهي:

3-1- الحدود المكانية: لقد تمّ إجراء الجانب الميداني من الدراسة الحالية على مستوى ابتدائية هواري بومدين بمدينة عين الحجل، ولاية المسيلة.

3-2- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، وهم تلاميذ من ذوي صعوبات تعلّم القراءة والذين تمّ تشخيصهم على أنّهم يعانون من صعوبات تعلّم القراءة من قبل الباحث (اختبار صعوبات تعلّم القراءة، للباحثة صليحة غلاب قزادري)، وبمساعدة من أساتذتهم.

3-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة **من** 13-01-2019 **إلى** 07-02-2019 حيث كان التطبيق جماعياً، وتمّت إجراءات التطبيق جميعها في الفترة الصباحية بالإضافة إلى أنّ معظم إجراءات التطبيق كانت في ساعات الفراغ، أو في الحصص غير الأساسية والتي كان الأساتذة المسؤولين عن هذه المواد متقدمين في الدروس، ونشير في الأخير أنّ استعمال هذه الطرق كان وفقاً للنظام الداخلي لهذه المؤسسة.

4- عينة الدراسة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتمّ سحبهم من المجتمع الأصلي، بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع، من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد المجتمع فالعينة يجب أن تكون انعكاساً شاملاً لصفات وخصائص المجتمع الدراسية.

(البشير صالح الرشيدي، ب س، ص145).

وقد تمّ اختيار عينة الدراسة الاساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، من مدرسة هواري بومدين حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (101) تلميذ، تمّ سحبهم من كافة أقسام السنة الرابعة ابتدائي، تمّت اختيار العينة حسب العمليات التالية:

تّم في هذه العملية الأولى اختيار عينة من المدرسة الابتدائية "هواري بومدين" بشكل عشوائي، وجد بها 03 أقسام من السنة الرابعة ابتدائي، ويبين الجدول التالي توزيع العينة الكلية.

الجدول رقم (03): يوضح عدد التلاميذ في العينة الكلية.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		اناث	ذكور	
هواري بومدين	4/أ	16	19	35
	4/ب	10	21	31
	4/ج	16	19	35
المجموع		42	59	**101**

ومن خلال الجدول رقم **(03):** يتضح أنّ العدد الإجمالي لعدد تلاميذ العينة الكلية بلغ **101** تلميذ وتلميذة، موزعين على 42 تلميذة و59 تلميذًا من مجموع ثلاثة أقسام المستهدفة.

في هذه العملية الثانية تمّ استخدام **محك الاستبعاد** حيث تّمت بمساعدة الادارة والأساتذة مراجعة (الملفات الطبية)، وبه تّم استبعاد كلّ تلميذ يعاني من إعاقات حسّية أو حركية واضحة أو من اضطرابات نفسية شبه حادّة أو من حرمان ثقافي أو اقتصادي في الأسرة وكذا كلّ تلميذ أو تلميذة أعادت السنة، وبقي من العينة بعد تطبيق محك الاستبعاد ما هو مُبينٌ في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح عدد تلاميذ العينة بعد استخدام محك الاستبعاد.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		اناث	ذكور	
هواري بومدين	4/أ	11	13	24
	4/ب	06	15	21
	4/ج	12	14	26
المجموع		29	42	71

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (04): أنّه بعد تطبيق "**محك الاستبعاد**" تم استبعاد ما مجموعه 30 تلميذًا وتلميذةً وبقي 71 فردًا من أفراد العينة، أي (29 تلميذة و42 تلميذًا)

في هذه العملية الثالثة تمّ تطبيق اختبار صعوبات تعلّم القراءة "**نص العطلة**" على مجموعة من التلاميذ، الذين لا يُعانون من إعاقات حسّية أو حركية واضحة أو من اضطرابات نفسية شبه حادّة أو من حرمان ثقافي أو اقتصادي في الأسرة، ولم يعيدوا السنة وبقي من العينة بعد تطبيق الاختبار ما هو مُبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (05): يمثل عدد تلاميذ العينة بعد تطبيق اختبار صعوبات تعلّم القراءة.

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ		العدد الكلي
		اناث	ذكور	
هواري بومدين	4/أ	05	07	12
	4/ب	03	06	09
	4/ج	06	05	11
المجموع		14	18	**32**

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (05) أنّه تم التوصل إلى **العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة**، وذلك بعد تطبيق اختبار صعوبات تعلّم القراءة، للتأكد من أنّ هؤلاء التلاميذ

يعانون من صعوبات تعلّم القراءة، موزعين بين 14 تلميذةً و18 تلميذًا، وقد كان عددهم **32 تلميذًا** وهي العينة النهائية **(العينة التجريبية)** للدراسة الحالية.

– السبب الرئيسي الذي دعانا إلى اختيار السنة الرابعة ابتدائي فهو كوّن هذه الفئة قادرة على التميز بين الحروف المتشابهة، كما أنّ لديهم القابلية على فهم الاختبارات التي تطبق للإجابة عنها دون وجود عائق نفسي كتلاميذ السنة الثالثة الذين لم يتكيفوا بعد مع النصوص وأسئلتها، أو كتلاميذ السنة الخامسة (القسم النهائي)، الذين يعتبرون امتحان شهادة التعليم الابتدائي عائقًا نفسيًا واختباراً صعبًا بالنسبة إليهم، وأنّ أي عمل يخضعون له خارج التحضير لهذا الامتحان بالنسبة لهم تضييع للوقت وليس له أهمية.

5– أدوات جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم والبحث العلمي من المراحل الهامّة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ويؤكد الباحثون على أهمّية المنهجية في البحوث العلمية، ذلك أنّ قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمنهج المتبع، وكذا بدقّة أدواته المعتمدة، حيث أنّ طرق البحث المختلفة يجب أن تتضمن الوسائل والأساليب والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات، وكذا طرق تبويبها وتفسيرها. (سامي ملحم، 2002، ص246)

5–1– اختبار صعوبة تعلّم القراءة (نص العطلة، l'alouette):

هو اختبار مستوحى من اختبار القراءة الفرنسي **l'alouette** للباحث الفرنسي **lefavrais** في سنة 1965، الذي يهدف إلى معرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص صعوبات تعلّم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية. وفي سنة 1997 تمّ بناء اختبار القراءة " **نص العطلة** " من طرف الباحثة: **صليحة غلاب قزادري**، في رسالة ماجستير المعنونة " **اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية** " وذلك بتكييف اختبار القراءة الفرنسي على البيئة الجزائرية وإجراء التعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمت هذه الدراسة على عينة بلغت 140 تلميذاً وتلميذةً متمدرسين بالمدارس الجزائرية، وتمّ تعديله بعد دراسة استطلاعية في رسالة دكتوراه تحت عنوان "**عسر القراءة في**

الوسط العيادي المدرسي الجزائري– تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة"–، لنفس الباحثة السابقة ليصبح أكثر وضوحاً مع اضافة بعض العناصر لتكملة الأحداث المتناولة في النص، كما تمّ الاقتصار على النص فقط بحيث لم تدرس البنود الأخرى، وهذا على أساس الاقتصار على معياري الدقة وزمن قراءة وحدة نصية.

(فاطنة ضيف، 2016، ص177)

– **كيفية تطبيق الاختبار**: يطبق تبعاً للخطوات التالية:

– **التعليمة:** مبدأ هذا الاختبار هو الطلب من التلميذ الجلوس معتدلاً، ومن ثمَّ قراءة النص المقدم له قراءة صامتة، إذ يقوم بإخبارنا عند إنهائه لتقيم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص مع ما يقيسه زمن قراءته والتعرف على عدد الكلمات المقروءة الصحيحة، أي دقّة وسرعة في القراءة وتعني معدل الكلمات في زمن محدد، وتسارع القراءة ونعني به تغير سرعة القراءة بين زمن 1 وزمن 2 من قراءة النص ويتم ضبطه بين الزمن الأول للقراءة وهو 60 ثانية الأولى من زمن القراءة الكلي والزمن الثاني، أي معدل عدد الكلمات المقروءة في الزمن الثاني أي 60 ثانية. ويفيد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة أو بطيئة وفي كلتا الحالتين لدينا تفسيرات محتملة لكل حالة والتعرف على أخطائه وتصنيفها.

– **الوسيلة:** أدوات هذا الاختبار تتجسد في نص مكوّن من **267 كلمة** ويحتوي على أربع فقرات، مدرجة في جمل قصيرة وبسيطة أو معقدة مثل:

– خفت الحركة "**بسيطة**"، – أحب كثيراً الجولات التي قاما بها "**معقدة**"، فهناك جمل اسمية وفعلية اضافة إلى الروابط (و، ف، ثمّ)، واشتمل على الظروف المكانية: الشمال، الجنوب الوسط، أمّا الظروف الزمانية: مغيب، صباح، فصل، والوقت. أمّا صور النص فكانت متمثلةً في: الجمل، النخلة، الشاطئ، منزل، طفلان يتحدثان، الغراب، الكثبان الرملية، باخرة زوبعة، النورس، الغراب، صحن تمر. كما كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد

التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير سرعة حجم الكتابة، كما أنّه مزين برسومات مستمدة من الموضوع. (S,guelleb kezadri,1997, P 253)

اضافة لاستعمالنا المزمان (الكرونومتر) لتقدير مدّة قراءة النص، وتحديد توقفاته عند كلّ دقيقة، كما استخدمنا المسجل لتقييم موضوعي أفضل، وللحصول على نتائج أكثر مصداقية وإنّ مدّة قراءة هذه النص هو ما نعتمد عليه لتشخيص الصعوبة، بحيث يتمّ مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدّة المعيارية المستغرقة للقراءة، في حين أنّ عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدّة محددة هي 3 دقائق أي 180 ثانية.

(انظر الملحق رقم: 01 نص العطلة الموجه للتلميذ)

– **طريقة التطبيق:** نستهل الاختبار بطريقة الجلوس الصحيح للتلميذ، ثم نقدم له النص وعليه أن يقرأه قراءة تحضيرية صامتة، عند بدأ الاختبار نطلب من التلميذ قراءة كلّ النص قراءة جهرية واضحة، بعد وضع لوحة النص أمام التلميذ ونشير برأس قلم الرصاص إلى عنوان النص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كلّ النص وهذا بحركة القلم الذي نمرره على كامل فقرات النص، لأنّ في بعض الأحيان يفهم التلميذ أنّه عليه فقط قراءة العنوان وآخر كلمة فقط، كما يمكن للبعض أن يتوقفوا عند إحدى الفقرات ويسأل هل يواصل القراءة أم لا، وبما أنّ الاختبار يقيس زمن القراءة فهذه التوقفات تعطي لنا قيمة غير حقيقية لهذا العامل ومنه نؤكد على ضرورة قراءة النص كاملاً دون توقف، وتحديد الأخطاء والمزمان (الكرونومتر) يكون في يد الأستاذ اليسرى أو اليمنى، المهم أن لا يراه التلميذ لك لا يشتت انتباهه، يتمّ وضع النص المرفق بالرسومات أمام التلميذ ويحتفظ الأستاذ بورقة النص دون رسومات. (انظر الملحق رقم: 02 نص العطلة الموجه لأستاذ)

يتمّ تشغيل المزمان بمجرد الانتهاء من قراءة العنوان لأنّه لا يتمّ حسابه ضمن عدد وحدات النص، لكن في حالة اهماله نوقف القراءة ونؤكد على قراءته والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص، فيكون مؤشر القراءة السليمة عند هذا التلميذ، عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة عدد الأخطاء للتعرّف على متغيرات قراءة التلميذ وتحديد مؤشر قراءته إن كانت قراءته سليمة عادية أم مختلة مشوشة.

- **شروط تطبيق الاختبار:** يجب الحرص على أن يكون التطبيق في غرفة ذات إنارة مناسبة بعيدة عن الضوضاء، حتى يتمكن التلميذ من القراءة في جو هادئ من جهة ويتمكن الأستاذ من متابعة قراءته بتسجيل الأخطاء والزمن من جهة أخرى.

- **تنقيط وتصحيح الاختبار:** أثناء القراءة يقوم الأستاذ بتسجيل كلّ الأخطاء بالكتابة الصوتية واستعمال بعض الرموز التي اقترحتها الباحثة (غلاب قزادري) حتى نتمكن من متابعة القراءة بصورة آنية وسلسة، وهي كالآتي: (///) يدلّ هذا الرمز على تقطيع الكلمة [...] وضع رمز الصوت يدلّ على الحذف، [...]+ إشارة زائد والصوت بين معقوفتين يدل على الاضافة. كما يمكن استعمال جهاز تسجيل في حالة ما إذا الأستاذ غير متمرنٍ على الكتابة الصوتية ولا على الرمز المقترحة، ويراعي الأستاذ في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمنها فيتمّ أولاً بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة أي عند الثانية 60 وضع خط مائل على مستوى الوحدة التي تم قراءتها، ونفس الشيء بالنسبة للدقيقة الثانية والثالثة على أن يتمّ حساب الزمن المتبقي وتسجيله على ورقة التلميذ ليتمكن من معرفة عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء لدى التلاميذ العاديين، أمّا التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يسمى **بالتقييم الكمّي** أمّا **التقييم الكيفي** للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المسجلة من: (حذف، تكرار، توقف، تقطيع تبديل، تصحيح ذاتي)، ومن ثمَّ تحديد ايقاع قراءة التلاميذ: بطيئة، سريعة، آلية، عادية. (فاطنة ضيف، 2016، ص179)

- **صدق اختبار صعوبات تعلّم القراءة:**

أمّا صدق كلّ متغير من الاختبار، فقد سجل في الجدول الآتي:

جدول رقم (06) يوضح درجات معامل الصدق في متغيرات اختبار القراءة.

المتغيرات	معامل الارتباط (الصدق)	مستوى الدلالة
الزمن	0.83	00,1
الكلمات المقروءة	0.88	
الكلمات المقروءة الصحيحة	0.85	
عدد الأخطاء	0.92	
عدد الكلمات المقروءة في د1	0.96	
عدد الأخطاء في د1	0.83	
عدد الكلمات المقروءة في د2	0.93	
عدد الأخطاء في د2	0.79	
عدد الكلمات المقروءة في د3	0.64	
عدد الأخطاء في د3	0.83	
التسارع في د1	0.92	
التسارع في د2	0.94	

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبيّن أنّ معاملات الارتباط لمتغيرات الدراسة لا تقل عن 0.64، وهذا ما يسمح لنا بالتأكيد من أنّ الاختبار صادق في قياسه لمهارة القراءة بالمتغيرات المختلفة عند مستوى دلالة 0.005.

- **ثبات اختبار صعوبات تعلم القراءة:** لقد اعتمدت الباحثة (صليحة غلاب قزادري) في حساب ثبات المقياس على طريقة اعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني على مستوى الدلالة 0.01، حيث اتضح أنّ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني **دال** عند مستوى 0.001، وذلك في كلّ متغير من متغيرات الدراسة، وهذا ما سجلناه في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) يوضح درجات معامل الثبات في متغيرات اختبار القراءة.

المتغيرات	معامل الارتباط (الثبات)	مستوى الدلالة
الزمن	0.70	00,1
الكلمات المقروءة	0.78	
الكلمات المقروءة الصحيحة	0.73	
عدد الأخطاء	0.84	
عدد الكلمات المقروءة في د1	0.93	
عدد الأخطاء في د1	0.68	
عدد الكلمات المقروءة في د2	0.86	
عدد الأخطاء في د2	0.62	
عدد الكلمات المقروءة في د3	0.41	
عدد الأخطاء في د3	0.69	
التسارع في د1	0.86	
التسارع في د2	0.89	

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبيّن أنّ معاملات الارتباط لكلّ متغير يفوق 0.40، كما أنّ هناك متغيرات قد وصلت درجة معامل الارتباط فيها 0.93 ممّا يؤكد ثبات الاختبار عند مستوى 0.001. (فاطنة ضيف، 2016، ص180)

5-2- اختبار الفهم القرائي:

- **وصف الاختبار:** اختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة الجزائرية "**سليمة العطوي**" المعدّ في رسالة دكتوراه معنونة بـ "**دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**"(2014/2013)، يهدف هذا الاختبار لقياس مستويات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهو يشتمل على مجموعة من الأسئلة من نوع الاختيار المتعدّد، وقد قامت باختيار **نصين قرائيين** من خارج المقرر الدراسي لتأكد من أنّ التلميذ لم يسبق له أن تناولها، وذلك لتجنب التأثير الذي قد يحصل للدراسة، بحيث قامت في القياس القبلي بتطبيق اختبار نص "**الله يراك**" في حين تمّ تطبيق اختبار نص "**النحلة**" في القياس البعدي.

- **الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:**

- **صدق المحكمين:** قصد اختيار الاختبار المناسب لقياس الفهم القرائي القبلي والبعدي قامت الباحثة بعرض خمسة من النصوص القرائية مع الأسئلة المقترحة أو البنود المكونة لها على مجموعة من الأساتذة الذين سبق لهم وأن درسوا قسم السنة الرابعة ابتدائي، أي ممّن لديهم الخبرة لاختيار اثنين منها، وقد بلغ مجموع الأساتذة 25 أستاذاً وهذا لمعرفة مدى مواءمة النصوص المقترحة مع مستوى وسن التلاميذ، وكذا مواءمة المهارات المراد قياسها مع مستويات الفهم القرائي، وقد اتفقوا على أنّ الاختبارين الملائمين هما كلّ من نص "**الله يراك**" و نص "**النحلة**"، والجدول الموالي يوضح نسبة الاتفاق على كل من الاختبارين:

جدول رقم (08): نسبة اتفاق المعلمين على الاختبارين.

الأداة	نسبة الاتفاق	نسبة الاختلاف
اختبار نص "النحلة"	%98	%02
اختبار نص "الله يراك"	%100	%00

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ الاختبارين الملائمين اللذين حظيا بقبول أغلب المعلّمين هما "اختبار **الله يراك** و**النحلة**"، إذ يرون أنّهما مناسبان لمستوى التلاميذ كما أنّهما

يقيسان مستويات الفهم القرائي، إذ بلغت نسبة الموافقة على اختبار الله يراك 100%. في حين بلغت نسبة الموافقة على اختبار النحلة 98%. (سليمة العطوي، 2013، ص228)

وهذا ما جعلها تعتمد على هذين الاختبارين فأُختِيرَ النصّ الأول ليكون اختباراً **قبلياً** والنصّ الثاني اختير ليطبق **بعدياً**. (انظر الملحق رقم: 03 الصورة الأولية لاختبار الله يراك واختبار النحلة)

وبعد أن أخذت بعين الاعتبار الاقتراحات والملاحظات المقدمة من طرف المعلّمين قامت الباحثة بالتعديلات المناسبة، وبعرضها مرةً أخرى على محكمّين من أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، ويبين الجدولين المواليين القوائم والمستويات التي عرضت على المعلّمين والأساتذة قصد التحكيم، وهما: استمارة خاصة بمدى ملاءمة النصوص لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائي، وكذا استمارة مدى مواءمة المهارات المراد قياسها لمستويات الفهم القرائي:

جدول رقم (09): يوضح استمارة مدى ملاءمة النصوص القرائية والأسئلة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

الأسئلة	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
هل سيتمكن التلاميذ من فك رموز النصوص بسهولة؟			
هل أسلوب الكتابة يلائم التلاميذ؟			
هل مستوى القراءة يلائم التلاميذ؟			
هل لغة النص تسمح للتلميذ بفهمها؟			
هل عدد الكلمات ملائم وهل هي مفهومة؟			
هل كلمات النص مألوفة لدى التلاميذ؟			
هل ملامح السياق تعين في فهم النص؟			

هل طول الجمل في النص معقول؟			
هل قواعد النحو المتعلقة بالجمل مصاغة بشكل مألوف لدى التلاميذ؟			
هل الضمائر وعوائدها واضحة في النص؟			
هل طول المقروء المراد تذكره مقبول؟			
هل المقروء متدرج من البسيط إلى المعقد؟			
هل النصوص والأسئلة تقيس مستويات الفهم القرائي؟			
هل لدى التلاميذ المعرفة السابقة اللازمة لقراءة النص؟			
هل أهمية المعلومات واضحة للتلميذ؟			
هل المواضيع المقترحة تثير اهتمام التلاميذ؟			
هل تتضح في النص علاقة السبب والنتيجة؟			
هل ذكرت الفكرة الرئيسية بوضوح في النص؟			
هل شُرحَت الاحداث في النص بشكل كافٍ؟			
هل التتابع الزمني في النص واضح؟			
هل الروابط بين الأحداث مشروحة للتلاميذ جيداً؟			
هل النمط التنظيمي للنصوص الحالية استعمل من قبل أي من خلال المقرر الدراسي؟			
هل صياغة الأسئلة واضحة؟			

وبغرض الوصول إلى تحديد مستويات الفهم القرائي المناسبة، قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي، لذلك قامت أولاً بتحديد الهدف منها لاستخدامها في اعداد الاختبار، وقد اعتمدت على المراجع والمصادر التي لها صلة بالموضوع فيما يخص مجال المناهج و المصادر الخاصة بتدريس القراءة، وكذا الأهداف

التي وضعتها وزارة التربية الوطنية، كما قامت بالاتصال بمجموعة من المعلّمين الذين سبق لهم وأن درّسوا في هذا المستوى، وقد استعانت بالدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي ومهارة القراءة سواء العربية أو الأجنبية.

وقد قامت بتوزيع الأسئلة على مستويات الفهم القرائي المتمثلة في المستوى الحرفي المستوى الاستنتاجي، المستوى التقويمي، المستوى الابداعي، والتي أدرجت في الجدول الموالي:

جدول رقم (10): استمارة مدى مواءمة المهارات لمستويات الفهم القرائي.

المستويات	المهارات	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
الحرفي	تحديد معاني وأضداد الكلمات.			
	ذكر الأفكار الرئيسية والفرعية.			
	ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها.			
	ذكر الحقائق كما وردت في النص.			
الاستنتاجي	استخراج التفاصيل الداعمة.			
	استخراج أوجه الشبه والاختلاف.			
	تفسير عبارات النص.			
	استخراج هدف الكاتب.			
	استخراج الصفات المميزة للشخصيات.			
	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.			
	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.			
	اصدار الأحكام على الظاهرة أو الشخصية أو			

التقييمي	الأفكار.			
	التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية.			
الابداعي	التنبؤ بالنتائج.			
	وضع عنوان جديد للنص.			
	اقتراح حلول للمشكلات المعروضة في النص.			
	كيفية التصرف في المواقف الجديدة.			

وقد تمثلت أغلب الملاحظات والاقتراحات فيما يلي:

– اتفق كلّ المحكمين على أنّ نص "الله يراك" طويل واقترحوا حذف بعض الفقرات والتقليص في عدد الكلمات، وقد أخذ بعين الاعتبار، ونفس الملاحظة فيما يخص نص "النحلة".

– التقليص من طول الجمل فبعضها رآه المحكمين طويلاً، يصعب تذكره كل ما جاء فيها من معلومات سواء في النص أو الاسئلة.

– تم حذف السؤال المتعلق بمعاني المفردات وأضدادها، وهذا بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية، لعدم قدرة أغلب التلاميذ على الاجابة عليها إمّا كلياً أو جزئياً.

– إعادة صياغة بعض الأسئلة مثل: الفكرة الوحيدة التي لم ترد في النص وتعويضها بـ: الفكرة التي لم ترد في النص. تعويض كلمة "تبيان" بـ" تبين".

– التقليص من عدد الأسئلة، إذ رأى أغلب المحكمين أنّها طويلة ولذا تم تخفيضها من 20 سؤالاً إلى 14 سؤالاً.

وقبل التطرق إلى الأسئلة التي تمّ الابقاء عليها والصياغة النهائية للاختبار القبلي "الله يراك" تمّ ذكر أهم التعديلات التي أحدثها مجموع المحكمين:

جدول رقم (11): التعديلات المقترحة على الاسئلة في الاختبار القبلي "**الله يراك**"

رقم السؤال	العبارة	الملاحظة
1	حذفت	بعد التطبيق في المرجلة الاستطلاعية، لعدم قدرة 90% من التلاميذ الاجابة عنه.
7-8-12-16-20	حذفت	لعدم ملاءمة هذه الاسئلة لمستوى تلاميذ السنة الرابعة حسب رأي المعلمين والأساتذة.
2-3-4-5-6-9-10-11-13-14-15-19	تم الابقاء عليها	اتفاق المعلمين والاساتذة عليها.
17	تم الاحتفاظ عليها مع التعديل	تغير الاختيار الرابع من "لأنك مسلم" إلى "لأنك لا تعرف لماذا".
18	تم الاحتفاظ به	حذفت فقط كلمة "الوحيدة".

إذن من خلال الجدول يتبيّن أنّ هناك من الأسئلة ما حذف لاتفاق المحكمين على أنّها لا تخدم أو تتلاءم وسن التلاميذ. (انظر الملحق رقم: 04 الصورة النهائية لاختبار الله يراك)

أمّا فيما يتعلق بالتعديلات التي أقيمت على اختبار "النحلة"، فقد جاء كما يلي:

جدول رقم (12): التعديلات المقترحة على الاسئلة في الاختبار البعدي "**النحلة**".

رقم السؤال	العبارة	الملاحظة
1	حذف	بعد التطبيق في المرجلة الاستطلاعية، لعدم قدرة 95% من التلاميذ الاجابة عنه.
2	تمت إعادة صياغته	تغير الفكرة بـ: إذا ما لسعتك نحلة فإنك تقوم بـ: وتغير الاختيارات كذلك.

3	غيرت العبارة وتم الاحتفاظ بنفس الهدف	غيرت العبارة إلى: وحين تبلغ....
4	تم الاحتفاظ به	اتفاق المحكمين عليها.
5-10-12-13-17	حذفت	لاتفاق أغلب المحكمين على أنه صعب ولا يتناسب مع سن التلاميذ.
6	تم الاحتفاظ به دون تغيير	اتفاق المحكمين عليها.
7	تمت إعادة صياغته	غيرت العبارة إلى: لكي تعيش النحلة....
8	تمت إعادة صياغته	عوضت بـ: الفكرة التي لم ترد في النص
9	تمت إعادة صياغته	اضافة عبارة: بالمقارنة مع بعض الحشرات
11-15-18-19-20	تم الاحتفاظ به دون تغيير	اتفاق المحكمين عليها.
14	تمت إعادة صياغته	عوضت بـ: تنصح المصابين بمرض السكر بعدم تناول العسل كثيراً.
16	تمت إعادة صياغته	غيرت بـ: رتب بالأرقام مراحل تكون النحلة.

يبين الجدول السابق الاقتراحات والملاحظات التي قدمت في هذا الاختبار، وأهمّ ما جاء فيه حذف بعض البنود وهي: (1-5-10-12-13-17)، في حين هناك من عدلت وهي:(2-3-7-8-14) وأخرى تمّ الابقاء عليها وهي: (4-6-11-15-18-19-20).

(انظر الملحق رقم: 05 الصورة النهائية لاختبار النحلة)

وبعد الحصول على الملاحظات والاقتراحات التي تمّ الاعتماد عليها في إعداد الاختبار وإجراء التعديلات اللازمة عليها، تمّ تطبيقهما على عينة استطلاعية تكونت من 120 تلميذاً يدرسون كلّهم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك في كلّ من مدرسة "**عمرون أحمد وطلابو لما**" المتواجدتين في مقاطعة بوزريعة، تمّ اختيار هاتين المدرستين

بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عدد العينة الكلي 125 تلميذاً، لكن تم استبعاد 05 حالات لكونها قد أعادت السنة، أو لعدم وجود الاجابة الكاملة، بعدها تمّ حساب:

- **ثبات الاختبار**: تمّ حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، على عينة بحث تكونت من 120 تلميذاً، وقد بلغ هذا المعامل 0.59 فيما يخص اختبار "النحلة" وهو معامل مقبول ويدلّ على ثبات الاختبار، أمّا فيما يخص اختبار "الله يراك" فقد بلغ معامل الثبات 0.70 وهو معامل مقبول أيضاً. (سليمة العطوي، 2013، ص236)

- **الصدق الذاتي**: اضافة إلى صدق المحكمين تمّ اضافة صدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذع التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وقد وجد يساوي 0.76 في اختبار "النحلة" وهي درجة مقبولة تدلّ على أن الاختبار صادق، أمّا فيما يخص اختبار "الله يراك" فقد بلغ الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار 0.83 وهي أيضاً درجة مقبولة تدلّ على صدقه.

- **حساب معامل الصعوبة**: تمّ بعدها الانتقال إلى حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبارين القبلي والبعدي من خلال حصر أعداد التلاميذ الذين أجابوا اجابة صحيحة عن كلّ مفردة من مفردات الاختبار، وعدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة نفسها واستبعاد الذين لم يجيبوا عنها لا بالصحّة أو الخطأ، وقد تمّ حساب معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا اجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد التلاميذ الذين حاولوا الاجابة}} \times 100$$

تراوح معامل الصعوبة لاختبار "الله يراك" بين 21.83% و75.66%، أما فيما يخص اختبار "النحلة" فقد بلغت معاملات الصعوبة فيه بين 83,20% و83,70%، مما يدلّ على أن هذين الاختبارين يضمنان أسئلة سهلة وأخرى صعبة.

- **حساب زمن الاختبار**: قامت الباحثة (سليمة عطوي) بحساب الزمن اللازم للاختبارين في المرحلة الاستطلاعية بتسجيل زمن أسرع تلميذ وزمن أبطأ تلميذ، ثم قسمته على اثنين:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميذ + زمن أبطأ تلميذ}}{2}$$

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو 50 دقيقة حيث كان زمن أول تلميذ أنهى اجابته على الاختبار هو 40 دقيقة، وكان زمن آخر تلميذ أجرى الاختبار هو 60 دقيقة، وهذا في كلا الاختبارين. (سليمة العطوي، 2013، ص237)

وبعد أن تأكدت من صدق وثبات الاختبارين ومعاملات الصعوبة، وكذا قياس الزمن المستغرق لكليهما، تمّ تحديد مستويات الفهم القرائي، لكلا الاختبارين وما يتصل بها من أسئلة، إضافة إلى مفتاح الإجابات للاختبارين القبلي والبعدي، وهي موضحة كما يلي:

جدول رقم (13): مستويات ومهارات اختبار الفهم القرائي اختبار "الله يراك" واختبار "النحلة".

المستويات	المهارات المناسبة	رقم الأسئلة
الحرفي	– ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني. – ذكر الحقائق كما وردت في النص. –التعرّف على الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية	14-12-2
الاستنتاجي	– استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة. – تفسير عبارات النص. –استخراج هدف الكاتب. – استخراج أوجه الشبه والاختلاف.	11-8-3-1
التقويمي	– اصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار أو على النص. – التمييز بين الحقيقة والرأي. – التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	6-4-7

الابداعي	– وضع عنوان مناسب للنص. – اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص. – كيفية التصرف في مواقف جديدة. – التنبؤ بالنتائج.	13–5–9–10
المجموع	14	

يتضح من الجدول أنّ مستويات الفهم القرائي تم تقسيمها إلى أربع مستويات يقيس كلّ منها جانب معين، إذ تمّ الاعتماد على وضع ثلاث أسئلة لكلّ منهما، في حين خصصت أربع أسئلة لقياس المستوى الاستنتاجي وكذا الابداعي.

جدول رقم (14): مفتاح الإجابات لاختبار القبلي "**الله يراك**" والاختبار البعدي "**النحلة**".

أسئلة اختبار "الله يراك"	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
الأجوبة	**ج**	**د**	**د**	**ج**	**أ**	**د**	**ب**	**ج**	**أ**	**د**	**د**	**أ**	**د**	**د**
أسئلة اختبار "النحلة"	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
الأجوبة	**ب**	**ج**	**د**	**ب**	**ج**	**أ**	**د**	**د**	**أ**	**أ**	**ج**	**دج أ ب**	**ج**	**ب**

– **طريقة التصحيح:** تمّ تشكيل النصين والأسئلة تشكيلاً تاماً، كما كان الخط كبيراً لتسهيل القراءة للتلميذ لكيلا يستغرق وقتاً طويلاً في فك الترميز، ثم تمّ تطبيقه جماعياً بحيث يقدم الاختبار لكلّ تلميذ على حدا ونطلب منه قراءته قراءة صامتة والاجابة على الاسئلة التي تليه، وقد خصص الزمن المستغرق بـ 50 دقيقة.

– تمنح الدرجة 1 للإجابة الصحيحة.

– تمنح الدرجة 0 للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو فيها أكثر من اختيار.

5-3- دليل الأستاذ:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصّة باستراتيجية التعلّم التعاوني، وكيفية استخدامها قام الباحث بإعداد دليل الأستاذ، حيث يعرّفه إجرائياً بأنّه: " المراحل المتسلسلة المرتبة التي يقوم بها الأستاذ لتنفيذ الدروس المستهدفة وفق استراتيجية التعلّم التعاوني المناسبة، وذلك **بهدف** تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة بمقرر الصف الرابع الابتدائي".

- **إعداد الدليل:** لقد قُمْتُ بإعداد دليل الأستاذ لتدريس الدروس الثلاثة وهي: **(قصة زيتونة مرض سامية- لمن تهتف الحناجر)** المقطع الخامس من كتاب الصّف الرابع الابتدائي(2018) معتمدًا على استراتيجية التعلّم التعاوني وذلك في ضوء ما يلي:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع استراتيجية التعلم التعاوني.

- استطلاع الدراسات السابقة والبحوث التي اهتمت بدراسة استراتيجية التعلّم التعاوني ومهارات الفهم القرائي.

- مراجعة وقراءة المناهج المتعلقة بمادّة اللغة العربية، مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

- استشارة مجموعة من المفتشين التربويين وأساتذة مكوّنين في قطاع التربية والتعليم، من أجل النظر والتدقيق في محتوى الدليل (مدخلاته ومخرجاته). انظر الملحق رقم 06.

وقد تضمن دليل الأستاذ العناصر التالية:

. المقدمة.

. مفهوم استراتيجية التعلّم التعاوني.

. الهدف الأساسي من الدليل.

. مهارات الفهم القرائي المراد تحسنها.

. العناصر الأساسية للتعلّم التعاوني.

. خطوات ومراحل استراتيجية التعلّم التعاوني.

. دور المعلّم في التعلّم التعاوني.

. دور التلميذ في استراتيجية التعلّم التعاوني.

. اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء استراتيجية التعلّم التعاوني.

. التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة.

. الوسائل المستخدمة في تدريس الدروس المستهدفة وفق استراتيجية التعلّم التعاوني.

. كيفية تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني داخل القسم.

. النص القرائي الأول.

. ورقة العمل الأولى.

. النص القرائي الثاني.

. ورقة العمل الثانية.

. النص القرائي الثالث.

. ورقة العمل الثالثة.

. قائمة المراجع.

يحتوي الدليل على وصف لاستراتيجية التعلّم التعاوني بصفة عامة تعرض لأي درس وفقًا لاستراتيجية التعلّم التعاوني. انظر الملحق رقم (07)

6- الأساليب الإحصائية:

يتطلب التحليل الكمّي لبيانات الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تلك البيانات، التي تؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للدراسة وهو التحقق من الفرضيات. وتتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية ما يلي:

- **اختبار ت، T-Test (ستيودنت):** تمّ استخدام اختبار (ت) ستيودنت ذو الاتجاه الواحد لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وفق المعادلة التالية: (عبد الكريم بوحفص، 2006، ص184-185)

$$T = \frac{\overline{D}}{\overline{SD}}$$ حيث D = الفرق في درجات أفراد العينة في الحالة1 والحالة2.

$$\overline{SD} = \frac{SD}{\sqrt{N}} \qquad SD = \sqrt{\frac{n\Sigma D^2 - \Sigma D^2}{n(n-1)}}$$

$$\overline{D} = \frac{\Sigma D}{n}$$ حيث N = تمثل حجم العينة

7- خطوات إجراء الدراسة:

- **الخطوة الأولى:** الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التربوية المتعلقة باستراتيجية التعلّم التعاوني ومهارات الفهم القرائي وصعوبات تعلّم القراءة.

- **الخطوة الثانية:** استخدام اختبار صعوبات تعلّم القراءة من إعداد الباحثة "**غلاب قزادري صليحة**" المكيف على البيئة الجزائرية، وذلك من أجل ضبط عينة الدراسة الأساسية.

- **الخطوة الثالثة:** استخدام اختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة "**العطوي سليمة**" المكيف على البيئة الجزائرية.

- **الخطوة الرابعة:** إعداد دليل الأستاذ من طرف الباحث، الذي يعتبر النهج الذي يستعين به الأستاذ في تدريس الموضوعات المقررة باستراتيجية التعلّم التعاوني المستخدمة.

- **الخطوة الخامسة:** عرض دليل الأستاذ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق التدريس والمتخصصين في تدريس اللغة العربية، وذلك لمعرفة آرائهم في دليل الأستاذ وبناء على تلك الآراء والملاحظات تم التعديل في الدليل، ووضعه في صورته النهائية.

- **الخطوة السادسة:** تمّ ضبط متغيرات التجربة، الموضّحة سابقاً، وذلك قبل البدء بتطبيق التجربة.
- **الخطوة السابعة:** تمّ تطبيق الاختبار القبلي للفهم القرائي "الله يراك".
- **الخطوة الثامنة:** القيام بتطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني القائمة على نشاطات القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي على تلاميذ المجموعة التجريبية.
- **الخطوة التاسعة:** تمّ تطبيق الاختبار البعدي للفهم القرائي "النحلة".
- **الخطوة العاشرة:** تصحيح الاختبار القبلي والبعدي بناءً على مفتاح التصحيح المخصص لذلك.
- **الخطوة الحادية عشر**: تمّ رصد الدرجات لمعالجتها احصائياً لاستخراج النتائج، ومناقشتها للتحقق من صحّة فرضيات الدراسة.

- خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى إجراءات وأهداف الدراسة الاستطلاعية، وكذا المنهج المتبع في الدراسة، كما تطرّقنا إلى الحدود المكانية والزمانية والبشرية للدراسة وخصائص العينة وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، من حيث وصفها وخصائصها السيكومترية، لنتعرض بعد ذلك إلى كيفية جمع البيانات، ثمّ إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، تلتها الخطوات المتّبعة في سير هذه الدراسة.

الفصل السابع:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

- تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة في ضوء فروضها، والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى عينة من ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الرابعة، حيث قمنا بعرض النتائج التي تمّ التوصل إليها، وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم سنقوم بتفسيرها ومناقشتها، وفقًا لتسلسل فروضها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: عـرض وتحليل نتـائـج الـدراسـة.

1-1- عـرض نتـائـج الفرضية الـعامّـة: التي تنص على أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، ولاختبار صحّة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تمّ استخدام الحزمة الإحصائية spss لتحقيق ذلك، انظر الملحق رقم (08).

الجدول رقم (15) يوضح نتائج الفرضية العامّة.

القياس القبلي		القياس البعدي		TO	DDI	SIG	النتيجة
S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$				
1.94	5.87	2.52	7.53	-4.69	32	.000	توجد فروق دالة لصالح القياس البعدي

تبيّن النتائج المعروضة في الجدول رقم (15) أنّه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي

بفرق ملاحظ وذلك حسب نتائج اختبار(ت) المتحصل عليها، وحسب نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ 5.87 مع انحراف معياري بلغ 1.94 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 7.53 مع انحراف معياري بلغ 2.52 وبالتالي نقبل الفرض البديل.

1-2- عـرض نتـائـج الفرضية الجزئية الأولـى: التي تنصّ على أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي)، ولاختبار صحة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث تمّ استخدام الحزمة الإحصائية spss لتحقيق ذلك، انظر الملحق رقم (08)

الجدول رقم (16) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي).

النتيجة	SIG	DDI	TO	القياس البعدي		القياس القبلي	
				$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
توجد فروق دالة لصالح القياس البعدي	.000	32	-6.66	2.53	0.87	1.56	0.75

توضح النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أنّه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي) لصالح القياس البعدي بفرق ملاحظ، وذلك حسب نتائج اختبار(ت) المتحصل عليها، حيث يتبيّن لنا أنّ قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ 1.56 مع انحراف معياري بلغ 0.75 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغ 2.53 مع انحراف معياري بلغ 0.87 أي توجد فروق دالة، ومنه نقول بأنّه لم تحقق الفرضية الصفرية.

1-3- عـرض نتـائـج الفرضية الجزئية الثانية: التي تنصّ على أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي)، ولاختبار صحة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث تمّ استخدام الحزمة الإحصائية spss لتحقيق ذلك، انظر الملحق رقم (08) الجدول رقم (17) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي).

القياس القبلي		القياس البعدي		TO	DDI	SIG	النتيجة
S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$				
0.75	1.62	1.25	2.12	-3.79	32	.000	توجد فروق دالة احصائياً

توضح النتائج المعروضة في الجدول أعلاه، أنّ قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ 1.62 مع انحراف معياري بلغ 0.75 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغ 2.12 مع انحراف معياري بلغ 1.25 أي أنّه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي) ومنه نقول بأنّ الفرضية الصفرية لم تحقق.

1-4- عـرض نتـائـج الفرضية الجزئية الثالثـة: التي تنصّ على أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي)، ولاختبار صحّة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث تمّ استخدام الحزمة الإحصائية spss لتحقيق ذلك، انظر الملحق رقم (08)

الجدول رقم (18) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي).

النتيجة	SIG	DDI	TO	القياس البعدي		القياس القبلي	
				$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
لا توجد فروق	.095	32	−1.72	1.68	0.89	1.40	0.75

توضح النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي) وذلك حسب نتائج اختبار(ت) المتحصل عليها، وحسب نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث أنّ قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ 1.40 مع انحراف معياري بلغ 0.75 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغ 1.68 مع انحراف معياري بلغ 0.89 وبالتالي قبول الفرضية الصفرية.

1-5- عـرض نتـائـج الفـرضيـة الجـزئيـة الـرابـعـة: التي تنصّ على أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي)، ولاختبار صحّة الفرضية قمنا بتطبيق اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث تمّ استخدام الحزمة الإحصائية spss لتحقيق ذلك، انظر الملحق رقم (08)

الجدول رقم (19) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي).

القياس القبلي		القياس البعدي		TO	DDI	SIG	النتيجة
S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$				
0.58	1.28	1.97	1.76	−3.23	32	.000	توجد فروق دالة لصالح القياس البعدي

توضح النتائج المبيّنة في الجدول رقم (19) أنّه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي) وذلك حسب نتائج اختبار(ت) المتحصل عليها، وحسب نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث أنّ قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ 1.28 مع انحراف معياري بلغ 0.58 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغ 1.76 مع انحراف معياري بلغ 1.97 وبالتالي عدم قبول الفرضية الصفرية.

ثانياً- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة النتائج الخاصّة بالفرضية العامّة:

تنصّ نتائج الفرضية العامّة على أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم**، ومن خلال تطبيق اختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى رفض هذه الفرضية وعدم تحقيقها، فمن خلال عرضنا لنتائج الفرضية العامّة في الجدول رقم (15) نجد أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات القياس القبلي والقياس البعدي متباعدة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي

5.87 مع انحراف معياري بلغ 1.94 أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 7.53 مع انحراف معياري بلغ 2.52 هذا ما يؤكد وجود فروق.

وترجع هذه الفروق إلى أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والذين درسوا باستراتيجية التعلّم التعاوني قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، مما يعني أنّ التحصيل البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية تلك المهارات ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الاستراتيجية المطبقة ساعدت المتعلّمين وأخرجتهم من الطريقة التقليدية التي تعتمد على المعلّم فقط، وجعلتهم أكثر جدّية وأكثر تحفيزاً للعمل ولطرح الأسئلة، حيث ساهمت في إرشاد القارئ وتوجيهه إلى معنى النص، وهذا عن طريق الأسئلة التي يطرحها هو بنفسه وليس بأسئلة المعلّم وهذا ما أثر إيجاباً على نجاح نشاط القراءة، إذا أصبح التلاميذ أكثر دقّة في طرح الأسئلة، أي أنّهم يحدّدون بدقّة السؤال المعني والهدف منه، فأصبح يَمسُّ الموضوع مباشرة، بعدما كانت الأسئلة عامّة، كما أنّهم أصبحوا أكثر انتباهاً لما يقولُه باقي الزملاء، فالتلميذ الذي يقوم بطرح السؤال قد يجدُ زميله قد طرحه بدوره، ممّا يدفعه إلى البحث عن أسئلة أخرى وهو ما يحفزه وينشطه لتوليد إجابات أخرى كما أنّه يقوم بتصحيح الأخطاء التي يقوم بها زميله أيضاً خاصة إذا خرج عن موضوع النص، وهذا ما يؤدي إلى تنشيط الذهن والانتباه أكثر للأسئلة المطروحة، فقد لاحظنا مثلاً أنّ بعض التلاميذ يقومون بطرح نفس السؤال وهنا نقوم بتوجيه انتباههم إلى ضرورة عدم تكرار السؤال، ويرجع تكرار الأسئلة إلى عدم وعيهم أثناء الحصص الأولى بالاستراتيجية ولكن مع مرور الحصص تزايد الوعي بها حصة بعد أخرى، لذلك فإنّه من الضروري عندما يتمّ الخوض في مثل هذه الاستراتيجيات وَجبَ تركُ الوقت الكافي لهم كي يتآلفوا مع إجراءاتها وفعاليتها في الفهم بصفة عامّة والفهم القرائي بصفة خاصّة.

ومن هنا يتضح أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني لها فعالية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذلك أنّ تدريس النصوص القرائية المعدّة في دليل المعلم باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني قد ساهم كثيراً في زيادة التحصيل لدى المجموعة

التجريبية، ونعلّل النتيجة السابقة في ضوء معرفة أنّ الاستراتيجية القائمة على التعلّم التعاوني تخلق للتلاميذ جَواً من التعاون والتلاحم فيما بينهم من أجل إنجاز العمل المُقدم لهم الأمر الذي أدى إلى زيادة دافعيتهم للتوصل إلى النجاح في إنجازه من قبل كلّ أفراد المجموعة، خصوصًا في ظل التنافس بين مجموعات التعلّم التعاوني، وقد بيّن أفراد المجموعة التجريبية حماساً واضحًا في إنجاز الأنشطة وافهام بعضهم البعض لخطوات حلّها، ممّا حسّن من تحصيل التلاميذ. "فالمتعلّم الذي يعمل في فريق عملاً تعاونياً، يستطيع التحكم في المادّة التعليمية أفضل من المتعلّم الذي يشتغل منفرداً، ويشعر بمسؤوليته تجاه أعضاء فريقه، فيسعى إلى إنجاح شخصه وإنجاح، أقرانه، وتقويم أعمال فريقه، ويتقبل زملاءه المتأخرين دراسياً، ويتحاور معهم". (محمد حمدي، 2007، ص113-114)

كما ترجع هذه الفروق إلى أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني أسلوب حديث وجديد بالنسبة إلى التلاميذ، حيث أنّها لفتت انتباههم وزادت من دافعيتهم، لأنّ كلّ ما هو جديد يثير الاهتمام والتشويق دائمًا، فمن خلال تدريس الباحث للنصوص القرائية بتطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني على المجموعة التجريبية لاحظ أنّ تلاميذ هذه المجموعة قد استمتعوا بتعلمهم دروس مادّة القراءة، والتي مثّلت أسلوباً جديدًا لتعلمهم من خلال تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية، قادتهم إلى الاعتماد على النفس في المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتفكير وينسجم ذلك مع ما يقوله روبين (Rubin، 1987): "في أنّ طريقة التعلّم التعاوني تجعل المادّة التعليمية مشوقة ومثيرة للتعلم". (فراس السليتي، 2006، ص132)

فاستراتيجية التعلّم التعاوني تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة يشترك فيها تلاميذ ذوي قدرات عقلية مختلفة لحلّ مشكلة ما، أو لإكمال عمل معين، أو إنجاز مهمّة ما أو تحقيق هدف سبق تحديده، ويشعر كلّ فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو مجموعته فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لمجموعته، لذا يسعى كلّ فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله على حد سواء، وتشيع روح التعاون بين جميع أفراد المجموعة الواحدة.

إضافة إلى أنّ الباحث يرى أنّ هذا التفوق يرجع إلى عدّة نقاط، من أهمّها:

– نجاح استراتيجية التعلّم التعاوني فيما وضعت من أجله، وهو تقديم يد المساعدة للمتعلّم على الفهم القرائي بجهده الخاص ثم إشراك هذا الجهد للآخرين، وإلى كيفية تنفيذها، حيث تعمل هذه الاستراتيجية في جميع مراحلها قبل وأثناء وبعد التعلّم على بناء المعرفة لدى المتعلّمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة جماعياً، حيث تساعد هذه الاستراتيجية المتعلّم قبل القراءة على تنشيط الخبرات السابقة، وإثارة اهتمامه أولاً، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة للأولى إذ تعمل على تنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة وفي المرحلة الثالثة بعد التعلّم تساعد هذه الاستراتيجية المتعلّمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة، وقد أظهرت هذه الطريقة نتائج ايجابية وفعالة في تحسين أداء التلاميذ، ورفع مستواهم التحصيلي، وتحسين العلاقات الاجتماعية فيما بينهم فاستراتيجية التعلّم التعاوني تزيد من فاعلية التلميذ في الصف، وفى هذا يقول بلوم (Bloom): "إن إتاحة الفرصة للمجموعات الصغيرة من التلاميذ للتعاون وتبادل المشورة فيما بينهم كان لها أعظم الأثر في رفع التحصيل وتوفير الوقت، كما أنّ التعلّم التعاوني يعدّ أحد استراتيجيات التعلّم من أجل التمكن". (أحمد اللقاني وآخرون، 1990، ص124)

– ظهور استقلال شبه تام للمتعلّمين أثناء عملية التعلّم، واعتمادهم على فكرة التلاحم والاشتراك في اكتساب المعارف والتفاعل معها بصورة مباشرة من خلال نشاط القراءة، ممّا أسهم في توفر مناخ ملائم للوصول إلى تعلّم ذي معنى قائم على الفهم.

ج – الاستراتيجية المطبقة منحت تلاميذ المجموعة التجريبية تحكم شبه تام في عملية تعلمهم، وقد ظهر ذلك التحّكم بوضوح من خلال قيام التلاميذ تعاونياً في فك الأسئلة التي التي تضمنها النص المقروء، ممّا أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.

وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٌ من **المنتشري (2008)** والتي هدفت إلي تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية التدريس التعاوني، وتوصلت الدراسة إلي فاعلية استراتيجية التدريس التعاوني في

تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنميتها لكلّ مهارة فرعية علي حدّة، ودراسة **عبد الناصر أنيس (2008)** والتي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية (التدريس التبادلي) وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية (التدريس التبادلي) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلّم. (ماهر عبد الباري، 2009، ص13).

وكذا دراسة **كوجلي (1993) Quigley** والتي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني بمدارس شمال فلوريدا باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وكما تتفق هذه النتيجة مع دراسة **آماندا وجينفير وسنثيا (2007) Amanda & Jennifer & Cynthia** والتي هدفت لتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثون قائمة بمهارات الفهم في قراءة النصوص القصصية وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لما يتضمنه من التشجيع المستمر للتلاميذ، وتدريب التلاميذ علي التفاعل الإيجابي مع الأقران.

كما أنّ النتيجة السابقة تتفق مع ما جاء في الإطار النظري حوْل استراتيجية التعلّم التعاوني وكونُ عملية الفَهم في أساسها عملية تصور وبنَاء للمعنى، حيثُ يتفاعل القاريء مع النص القرائي تفاعلاً يسعى من خلاله إلي استثمار ما لديه من معارف ومعلومات سَابقة في بناء المعرفة الجديدة، وكلَّما امتلك القاريء خَبرات ثرية عن الموضوع، أدّي ذلك إلي مزيد من الفهم والإحاطة بالأفكار الواردة فيه.

2-2- مناقشة النتائج الخاصّة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنصّ نتائج الفرضية الجزئية الأولى على أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي)**، ومن خلال تطبيق اختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى رفض هذه

الفرضية وعدم تحقيقها، فمن خلال عرضنا لنتائج الفرضية الجزئية الأولى في الجدول رقم (16) نجد أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات القياس القبلي والقياس البعدي متباعدة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 1.56 مع انحراف معياري بلغ 0.75، أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 2.53 مع انحراف معياري بلغ 0.87 هذا ما يؤكد وجود فروق دالة، ومنه نقول بأنّه لم تتحقق الفرضية الصفرية.

وتدلّ هذه النتيجة على أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم الحرفي بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ممّا يعني أنّ الأداء البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر بفعالية ونجاعة استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية تلك المهارات المتضمنة في الفهم الحرفي، حيث أنّها أعَانَت المتعلّمين على استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء، تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات وتحديد مضاد الكلمة، وترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء وتحديد معنى الكلمة المناسب للسياق والتعرّف على الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.

ففي هذا المستوى (الحرفي) يحاول القاريء أن يتعرّف على الكلمات ويحدد الجُمل الهامّة في النص، ويتعرّف على الكلمات المفتاحية التي تسمح له بفهمه، فنجاح القراءة يتطلب رغبة في الوصول إلى الفهم، وكذا معلومات سابقة وقدرة على فهم مكونات النص من فقرة وجملة وكلمة، وفي هذا السياق تشير دراسات **Stanovich (1986)** و **Chall (1991)** والتي قامت على مقارنة طرق تدريس نطق الكلمة، أنّ التلاميذ الذين تم تدريبهم على النطق الصحيح للكلمات من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى بفروق دالة من التحصيل القرائي للأطفال الذين لم يتلقوا هذا التدريب بصورة مباشرة.

(فتحي الزيات، 1998، ص458)

كما يُمكن القول بأنّ القاريء في هذا المستوى ـ الحرفي ـ يستعمل نموذج الفهم من أسفل إلى أعلى، إذ يرى أصحاب هذا النموذج حسب دراسة كل من **كاتس وكامحي (1999)** أنّ القاريء بإمكانه أن يصل إلى المعنى من خلال النص، حيث يقوم بفك الرموز والتعرّف على الكلمات وقراءتها ومن ثمّ يحصل المعنى، أي أنّه موجود في المادّة المكتوبة وعليه أن ينجح بقراءة النص حتى يصل إليه. (سليمة العطوي، 2013، ص267)

كما أنّ طرق تنظيم مجموعات التلاميذ غير المتجانسة على أساس من مستويات القدرة والتحصيل والتي يمكن للأستاذ فيها أن يستخدم التلاميذ كمساعدين أقران في داخل كلّ جماعة، وعندما يرى الأستاذ أنّ كل عضو في كلّ جماعة يسهم في الجماعات، فقد يحَسنُ التلاميذ من صُورتهم الذاتية ويكونُوا أكثر احتمالاً للتمكن من المهارات والمفاهيم الأساسية" (فريديريك.هـ.بل، 2001، ص228).

وهذا ما يؤدي بالقول بأنّ استراتيجية التعلّم التعاوني تُساعدُ على الوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات، واستعمالها في مواقف قرائية أخرى، وتجعل التلاميذ يعتمدون على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، ممّا يؤدي بالذاكرة إلى الاحتفاظ بالمعنى فترة أطول. كما أنّ طبيعة الاستراتيجية التعاونية وإجراءاتها سبباً في زيادة التحصيل حيث يفرض على كلّ تلميذ من خلالها أن يعلّم ويتعلّم ويقوم بمهارات عديدة كالإصغاء والقراءة والمشاهدة وتوليد الأفكار والمناقشة، وهذا ما يفتقر إليه تلاميذ الطريقة التقليدية، كما يرى الباحث أنّ هذه النتيجة مَردُّها موضوعات القراءة التي تمّ تحضيرها في ضوء ما تتطلبه استراتيجية التعلّم التعاوني من خطوات ذات فاعلية في عملية التعلّم، وما تنطوي عليها من قواعد ترتبط بالتعلّم النشط، احتوت على العديد من أنشطة القراءة التي كانت تدرب المجموعة التجريبية على توليد الأسئلة جماعياً في ضوء ما يحتويه النصّ القرائي من مهارات الفهم الحرفي، ممّا أدّى إلى تطور الخصائص المعرفية من التفكير مثل: التذكر والفهم الحرفي للمقروء. (محمد الشهري، 2012، ص209)

وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث تتفق مع ما توصلت إليه دراسة **حافظ السيد (2008)** حيث هدفت هذه الدراسة لقياس فاعلية استخدام التعلّم التعاوني واستراتيجية

(k.w.t) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في نمو مهارات الفهم الحرفي، وساعدت المتعلّمين على تحقيق نتائج إيجابية في هذا المستوى. وتتفق كذلك مع دراسة **ايناس العرقاوي (2008):** التي هدفت في دراستها للتعرّف إلى أثر أسلوبي التعلّم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث جاءت نتائجها ايجابية في المستوى الحرفي. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة **العيسوي والظنحاني (2006)** التي أبانت نتائجُها عدم نمو مهارات الفهم الحرفي للمجموعة التجريبية بعد تعرضها لاستراتيجية المقترحة. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة **سليمة العطوي** (2013) التي أظهرت نتائج دراستها مستوى دون الوسط في تنمية مهارات الفهم الحرفي.

ومن خلال ما سبق يظهر لنا أنّ تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلّم التعاوني قد أسهم في نمو تحصيل تلاميذ هذه المجموعة وارتفاع مستوى فهمهم وزيادة اكتسابهم للمفاهيم في المستوى الحرفي، وأنّ أداءهم كان أحسن بكثير من أداء زملائهم تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي. كما أنّ استخدام هذه الاستراتيجية تتيح مشاركة فاعلة للتلاميذ وتعاونا بّناء يتم من خلاله الإفادة من قدرات تلاميذ المجموعة الواحدة بحيث يؤدي اندماج هذه القدرات في محصلة واحدة تتحد معاً، ليفيد منها أفراد المجموعة الواحدة ويشعرون أنّهم مسؤولون عن إنجاز كل فرد وعن تحقيق هدف جماعي فيُقبلون على التعلّم بفاعلية وحماس شديدين أكثر من نظرائهم في الطريقة التقليدية الذين تعلموا بطريقة تخلو من التعاون والمشاركة الهادفة.

2-3- مناقشة النتائج الخاصّة بالفرضية الجزئية الثانية:

تنصّ نتائج الفرضية الجزئية الثانية على أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي)**، ومن خلال تطبيق اختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى رفض هذه الفرضية

وعدم تحققها، فمن خلال عرضنا لنتائج الفرضية الجزئية الثانية في الجدول رقم (17) نجد أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات القياس القبلي والقياس البعدي متباعدة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 1.62 مع انحراف معياري بلغ 0.75، أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 2.12 مع انحراف معياري بلغ 1.25 أي أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي)، ومنه نقول بأنّ الفرضية الصفرية لم تتحقق.

وهذه النتيجة تدلّ على أنّ تلاميذ العينة التجريبية قد أبانوا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم الاستنتاجي في القياس البعدي بشكل أفضل من تلاميذ العينة التجريبية في القياس القبلي ممّا يعني أنّ التحصيل البعدي لدى تلاميذ العينة التجريبية قد تأثر باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، ويعزى ذلك إلى فعالية استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، ويمكن تفسير هذه النتائج بأنّ استراتيجية التعلّم التعاوني قد أتاحت الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة بين كل تلميذ وآخر للوصول إلى استنتاج المعاني التي يتضمنها النص المقروء، وكذا بما لم يعبر عنه الكاتب واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، واستخراج أوجه الشبه والاختلاف فمن المهم تحديد نوع الاستنتاجات الضرورية لتفسير المعلومة، وكذا الشروط التي يكون فيها آلياً أو مجرد احتمال وكيف يكون مشاراً إليه في النص.

فعندما يقرأ التلميذ النص يقوم ببناء تصور لمحتواه وهذا ما نسميه المعنى، والذي لا يكون متضمناً في النص ولكنه موجود في ذهن القاريء، ولبناء المعنى العام يجب عليه وضع علاقة متناسقة بين مختلف مكونات النص ويتطلب بناء هذا التناسق القيام بالاستنتاج بمعنى تنشيط المعارف المذكورة في محتوى النص. (سليمة العطوي، 2013، ص 276)

كما لاحظ الباحث اهتمام التلاميذ بالمادّة المتعلمة (القراءة)، ومشاركتهم الفعالة في إنجاز الأنشطة المطلوبة منهم، لأنّ طريقة التعلّم التعاوني أتاحت فرصة المشاركة لكلّ عضو من أعضاء مجموعات العمل التعاوني، والذين استطاعوا التعبير عن أفكارهم وآرائهم

واقتراحاتهم بحرية وانفتاح حول ما هو مطلوب منهم، وقلّلت من خجلهم وزادت من حماستهم وأثارت دافعيتهم للعمل المشترك الذي عمل على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه تعملهم وزاد من فرص تبادل الخبرات لديهم.

وكما يعزو الباحث تفوق التلاميذ في القياس البعدي على القياس القبلي إلى أنّ خطوات وإجراءات تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني قد تركت انطباعاً جيداً على تحصيل التلاميذ نتيجة توفر الدافعية والحماس لدى التلاميذ والذي أدّى إلى فهم واستيعاب التلاميذ للنص المقروء، إضافة إلى أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني قد حسّنت من قدرات التفكير لدى التلاميذ، حيث أنّ أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي يعتمدون على بعضهم اعتمادًا تكامليًا لا تطفليًا حيث تكون لكل منهم مهمّته الخاصّة حسب قدراته وإمكاناته ومقتضيات مهمته ومصادره ويعتمد بعضهم على بعض في تحقيق المهمة الخاصة به، ومن ثم تتكامل هذه المهمات لتحقيق الهدف المشترك للمجموعة ككلّ والمتمثل في المهمّة العامّة وهو تحقيق الهدف من الموقف التعليمي، فهم يتعلمون ويفهمون المادّة المخصصة (النص المكتوب)، ومن ثم يتأكدون من أنّ جميع أعضاء المجموعة تعلموا وفهموا هذه المادّة. وقد أشار دويتش (**Deutsch**) على أهمّية التبادل الايجابي بقوله "الموقف التعاوني يتسم بأنّ أهداف الأفراد هي دخولهم منطقة الأهداف، فإذا دخل أحدُ الأفراد منطقة هدف استطاع كلّ الأفراد الآخرين دخول منطقة الهدف أيضًا، وبالتالي يكون الاعتماد الإيجابي المتبادل في الموقف الاجتماعي مؤيدًا لتحديد الموقف الإيجابي الذي ترتبط فيه أهداف الأفراد" .

(أسماء جبري، ومحمد الديب، 1998، ص55)

وفعالية الاستراتيجية من خلال التبادل الايجابي أدّت إلى تغير ملحوظ على مستوى استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي مقارنة بمستوى أفراد القياس القبلي الذي كان التغير على مستوى استجاباته ضئيلاً سالباً وغير دال إحصائياً، وهذا لأنّ مهارات الفهم الاستنتاجي وتغيرها نحو الإيجاب كانت من أهم الأهداف الأساسية للدراسة لذا حاولنا من خلال بناء الاستراتيجية أن يكون تفعيل مهارات الفهم الاستنتاجي من الأولويات الأساسية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الآتية: دراسة **شطناوي (2001)** ودراسة **السليطي (2003)** والتي دلّت نتائجهما وجود فروق دالة بين متوسط درجات الاختبار القبلي، ومتوسط درجات الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي. كما تتفق دراستنا مع دراسة **غازي المفلح (2005)** وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على فاعلية التعلّم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج أبرزها: – حدوث نمو واضح في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طلبة المجموعة التجريبية دلّ على فاعلية أسلوب التعلّم التعاوني. وما يمكننا أن نقوله في هذا المستوى (الفهم الاستنتاجي) أنّه أحد المحطات المهمة في الفهم القرائي، والتي وجب علينا تنميتها في المرحلة الابتدائية كونه لبنة مهمّة في تشكيل التفكير المجرد.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة **العيسوي والظنحاني (2006)** التي أبانت نتائجُها عدم نمو مهارات الفهم الاستنتاجي للمجموعة التجريبية بعد تعرضها لاستراتيجية المقترحة.

وانطلاقًا مما سبق يتضح بأنّ استراتيجية التعلّم التعاوني التي قمنا ببنائها أدّت إلى تغير ملحوظ على مستوى استجابات أفراد مجموعة القياس البعدي على النصوص القرائية المقدمة مقارنة بمستوى أفراد مجموعة القياس القبلي والذي كان التغير على مستوى استجاباتهم ضئيلاً سالبًا وغير دال إحصائياً، وهذا لأنّ مستوى (الفهم الاستنتاجي) وتغيره نحو الإيجاب كان من أهم الأهداف الأساسية للدراسة، لذا حاولنا من خلال استراتيجية التعلّم التعاوني أن يكون تنمية مستويات الفهم القرائي من الأولويات الأساسية.

2-4- مناقشة النتائج الخاصّة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تنصّ نتائج الفرضية الجزئية الثالثة على أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي)**، ومن خلال تطبيق اختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى قبول هذه الفرضية وتحققها، فمن خلال عرضنا لنتائج الفرضية الجزئية الثالثة في الجدول رقم (18) نجد أنّ

الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات القياس القبلي والقياس البعدي متقاربة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 1.40 مع انحراف معياري بلغ 0.75، أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 1.68 مع انحراف معياري بلغ 0.89 أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي)، وبالتالي قبول الفرضية.

وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أنّ عملية التعلّم وفقاً لاستراتيجية التعلّم التعاوني القائمة على نشاطات القراءة كانت غير فاعلة، ولم تساعد على فهم أكبر للموضوعات المتضمنة في الاستراتيجية التي كان هدفها تنمية قدرات التلاميذ في الفهم التقيمي، هذا التفاوت ربما يؤكد على غياب التوازن والتدرج في عرض مهارات الفهم التقيمي وتمثيلها في نشاطات التعلم أو كذلك وجود خلل في منهجية بناء النشاطات، أمّا عن تفسير الباحث للأثر الأدنى لمهارات مستوى الفهم التقيمي، فربما يرجع ذلك إلي ثقل مهارات هذا المستوى، حيث إنّها تمثل مستوى عميق في الفهم القرائي، إضافة إلى ذلك أنّ التلاميذ في هذا المرحلة يصلون إلي مستوى من عدم النضج لا يؤهلهم لتخطي مرحلة (إصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار أو على النص، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به)، ومن ثمّ عدم التفاعل بإيجابية في القياس البعدي، وقد أبقى الباحث علي مهارات هذا المستوى، لأنّها تعتبر مهارات قاعدية ورئيسية أو مهارات ضرورية لمستويات الفهم القرائي التالية.

كما يفسر الباحث عدم وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مستوى الفهم التقيمي إلي طبيعة هذا المستوى، لأنّه يتطلب أن يحوز التلاميذ على قدرات عقلية عليا هذا من جهة، كما أنّ الأنشطة التعليمية التي تطور مستوى الفهم التقييمي ينبغي أن تكون لها مواصفات خاصّة، بحيث تستثير المهارات التقيمية العامّة والنوعية لدى التلاميذ.

وجاءت نتيجة الدراسة متفقة مع دراسة **العيسوي والظنحاني (2006)** التي أظهرت نتائجها عدم نمو مهارات الفهم التقيمي للمجموعة التجريبية بعد تعرضها لاستراتيجية التعلّم

التعاوني. في حين جاءت نتائجها مختلفة مع دراسة **راب وآخرون (1991) Rapp et al** ودراسة **حافظ السيد (2008)** ودراسة **غازي المفلح (2005)**، والتي استبعدت مهارات الفهم التقيمي عند تصنيفها لمستويات الفهم في المرحلة الابتدائية، ومنها من رأى عدم إمكانية، أو صعوبة تنمية مهارات الفهم التقيمي في هذه المرحلة.

من خلال ما سبق يمكن القول بأنّ المستوى التقيمي يتطلب قدرات مختلفة لمعالجة النصوص كالقدرة على محاكاة النص وتوظيفه، والتفاعل بين القارئ والنص، والفهم العميق بأفكار النص أثناء القراءة، والربط بين المعلومات الواردة فيه والمعرفة السابقة للقارئ ليكون قادراً على فهم ما هو وارد ضمنياً وليس مذكوراً بشكل مباشر في النص، هذا كلّه يحتاج إلى جهد معرفي كبير وإلى عمليات ذهنية معقدة، وهذا ما لاحظناه في تلاميذ العينة التجريبية لم يتأثروا باستراتيجية التعلّم التعاوني فقد جاءت نتائجهم متوافقة في القياسين القبلي والبعدي.

2-5- مناقشة النتائج الخاصّة بالفرضية الجزئية الرابعة:

تنصّ نتائج الفرضية الجزئية الرابعة على أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الابداعي)**، ومن خلال تطبيق اختبار (ت) توصلت نتائج الدراسة إلى رفض هذه الفرضية وعدم تحققها، فمن خلال عرضنا لنتائج الفرضية الجزئية الرابعة في الجدول رقم (19) نجد أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات القياس القبلي والقياس البعدي متباعدة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 1.28 مع انحراف معياري بلغ 0.58، أمّا في القياس البعدي فقيمة المتوسط الحسابي بلغت 1.76 مع انحراف معياري بلغ 1.97 أي أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي)، ومنه نقول بأنّ الفرضية الصفرية لم تتحقق وبالتالي نقبل الفرض البديل.

وتدلّ هذه النتيجة على أنّ مهارة الفهم الإبداعي من خلال مؤشراتها والمتمثلة في (وضع عنوان مناسب للنص، اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص، التصرف في

مواقف جديدة التنبؤ بالنتائج) والتي استهدفت بالتنمية قد نمت نمواً ملحوظاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ممّا يؤكد على أنّ القياس البعدي قد تأثر باستراتيجية التعلّم التعاوني ويعزى ذلك إلى فعاليته ومرونته لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث تمّ التركيز على الخصائص والجوانب العليا من التفكير (الفهم الإبداعي) والتي تعدُ مطلبًا أساسيًا وخاصةً في عصر المعلوماتية التي تتطلب قارئًا فاهمًا ومبدعًا، فاللغة والتفكير مرتبطان ارتباطاً قوياً فمهارات التفكير متأصلة في نشاطات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، لكن أنشطة التحليل والتصنيف والمقارنة والاستنتاج ترتبط بشكل كبير بالقدرة على القراءة الواعية، وإنّ القراءة الواعية تحتاج إلى مهارات تفكيرية أساسية للتعامل مع المعلومات التي يقدمها لنا النص القرائي كنقطة أساسية للانتقال إلى مراحل أكثر تعقيداً في التفكير.

(نايفة قطامي، 2005، ص175)

كما أنّ العمل على تنمية وتقوية قدرة التلميذ على التحكم بالوعي في عملية التفكير وإطلاق طاقات الإبداع تتطلب الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بناء المعلومة ومعالجتها وتحويلها إلى المعرفة ومن ثمّ الانتقال إلى مرحلة التفكير المجرد، وهذا ما أشار إليه **يونس فتحي علي** (2004) " بأنّ القراءة لم تعد تقتصر على مستوى النقد والاستنتاج بل تطوّرت النظرة إليها وأصبحت لتكون وسيلة للابتكار والاختراع، ولن يتأتى ذلك إلا بقراءة يخرج القارئ منها برؤية خاصة لحلّ مشكلاته في ضوء ما توصل إليه، للوصول في النهاية إلى ما يسمى إبداع". (يونس فتحي علي، 2004، ص227)

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنّ تدريب التلاميذ على استراتيجية التعلّم التعاوني أسهم في وجود فارق في القياسين القبلي والبعدي لدى التلاميذ من خلال تنمية قدرتهم على الاعتماد على الذات أثناء التعلم والقراءة الواعية وتحليل محتويات النص، وزيادة الدافعية لديهم لفهم النصوص القرائية واستنتاج معلومات ضمنية من خلال الأسئلة التي يتمّ طرحها عليهم لإثارة التفكير لديهم، فالمراقبة الواعية من طرف التلميذ لسيرورته المعرفية أثناء التعامل مع المشكلات والمواقف وتخطيطه المستمر لحلّها وتقويمه لمخرجاتها يؤدي به إلى الوصول إلى استراتيجيات جديدة إمّا بالبحث عنها من مصادر أخرى كالأقران والأساتذة أو

بالتوصل إليها ذاتيًا عن طريق المحاولة المستمرة للحلّ، فاستراتيجية التعلّم التعاوني أسهمت في تنشيط مخيلتهم من خلال محاولة التلاميذ إعطاء حلول للمشكلات المقترحة، وقد تجلى ذلك في التنبؤ ببعض الحالات، وهذا ما يتفق مع ما جاء به أصحاب نموذج الفهم "من أعلى إلى أسفل" بأنّ القارئ يعتمد في فهمه على معرفته السابقة أي أنّ المعنى يكمن في عقل القارئ وهذا ما يتفق مع الدراسة التي جاء بها **كوستا costa (1998)** من أنّ تدريب التلاميذ على طرح عدد من الأسئلة يساعد في فهم المقروء وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية ونمو التفكير الإبداعي، حيث أنّ فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمدان على استثماره للمكتسبات القبلية والمعلومات والمعارف السابقة التي لديه، ويعتمد هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أفكاره ووضع فرضياته الخاصة. (سليمة العطوي، 2013، ص287)

وبهذا يتضح أنّ استراتيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر مهم في تنمية مهارة الفهم الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي، على عكس القياس القبلي الذي لم يبدي فيه التلميذ أي نشاط فكري يتسم بالإبداع والمرونة.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي تمّ استخدامها في معظم المواد الدراسية الأخرى والتي تبين فيها فروق دالة إحصائيًا ومن بينها **دراسة الذيابات (2001)** حيث قامت إلى فحص أثر التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مادّة اللغة العربية لدى طلّاب الصف العاشر أساسي بمديرية التربية والتعليم، الرمثا في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدارسة وجود أثر ايجابي يعزى إلى طريقة التدريس ولمصلحة طريقة التعلّم التعاوني في تنمية مهارة القراءة الإبداعية في الطلاقة والمرونة والأصالة.
(خلف العنزي، 2008)

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه **دراسة العازمي (2002)** ودراسة **ولسون وآخرون (1991) Wilson et al** ودراسة **راب وآخرون (1991) Rapp et al** من أنّ الاستراتيجيات التعاونية التي تضمنت نشاطات قرائية قد أسهمت في نمو مهارات الفهم الإبداعي، وساعدت المتعلمين على تحقيق نتائج إيجابية في هذا المستوى.

كما تتفق مع **دراسة السليتي (2005)** والتي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس القراءة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية، واتجاهات طلاب المرحلة الأساسية العليا نحوها، وجاءت نتائج الدراسة ايجابية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية. كما تتفق مع **دراسة سليمة العطوي (2013)** المعنونة بـ دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي والتي أظهرت نتائجها زيادة تحصيل التلاميذ لمهارات الفهم الإبداعي وساعد في تحسين الدافعية لديهم، وشعورهم بالمشاركة في نشاطات بيئة حجرة الدراسة. في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة نتائج **دراسة الكثيري والعايد** (2000) التي أظهرت ضعف إسهام التدريبات الواردة في كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى التلاميذ، وأنّ هذا الإسهام دون المستوى المقبول.

وانطلاقاً ممّا تقدم نقول أنّ الأهمية التي تمثلها تنمية مهارات الفهم الإبداعي يتوجب على المعنيين بالأمر الحرص على تهيئة السبل للارتقاء بتعليمها، لتصبح النتيجة وجود جيل من القراء المهرة، ممن لديهم القدرة على التعامل مع النص المقروء عند أعلى مستويات التفكير.

إذا نحن في حاجة إلى القراءة الإبداعية لا لنجعل التلميذ مستوعباً أو ناقداً لما يقرأ بل لأنّها تتعدى ذلك إلى التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات وتطبيقات لهذه الحلول، إنّ وصول القارئ لهذا المستوى ونجاحه فيه دليل على أنّه يمتلك قدرات معرفية لا بأس بها تسمح له بالمرور من المستويات الدنيا إلى العليا وبالتالي يعد الفهم عملية عقلية عليا. (سليمة العطوي، 2013، ص288)

ومن ثمّ يتحقق لدى هذا الجيل علاقة تفاعلية بينه وبين النص المقروء، من خلال التحاور مع أفكاره، وقيمه، ومضامينه، مما ينتجُ عنه رؤى جديدة وأفكار عميقة، حيث لم تعد النظرة للقراءة بوصفها مهارة استقبال بحت أُحاديّ الاتجاه، يكون القارئ مأسورًا لما يقرأ، بل

أضحت مهارةً يبدئ القارئ رأيه من خلالها، ويكوّن رؤية خاصةً به، ويحوّل الفكر الذي تضمنته تلك المهارة إلى عمل يصل في النهاية إلى الإبداع.

الاستنتاج العام

خاتمة

توصيات واقتراحات الدراسة

- استنتاج عــام:

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريًا، وكذا تحديد أدوات قياس تلك المتغيرات، بدأ الباحث في تطبيق الدراسة ميدانيًا لجمع البيانات والتي تمّ تحليلها باستعمال أساليب إحصائية والتي توبعت بعرض النتائج التي تظهر تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة.

ثم تمّت مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الربط بين ما تمّ التوصل إليه امبريقيًا في الدراسة الحالية، وما تمّ التوصل إليه من طرف باحثين آخرين في دراسات لها علاقة بمتغيرات البحث وفرضياته وكذا أراء الباحثين وأهم النظريات العلمية، فتوصل الباحث إلى استخلاص عدّة نتائج، أهمها:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الحرفي) لصالح القياس البعدي بفرق ملاحظ.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الاستنتاجي).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم التقيمي).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة (الفهم الإبداعي).

أمّا عن تفسير الباحث للأثر الأدنى لمهارات مستوى الفهم التقييمي، فربّما يرجع ذلك إلي ثقل مهارات هذا المستوى؛ حيث إنّها تمثل مستوى عميق في الفهم القرائي، إضافة إلى ذلك أنّ التلاميذ في هذا المرحلة يصلون إلي مستوى من عدم النضج، لا يؤهلهم لتخطي مرحلة (إصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار أو على النص، التمييز بين

الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به)، ومن ثمّ عدم التفاعل بإيجابية في القياس البعدي.

ويمكن تفسير نجاح استراتيجية التعلّم التعاوني، كونها تتوافر على البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلّم مع المواقف التعليمية، وتتيح فرصة الحوار والمناقشة المتبادلة بين تلاميذ كلّ مجموعة ممّا يؤدي إلى الاستفادة من بعضهم البعض مع إدراكهم لأهمية وضرورة التعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

بالإضافة إلى أنّ التلميذ يعدّ مشاركًا نشطًا في عملية التعلّم، وليس مستقبلاً للمعلومات فقط فيشعر بمفهوم ذات عال فهو محور العملية التعليمية، وعملية التعلّم هي مسؤوليته تجاه نفسه وتجاه مجموعته، أي أنّه مسؤول عن تعلّمه وتعلّم زملائه، فيصبح تحقيق الهدف واجب على كلّ فرد من أفراد المجموعة، وهذا من شأنه أنْ يرفع دافعيته للتعلّم، وتحفيزه نحو المساهمة ضمن مجموعته سعيًا لإثبات وجوده والرغبة في إثراء عمل المجموعة التي ينتمي إليها.

وتبقى هذه النتائج مقبولة وذات مصداقية في حدود العينة المتعامل معها، قصور بعض جوانب الدراسة المستخدمة لجمع البيانات، بالإضافة إلى الحدود الزمنية والمادّية والبشرية لإجراءات الدراسة.

- خاتـمة:

إنّ القراءة تمثّل محور العملية التعليمية التعلّمية، فالحياة مبنية على القراءة، ومن خلال الدراسات السابقة وهذه الدراسة تظهر لنا أهمية وضع الاستراتيجيات والبرامج التدريبية والوضعيات والأنشطة والتدريبات القرائية، ومدى أهمية التدخل المبكر خاصّة في السنوات الأولى من عمر التلميذ لأنّها تعتبر المرحلة الحسّاسة في تشكيل شخصيته ومستواه فكلّما كان الاعتناء بالأطفال مُبكرًا كلّما كانت مواجهة صعوبات القراءة بمختلف أشكالها نافعًا ومفيدًا، ولهذا السبب جاءت هذه الدراسة كتكملة لدراسات التي أجريت في هذا المجال، وإن كانت قليلة، وللتأكد من ذلك قام الباحث بدراسة تجريبية حول" **أثر استراتيجية التعلّم التعاوني على تنمية الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة في المرحلة الابتدائية، تلاميذ الصف الرابع ابتدائي.**"

ونتائج هذه الدراسة بينت أنّ استراتيجية التعلّم التعاوني حققت علاجًا لصعوبات تعلّم القراءة ونجاعتها في تحسين مهارات الفهم القرائي مقارنة بالتعليم التقليدي، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وتبين بأنّ هناك أثر كبير لاستراتيجية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم القراءة.

وممّا سبق ذكره يمكننا القول بأنّ استراتيجية التعلّم التعاوني أدّت إلى تعلّم مهارات تعاونية واجتماعية إلى جانب المهام الأكاديمية، وقد أثبتت الدراسات التجريبية تفوق التلاميذ أكاديميًا حين يعملون في مجموعات تعاونية مقارنة بالتعلّم التقليدي، ويؤدي ذلك في مساعدة التلاميذ على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادّة التعليمية، فمن خلال هذه الاستراتيجية نبني تعلّمًا نشطًا وفعالًا ونُقدم حلاً ملموسًا في إتقان التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلّم لعدد من المهارات، ونمدّهم بخبرات وفرص نجاح متكررة، بعيدًا عن الفشل وخيبة الأمل، كما يجب علينا كمربين وأولياء ألّا نغفل عن تزويدهم بتغذية راجعة ايجابية حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ رؤية النجاحات التي يحققونها بدافعية عالية.

كما خلصت هذه الدراسة إلى تجميع بنك من المعلومات، والتي يمكن أن تفتح المجال أمام الدراسات التي تهتم بتفعيل عملية القراءة والرفع من المهارات وعلاج كل الصعوبات ورفع المستوى اللغوي، ولهذا أرجو أن تكون هذه الدراسة قد لمست ولو جانبًا من حقيقة المشكل المطروح حتى تكون مرجعًا يعود إليه الباحثين المقبلين، وأَملُ في أنْ تكون قد ساعدت القارئ على أن يستقرأ بنفسه بعض التحديات التي تواجه القائمين على أمر فئات التربية الخاصة عمومًا وفئة صعوبات التعلّم خصوصًا.

- تـوصيات الـدراسة:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم جملة من التوصيات، والتي نسعى من خلالها لتنمية مهارات الفهم القرائي وكذا تطوير تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بواسطة استراتيجية التعلّم التعاوني، وذلك وفقاً لما يلي:

- ضرورة دعوة القائمين على تخطيط وبناء مناهج اللغة العربية إلى تطوير نشاطات التعلم التي تتضمنها هذه المناهج، بما في ذلك تدريبات النصوص القرائيَّة، مما يعمل على تعزيز وتطوير مهارات الفهم القرائي اللازمة للمرحلة الابتدائية، والإفادة من قائمة المهارات المعدة من قِّبل الباحث في هذه الدراسة.

- أهمية لفت انتباه القائمين على تأليف كتاب القراءة للمستوى الرابع ابتدائي للاهتمام أكثر بمهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة، وتضمينها بشكلٍ أساسي، ومراعاة الشمول والتوازن بين مهارات الفهم القرائي بطريقةٍ تؤدي إلى تكامل المعرفة لدى التلاميذ.

- ضرورة تكوين الأساتذة على تقنيات استراتيجية التعلّم التعاوني وكيفية إعدادها واستخدامها ليتم ممارستها داخل الصف بصورة فعالة، من خلال عقد أيام دراسية ودورات تدريبية وتأهيلية لهم في جميع المراحل التعليمية على مستوى المدارس والمقاطعات التربوية.

- ضرورة النظر في التقويم، وأساليبه – للمعلّم، والمتعلّم – في تعليم اللغة العربية، ليشمل تنمية مهارات الفهم القرائي، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، وممارسة النشاطات القرائية، واللغوية المختلفة، التي تساعد على تحقيق ذلك.

- توطيد العلاقة بين المدرسة والأسرة وتنشيط التواصل بين أسر هؤلاء التلاميذ والمعلمين وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من التعاون، من أجل حلّ مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة، من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي.

- مـقـتـرحات الـدراسـة:

انطلاقاً من النتائج التي تمّ التوصل إليها في هذه الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة تقترح الدراسة القيام بالبحوث، والدراسات المستقبلية التالية:

- دراسات تستهدف قياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفروع اللغوية الأخرى: التعبير الكتابي، القواعد النحوية، المطالعة... .

- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول صفوفًا دراسية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.

- دراسة للتعرف على أثر استراتيجيات تدريسية أخري (حلّ المشكلات، خرائط المفاهيم لعب الأدوار، العصف الذهني، ما وراء المعرفة،...) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- دراسة وصفية لتقويم أسئلة تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ.

- دراسات تتضمن استراتيجيات علاجية لعلاج صعوبات تعلم القراءة في المراحل والمواد الدراسية المختلفة.

- دراسة فعالية استراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية نحو القراءة.

المـراجـع المعـتمدة

- قائمة المصادر والمراجع:

اولا: المراجع باللغة العربية:

1- القران الكريم [برواية حفص عن عاصم]

2- أبو عميرة، محبات (2000). **تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق** ، ط 1، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

3- أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (2000). **اساليب تعليم القراءة والكتابة**"، عمان: دار يافا التعليمية للنشر والتوزيع.

4- أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (2011). **تعليم الاطفال القراءة والكتابة**"، عمان: دار البداية. - البجّة، عبد الفتاح (2000). **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

5- ابراهيم، مروان عبد المجيد (2000). **اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، عمان: مؤسسة الوراق.

6- ابراهيمي، سامية (2013). **برنامج علاجي مقترح لذوي صعوبات تعلّم الحساب باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني، لدى تلاميذ السنة الثالثة**، رسالة لدكتوراه غير منشورة، في علوم التربية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

7- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين(1979). **لسان العرب**، ط1، بيروت: ج 7، دار الفكر.

8- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (1990). **لسان العرب**، ط1، بيروت: دار الفكر.

9- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين(ب. ت). **لسان العرب**، مجلد4، بيروت: مادّة قرا، دار المعارف.

10- أبو جادو، محمد علي صالح (2006). **علم النفس التربوي**، ط5، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

11- أبو خليل، زهدي محمد (1997). مناهج القراءة في دولة قطر (الاستراتيجية والواقع)، **مجلة افاق التربوية**، العدد (10)، قطر، ص ص 92-97.

12- أبو علّام، محمود رجاء (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، مصر: دار النشر للجامعات.

13- البجّة، عبد الفتاح (2005). **اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**"، ط2، الامارات: دار الكتاب الجامعي.

14- البطاينة اسامة محمد واخرون (2005). **صعوبات التعلم**: النظرية والممارسة، ط1، الاردن: دار المسيرة.

15- الجبري، اسماء، الديب، محمد (1998). **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية** ط1، مصر: عالم الكتب.

16- الحربي، يوسف سالم (2005). **التعلم التعاوني وتجربة تطبيقه في مدارسنا**، ط1، السعودية: المطابع التجارية.

17- الحيلة، محمد محمود (2003). **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط3، الامارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

18- الحيلواني، ياسر (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

19- الخطيب، محمد ابراهيم احمد (1995). " **اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل** " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الاردن.

20- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**"، اربد: عالم الكتب الحديثة.

21- الذبيدي محمد، الاحرش يوسف، (2008). **صعوبات التعلم**، ط1، ليبيا: دار الكتب للنشر.

22- الرشيدي، البشير صالح (ب، س). **مناهج البحث التربوية رؤية تطبيقية مبسطة**، الجزائر: دار الكتاب.

23- الروسان، فاروق (2001). **سيكولوجية الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**" ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

24- الريماوي محمد عودة (1992). **في علم نفس الطفل**، ط1، عمان: دار الشروق.

25- الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم، الاسس النظرية والشخصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

26- الزيات، فتحي مصطفى (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي** ط2، القاهرة: دار النشر للجامعات.

27- الزيات، فتحي مصطفى (2007). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

28- الزيات، فتحي مصطفى (2008). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

29- السليتي، فراس (2006). **استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الادبية**، ط1، الاردن: عالم الكتب الحديث.

30- السليتي، فراس (2008). **فنون اللغة، المفهوم، الاهمية، المقدمات، البرامج التعليمية**، ط5، الاردن: عالم الكتب الحديث للنشر.

31- السليمان، مها عبدالله (2001). **اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجي ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، مملكة البحرين.

32- السيد، تامر (2009). **تطوير منهجي العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين والمعاقين بصريا في ضوء ابعاد المنهج التكعيبي لعلاج صعوبات التعلم وتنمية الاستيعاب**

المفاهيمي وبعض مهارات عمليات العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

33- السيد، عبد الحميد السيد (2000). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها**، ط1، القاهرة: سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، العدد3، دار الفكر العربي.

34- الشرقاوي، انور محمد(1996). **التعلم واساليب التعليم**، القاهرة: ج1، مكتبة الانجلو المصرية.

35- الشهري، محمد (2012). **فعالية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوهما لدى تلاميذ الصف السادس**. رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.

36- الطناوي، عفت (2002). **اساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

37- العتوم عدنان يوسف، الجراح ذياب، موفق بشارة(2007). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقية)**، ط1، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38- العتوم، عدنان يوسف (2005). **علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق)**، ط1، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

39- العذيقي، ياسين (2009). **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الاول ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، السعودية.

40- العزازي، هند عصام (2014). **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، القاهرة: مكتبة العربي للمعارف.

41- العساف، صلاح الدين (1995). **مدخل في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان.

42- العطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، العدد11، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر. ص ص 147-160.

43- العطوي، سليمة (2013). **دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر 02.

44- العمايرة، محمد حسن (2002). **المشكلات الصفية السلوكية التعلمية الاكاديمية: مظاهرها، اسبابها، علاجها**، ط1، عمان: دار المسيرة.

45- العيسوي، جمال مصطفى، والظنحاني، محمد عبيد (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الاساسي بدولة الامارات العربية المتحدة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 114، القاهرة :جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص 100-147.

46- الغزالي، سعيد (2011). **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**، ط1، عمان: دار المسيرة.

47- الغليان، حاتم (2014). **اثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي**، ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، كلية التربية، فلسطين.

48- الغول، منصور حسن يوسف (1995). " **اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها**" ، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام درمان السودان.

49- الفرا، اسماعيل (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، واساليب ملاحظتها وفق اراء معلمي المرحلة الاساسية 1-6، كلية التربية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، ص ص310-346.

50- الفليت، جمال كامل، الزيان، ماجد محمد (2009). "تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميولة القرائية" .**المؤتمر العلمي التاسع كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والاخراج** مصر، مج1، ص ص 258-281.

51- اللقاني احمد حسين، حسن فارعة محمد، برنس رضوان احمد (1990). **تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب.

52- الموسوي، علي بن شرف بن علي(1992). **التعلم التعاوني:** طرح تربوي حديث، مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس.

53- الوافي، عبد الرحمن (2007). **مدخل الي علم النفس**، ط1، الجزائر: دار هومة.

54- الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط1، عمان: كلية الاميرة ثروت مركز صعوبات التعلم.

55- الوقفي، راضي (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

56- اليماني، علي عبد الكريم (2009). **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ط1، الاردن: دار زمزم.

57- براون هـ.دوجلاس (1994). **اسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي احمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

58- بن عربية، زكية (2009). **اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس المعرفي اللغوي، الجزائر.

59- بن هادية، علي البليش، بلحسن بن الحاج يحي، الجيلاني(1991). **القاموس الجديد للطلاب**، ط7، الجزائر: تقديم محمود المسعدي، المؤسسة الوطنية للكتاب.

60- بو حفص، عبد الكريم (2006). **الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية**، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

61- جاد، محمد لطفي (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد22، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص 18-46.

62- جبايب، علي (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي، **مجلة جامعة الازهر بغزة**، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد13، العدد1، (A)، ص ص01-34.

63- جدوع، عصام (2007). **صعوبات التعلم**، الطبعة العربية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

64- جرار، محمود عبد الرحمان (2008). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**، ط3، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

65- جونسون ديفيد، جونسون روجر، واديث هوليك(1995). **التعلم التعاوني**، تر: مدارس الظهران الاهلية، ط1، السعودية.

66- جونسون وجنسون (1998). **التعلم الجماعي – التعلم الفردي**، ترجمة رفعت بهجات، القاهرة: عالم الكتب.

67- حافظ، وحيد (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k.w.t) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد 74، السعودية، ص ص135-228.

68- حسن سيد، شحاتة (1996). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

69- حسن، الخليفة (2004). **فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي، والمتوسط والثانوي**، الرياض: مكتبة الرشد.

70- حمدي، محمد (2007). **المداخل التربوية للتعليم بالكفايات: الرياضيات نموذجًا**، ب، ط، المغرب: الدار البيضاء، افريقيا الشرق.

71- خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وعبد الموجود، محمد عزت، وطعيمة، رشدي احمد، وشحاته، حسن سيد (1989). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، ط 4، القاهرة: دار المعرفة.

72- دايرسون، مارغريت (1996). "**استراتيجيات للاستيعاب القرائي**"، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

73- **دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي**(2017). وزارة التربية الوطنية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

74- ديب، مجدي (2015). **فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الاساسي**، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

75- رفعت محمد، محمود بهجات (**2003**). **التعلم الاستراتيجي، مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمي**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

76- رياض، مصطفى (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة التشخيص والعلاج**"، ط1، عمان: دار الصفاء.

77- زهران، حامد عبد السلام (2005). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط6، القاهرة: عالم الكتب.

78- زيتون، حسن حسين(2001). **تصميم التدريس رؤية منظومية**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

79- زيتون، كمال عبد الحميد (2009). **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

80- سلام، علي عبد العظيم (2004).استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، **مجلة التربية**، العدد الثالث: 123، القاهرة، جامعة الازهر، كلية التربية، ص ص 184-202.

81- سليمان ابراهيم، هاني احمد (2011). **صعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بالقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم**، ط1، مصر: ايترك للطباعة والنشر.

82- سليمان، محمد سناء (2005). **التعلم التعاوني(اسسه، استراتيجياته، تطبيقاته)**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

83- سمك، محمد صالح (1996) **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية**، القاهرة : دار الفكر العربي.

84- شحاتة حسن، والسمّان مروان (2012). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

85- شحاته حسن، النجار زينب حامد(2003). **معجم المصطلحات التربية والنفسية**، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

86- شرفوح البشير (2005). **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر 02.

87- ضيف، فاطنة (2016). **الانتباه والذاكرة العاملة عند عينة مختلفة من ذوي الافراط الحركي وذوي صعوبات تعلم القراءة وفئة العاديين**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر 02.

88- طارق، عبد المجيد(2005). **اعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

89- عاشور راتب، الحوامدة محمد (2007). **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

90- عاشور، راتب، الحوامدة محمد(2003). **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،.

91- عبد الباري، ماهر شعبان (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، العدد 145، ص ص73- 114.

92- عبد الباري، ماهر شعبان (2011). **تعليم المفردات اللغوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

93- عبد الباقي فوزي عبد العزيز خالد (2012)."**فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والوعي بعمليات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

94- عبد الحميد حلمي، اماني (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الاول اعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 16 كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 74-124.

95- عبد الله، عبد الحميد (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد02، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص 192-231.

96- عدس، عبد الرحمان والقطامي، يوسف(2005). **علم النفس التربوي(النظرية والتطبيق)** ط2، الاردن: دار الفكر.

97- عدس، محمد (2000). **صعوبات التعلم**"، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

98- عرفان، خالد محمود (2008). **طرق تدريس اللغة العربية المفاهيم والاجراءات**، الرياض: مكتبة الرشد.

90- عطية، جمال سليمان (1999). **فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة بنها: جامعة الزقازيق، كلية التربية.

100- سلطان، صفاء عبد العزيز (2006). **اثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي وفي تعبيرهم الكتابي،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

101- عطية، مختار عبد الخالق (2006). "**فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الاول الثانوي**"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة المنيا.

102- عليان، احمد فؤاد (2000). **المهارات اللغوية ماهيتها، وطرائق تدريسها،** الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

103- عميرة، صلاح (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة، العلاج والتشخيص،** ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

104- عوّاد، أحمد أحمد (1999). **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الاطفال، مقاييس واختبارات،** ط1، الاسكندرية: المكتب العلمي للكومبيوتر.

105- غانم، محمود محمد (1995). **التفكير عند الاطفال تطوره وطرق تطويره**, الاردن: دار الفكر.

106- غباشة، يسرى (1994). **اثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن.

107- فاروق، السيد عثمان (2005). **سيكولوجية التعلم والتعليم (اسس نظريته وتطبيقه)**، مصر: دار الامين للنشر والتوزيع.

108- فتحي، يونس علي (2004). القراءة وتنمية التفكير، **المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،** القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص227-229.

109- فريديريك،.هـ.بل (2001). **طرق تدريس الرياضيات،** ترجمة محمد امين المفتي، ممدوح محمد سليمان، مراجعة: وليم تاوضروس عبيد، ط4، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، ج2.

110- فضل الله، محمد رجب (2001). "مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد07، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص 79-100.

111- فكري، حسن ريان (1995). **التدريس اهدافه، اسسه، اساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**، القاهرة: عالم الكتب.

112- فهيم، مصطفى (2001). **مهارات القراءة من الطفولة الى المراهقة، التشخيص والعلاج** ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

113- قحطان، احمد الظاهر (2008). **مدخل الى التربية الخاصة**، ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

114- قطامي، نايفة (1992). **اساسيات علم النفس المدرسي**، ط1، عمان: الشروق.

115- قطامي، نايفة (1999). **علم النفس المدرسي**، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

116- قطامي، نايفة (2005). **تعليم التفكير للأطفال**، ط 2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

117- كامل محمد علي (2003). **علم النفس المدرسي، الاخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية**، القاهرة: مكتبة ابن سينا.

118- كريمان بدير، اميلي صادق (2000). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، ط1، مصر: عالم الكتب القاهرة.

119- كوجك، كوثر(1997). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

120- كيرك صامويل، وكالفانت (1988). **صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية**، (ترجمة): زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

121- لافي، سعيد عبد الله (2007). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي 18، **مناهج التعليم وبناء الانسان العربي**، مصر، مجلد 3، ص ص 1014-1055.

122- ليونهاردت، ماري (1997). **حب القراءة - 99 طريقة لجعل الاطفال يحبون القراءة**-، ترجمة ابراهيم الغمري، الاردن: بيت الافكار الدولية.

123- مجاور، محمد صلاح الدين (1980). **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية اسسه وتطبيقاته**، ط3 الكويت: دار القلم.

124- **مجلة نافدة على التربية** (2002). العدد 46، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

125- محسن، عطية علي (2007). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية**، ط5، الاردن: دار المناهج لنشر والتوزيع.

126- مدكور، علي (2009). **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

127- معمرية بشير (1995). نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية**، العدد: 04، منشورات جامعة باتنة، الجزائر.

128- معوض، ميخائيل خليل (2003). **علم النفس التربوي**، ط1، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

129- ملحم، سامي (2002). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، عمان: دار المسيرة.

130- ملحم، سامي (2004). **علم نفس النمو دورة حياة الانسان**، ط1، دمشق: دار الفكر.

131- ملحم، سامي (2010). **صعوبات التعلم**، ط3، الاردن: دار الميسر للنشر.

132- موسى، مصطفى اسماعيل(2001). "اثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية"، **بحوث المؤتمر العلمي الاول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، العدد1، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص75-105.

133- هارجروف ليندا، بوتيت جيمس (1988). **التقييم في التربية الخاصة، التقويم التربوي**، (ترجمة) زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

134- هاشمي، عبد الحميد محمد (1992). **علم النفس التكويني، اسسه وتطبيقه**، ط7، القاهرة.

135- هالاهان دانيال، كوفمان جيمس، لويد جون، ويس مارغريت، مارتينيز اليزابيث (2007). **صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي**، ط1، القاهرة: دار الفكر ناشرون وموزعون.

136- يحيى أحمد، خولة (2006). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع باللغات الاجنبية:

137 - Alan, G,D Hugh, W. (1991). **Reading disabilies A development language perspective.** Copyright@.all right reserved, a simon and Schuster company.

138 - Bandura, Albert (1976) . **traduit par rondal** : l'apprentissag social pierre éditeur.

139 - Brin F, Et Al. (2004). «**Dictionnaire d'orthophonie**», Ortho Edition, France.

140 - Lafon, R (1973). «**Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de -l'enfant**», puf, France.

141 - De Meur, Navet (1993). **Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe,** 4émé éd, de Boeck , Bruxelle.

142 - Deleplanque, Mazaux (1990) .**Trouble de la lecture d'origine cerebrale**, T2 l'Harmattant, Paris.

143 - Gillbert, L.G (1986).**Inducement of Metacognitive Learning Strategies**: Take Know ledge, Instruction and Learning . paper presented at the Annual San Francisco, April, 6A.

144 - Johnson, Marasky (1980). **Learning disabilities**, Boston, london.

145 - Kezadri **,**S Gualab (1995) . **Lest troubles d'apprentissage de la lecture à l'école fondamental «Essai d'élaboration d'un test de lecture langage arabe »,** mémoire de magister en orthophonie université d'Alger.

146 - Liery, A, (2005) . **psychologie cognitive (des principes à l'application)**, dunod, paris.

147 - Mcenerney, K. (1994). « **Cooperative Learning in Clinical Laboratory Science Education Clinical Laboratory Science**. 7(3), p 166.

148 - Reutzel, D, Smith, J, & Fawsonb, P (2005)**. An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts**. Early Childhood Research Quarterly, 20, 276–305.

149 - Schmitt mp, Viala A(1987). «**Savoir lire** », Didier

150 - Slavin, R .E (1980). **Coopearative Learning** , Review Of Educationnel Research . Vol 50.

151 - Vermette, P. (1988).**Cooperative Grouping in the Classroom the Social Studies.**

152 - Snow, Catherine. (2002). **Reading for understanding** : Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburgh: Office of Education Research and improvement (OERI) .

153- Taylor, Martin (1990). **Psycholinguistics : Learning and using language** .Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice – Hall International , Inc.

154 - Thompson, Sara (2000). **Effective content reading comprehension .and etention strategies** . Educational Resource Information Center (ERIC), ED 440372 .

الملاحق

الملحق رقم: (01) اختبار صعوبات تعلم القراءة: (نص العطلة)

قضَى فَارِسُ عُطْلَةَ الْرَبِيعِ فِي الْجَنُوبِ فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الْصَّحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ، تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُول، أَحَبَّ كَثِيرًا الْجَوَلَاتِ التِي قَامَا بِهَا رِفْقَتَهُ وَبَعْضٌ مِنْ أَبْنَاءِ الْمَدِينَةِ، لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ الْرَمْلِيةِ، وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الْطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ، وَتَمَايَلَتِ الأَشْجَارُ، وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الْرِمَالِ فِي كُلِّ اتِجَاهٍ إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَةٌ، سَارَعَ الْنَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهُمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ، وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الْغِربَانِ

نَاعِبَةً فِي الْسَّمَاءِ.

فِي الْصَّبَاحِ هَدَأَتِ الْطَبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا فَدَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ لَمْ يَخَفْ فَارِسُ مِنْ تِلْكَ الْرِّيَاحِ الْقَوِيةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الْشَّمَالِ لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِندَمَا يَثُورُ وَيغْضَبُ فَيرْغِي وَيزِيدُ وتَرتَفِعُ أَمْواجُهُ عَالِياً ثُمَ يَهْدَأُ، فَيُصْبِحُ مِطْوَاعاً تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ الْنَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

اِنتَهَتِ الْعُطلَةُ عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحقَ بِالْمَدرَسَةِ، وَفِي فِنَائِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الْصَّحرَاءِ، عِندَ حُلُولِ فَصْلِ الْصَّيفِ دَعَا فَارِسُ صَدِيقَهُ جَلْولُ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الْصَّيفِيةِ، عَلَى شَوَاطِئ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَالاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

الملحق رقم (02) اختبار صعوبات تعلم القراءة: (نص العطلة) ورقة الأستاذ

قَضَى فَارِسُ عُطْلَةَ الْرَبِيعِ فِي الْجَنُوبِ فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الْصَّحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ، تَعَرَفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُول، أَحَبَّ كَثِيراً الْجَوَلَاتِ التِي قَامَا بِهَا رِفْقَتَهُ وَبَعْضٌ مِنْ أَبْنَاءِ الْمَدِينَةِ، لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ الْرَمْلِيةِ، وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الْطَبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ، وَتَمَايَلَتِ الأَشَّجَارُ، وَتَطَايَرَتْ حَبَاتُ الْرِمَالِ فِي كُلِّ اتِجَاهٍ إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيةٌ، سَارَعَ الْنَاسُ إِلَى مَنَازِلِهُمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ، وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الْغِربَانِ نَاعِبَةً فِي الْسَّمَاءِ.

فِي الْصَّبَاحِ هَدَأَتِ الْطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا فَدَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينةِ لَمْ يَخَفْ فَارِسُ مِنْ تِلْكَ الْرِّيَاحِ الْقَوِيةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الْشَّمَالِ لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِندَمَا يَثُورُ وَيغْضَبُ فَيرْغِي وَيزِيدُ وتَرتَفِعُ أَمْواجُهُ عَالِياً ثُمَ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعاً تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ الْنَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئنَانٍ.

اِنتَهَتِ الْعُطلَةُ عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحقَ بِالْمَدرَسَةِ، وَفِي فِنَائِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الْصَّحرَاءِ، عِندَ حُلُولِ فَصْلِ الْصَّيفِ دَعَا فَارِسُ صَدِيقَهُ جَلْولُ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الْصَّيفِيةِ، عَلَى شَوَاطِئ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَالاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

ملحق رقم: 03

الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي:

(القياس القبلي: نص الله يراك)

(القياس البعدي: نص النحلة)

اللهُ يَرَاك

كَانَ هُنَاكَ طِفْلٌ طَيبٌ يَعِيشُ فِي قَرْيَةٍ جَمِيلَةٍ تُطِلُ عَلَى شَاطِئ الْبَحْرِ اسْمُهُ عَبْدُ الْرَّحْمَان يَشْتَهِرُ بِالصِّدْقِ وَالأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ، وَكَانَ كُلُّ أَهلِ الْقَرِيَةِ يُحِبُونَهُ كَثِيراً، كَانَ يَذْهَبُ كُلَّ يَومٍ إِلَى شَيخِ الْقَرِيَةِ لِيَحْفَظَ الْقُرْآنَ عَلَى يَدَيهِ.

كَانَ الْشَّيخُ يُكْرِمُ عَبْدَ الْرَّحْمَان وَيُقَدِرُهُ أَكْثَرَ مِنْ زُمَلائِهِ، فَغَارَ زُمَلاءُهُ وَقَالُوا لِلشَيخِ: تُفَضِلُهُ دَائِماً عَلَينَا؟ فَقَالَ الْشَّيخُ: سَأَطْلُبُ مِنْكُمْ جَمِيعاً شَيْئًا لِتَفْعَلُوهُ وَسَتَعْرِفُونَ بَعْدَهَا لِمَاذَا أُفَضِلُ عَبْدُ الْرَّحْمَان عَلَيكُمْ جَمِيعاً؟

قام الْشَّيخُ بِإِعْطَاءِ بُرْتُقَالَةً لِكُلِّ تلْمِيذٍ، وَقَالَ لَهُ أُرِيدُكَ أَنْ تَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَاكَ فِيهِ أَحَدٌ وَسَنَلْتَقِي غَداً هُنَا، لِأَعْرِفَ مِنْ كُلِّ وَاحِدٍ مِنكُمْ أَينَ أَكَلَ الْبُرْتُقَالَةَ، فَأَخَذَ كَلُّ وَاحِدٍ مِنَ التَلامِيذِ بُرتُقَالَةً وانْصَرَفَ. وَفِي الَيومِ التَالِي حَضَرَ جَمِيعُ الْتَلامِيذِ، فَسَأَلَهُم الْشَّيخُ هَلْ أَكَلْتُم البُرْتقَالَ؟

فقَالَ الأَولُ: أَكَلتُهَا فِي الخِزَانَةِ.

وقَالَ الثَانِي: أَكَلتُهَا تَحْتَ السَّرِيرِ.

وقَالَ الثَالثُ: أَنَا أَكَلتُهَا فَوقَ سَطْحِ الَبيتِ.

وَأَخَذَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنَ الْتَلامِيذِ يَحْكِي أَينَ أَكَلَ الْبُرْتُقَالَةَ، إِلَى أَنْ جَاءَ دَورُ عَبْد الْرَّحْمَان فَقَالَ لَهُ الْشَّيخُ: وأَنْتَ يَا عَبْدَ الْرَّحْمَان أَينَ أَكَلْتَ الْبُرْتُقَالَةَ؟ فَأَخْرَجَ عَبْدُ الْرَّحْمَان الْبُرْتُقَالَةَ مِنْ جَيبِهِ وَ قَالَ لِلشَّيخِ: أَنَا لَمْ أَكُلِ الْبُرْتُقَالَةَ يَا شَيْخِي.

قَالَ الْشَّيخُ: وَلِمَاذَا لَمْ تَأْكُلهَا؟ قَالَ: لِأَنَّكَ أَمَرْتَنَا أَنْ نَأكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَانَا فِيهِ أَحَدٌ وَكُلَمَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكَانٍ وَأَرَدْتُ أَكْلَ الْبُرْتُقَالَةَ عَلِمْتُ أَنَّ اللهَ يَرَانِي، فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ لَمْ آكُلِ الْبُرْتُقَالَةَ. فَفَرِحَ الْشَّيخُ فَرَحاً كَبِيراً واحْتَضَنَهُ وأَعْطَاهُ مُكَافَأَةً، ثُمَّ قَالَ لِبَاقِي الْتَّلامِيذِ: مَا رَأْيُكُمْ فِي عَبْدِ الْرَّحْمَان ؟ قَالُوا: لَقَدْ عَلِمْنَا حَقاً أَنَهُ أَفْضَلُ مِنَا، لِأَنَّهُ يُرَاقِبُ اللهَ وَيَخْشَاهُ.

الأَسْئَلَةُ:

1- هَاتْ مُرَادفُ وضِدُ الكَلمَاتِ التَالِيةُ:

أ- تُفَضِلُ =

ب- مُكَافَأَةً =

ج- انْصَرَفَ ≠

د- أَرَادَ ≠

- اِخْتَرْ الاجَابَةَ الْصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَة x

2- طَلَبَ الْشَّيخُ مِنَ التَلَاميذِ":

أ- بَيعَ الْبُرْتُقَالةَ.

ب- شِراءَ الْبُرْتُقَالةَ.

ج- إِهْداءَ الْبُرْتُقَالةَ.

د- أَكْلَ الْبُرْتُقَالةَ.

3- يُحِبُ الْشَّيخُ عَبْدُ الْرَّحْمَان لِأَنَّهُ:

أ- يَحْفظُ القُرْآنَ أَكْثَرَ مِنْ زُملائِهِ.

ب- مُجْتهِدٌ فِي دُروسِهِ.

ج- يَخَافُ اللهَ وَيُطيعُهُ.

د- لِأَنَّهُ خَجُولٌ.

4- تَعْنِي عِبَارَةُ " أَعْطَاهُ مُكَافَأَةً " أَنَّ الشَّيخَ:

أ- رَاضٍ عَنهُ.

ب- غَاضِبٌ عَنهُ.

ج- يَفتَخِرُ بِهِ.

د- أ + ج.

5- دَورُ شَيخِ الْقَرْيَةِ هُوَ:

أ- تَعْلِيمُ القُرآنِ لِلْأَطْفَالِ.

ب- تَرْبِيةُ الأَطْفَالِ.

ج- تَعلِيمُ الأَطْفَالِ الدِّينُ الاسْلاَمِيُّ.

د- أ + ج.

6- يُمكِنُ الحُكْمُ علَى عِبارَةُ الكُاتِبِ "كَانَ عَبْدُ الْرَّحْمَان يَشْتَهِرُ بِالصِّدْقِ وَالأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ " بِأَنَّهَا:

أ- رَأْيُّ الكَاتِبِ.

ب- حَقِيقَة.

ج- رَأْيُّ النَّاسِ فِيهِ.

د- اشَاعَةٌ فَقطْ.

7- لَمْ يَأْكلْ عَبدُ الرَّحمَان البُرتُقالَةَ لِأَنَّهُ:

أ- خَافَ مِنَ الشَّيخِ.

ب- لا يُحِبُّ البُرتُقالَ.

ج- يَخَافُ اللهَ ويُحِبُهُ.

د- نَسِيَ أَكْلَ البُرتُقالَةَ.

8- هَلْ تَرَى أَنَّ تَصَرُفُ عَبدُ الرَّحمَان يَدُلُّ علَى:

أ- حُسْنُ خُلقِهِ وتَرْبِيتِهِ.

ب- اِيمَانُهُ الكَبيرُ بِاللهِ.

ج- عَدَمُ مُبَالاتِهِ.

د- أ + ب.

9- إِذَا مَا طَلَبَ مِنْكَ وَالِدُكَ القِيامَ بِحفْظِ الْقُرْآنِ فَهلْ:

أ- تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِهِ.

ب- تَرْفضُ أَمْرَهُ.

ج- لاَ تَبالِي بِما طَلَبهُ مِنكَ.

د- تُفَكِرُ فِي الأَمرِ.

10- أنتَ تَخَافُ اللهَ عِندَمَا:

أ- تَقُومُ بِعَمَلٍ لَا يُرضِيهِ.

ب- لا تَقرَأُ الْقُرآنَ.

ج- عِندَما تَمْرَضُ.

د- تَخَافُ اللهَ دَائمًا وتُحِبُّهُ دَائمًا بِدُونِ سَبَبٍ مَا.

11- عِندمَا طَلَبَ الْشَّيخُ مِنَ التَلامِيذِ أَكْلَ الْبُرتُقالَةَ:

أ- أَكَلَ كُلُّ تِلميذٍ بُرْتُقالَتَهُ.

ب- البَعْضُ أَكَلَهَا والبَعْضُ الآخَرُ لَمْ يَأْكُلهَا.

ج- لَمْ يَأْكُلْهَا إِلا اثْنَان.

د- لَمْ يَأْكُلهَا إِلَا عَبْدُ الْرَّحمَان

12- تَرَى أَنَّهُ علَى التِلمِيذِ أَنْ يُطِيعَ:

أ- الْمُعَلمَ دَائِمًا.

ب- يُطِيعُهُ أُحيَانًا وأحْيانًا لا.

ج- حَسْبَ المَوقِفِ.

د- لا يُطِيعُهُ أَبَدًا.

13- اِعْترفَ التَلامِيذُ بِذكَاءِ زَمِيلِهُمْ عَبْدُ الْرَّحمَان لِأَنَّهُ:

أ- نَجَحَ في الاخْتبَارِ.

ب- رَسَبَ فِي الاختبَارِ.

ج- كَانَ أَفْضَلُ مِنهُمْ.

د- طَلَبَ مِنْهُمْ الْشَّيخُ ذَلِكَ.

14- هَلْ تَرَى أَنَّ مَا قَامَ بِهِ الْشَّيخُ كَانَ:

أ- لأَنَّهُ يُحِبُّ عَبْدَ الْرَّحْمَان أَكْثَر مِنْ بَاقِي التَلامِيذ.

ب- لِيُبَينَ مَدَى إيمَانِ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

ج- لِيُوضِحَ الْفَرْقَ بَينَ عَبْدُ الْرَّحْمَان وَبَينَ بَاقِي التَلامِيذِ.

د- لأَنَّ التَلامِيذَ طَلَبُوا مِنْهُ ذَلكَ.

15- فَرِحَ الشَّيخُ فَرَحًا كَثيرا واحْتَضَنَ عَبْدُ الرَّحمَان لِأَنَّهُ:

أ- لَمْ يُخيبْ أَمَلَهُ.

ب- بَيَّنَ أَنَّهُ كَانَ علَى صَوَابٍ.

ج- نَجَحَ في الامْتِحَانِ.

د- كُلُّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا.

16- يَقْصِدُ الكَاتِبُ بِقَولِ " لأَنَّهُ يُراقِبُ اللهَ ويَخشَاهُ " إِنَّ عَبدُ الرَّحْمَان يَعلَمُ أَنَّ اللهَ:

أ- يَرَاهُ ويَسْمَعُهُ دَائمًا.

ب- يَرَاهُ ويُراقِبُهُ.

ج- يَخَافُ اللهَ ولا يَقُومُ بِمعْصِيتِهِ لأَنَّهُ يَراهُ.

د- يُحِبُّ اللهَ.

17- لا تَقُومُ بِفِعلِ مَا يُغضِبُ اللهَ لأَنَّكَ:

أ- تُحِبُّهُ وتَخَافُهُ.

ب- وَالِدَيكَ يَطلُبُونَ مِنكَ ذَلِكَ.

ج- الْمُعَلِمُ يَطْلبُ مِنكَ ذَلكَ.

د- لأَنَّكَ مَسْلِمٌ.

18- الفِكرَةُ الْوَحِيدَةُ التِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِ هِي:

أ- خُلُقُ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

ب- نَجاحُ عَبْدُ الْرَّحْمَان فِي الامتِحَان.

ج- اعْتِرافُ الْشَّيخِ بِإِيمَانِ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

د- حُسْنُ وَجَمَالُ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

19- يُمْكنُ إعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنصِ وَهُوَ:

أ- الإيمَانُ الصَّادِقُ.

ب- جَزَاءُ الاحْسَان.

ج- الْصِّدْقُ والْأَمَانَةُ.

د- اللهُ يُراقِبُكَ.

20- الفِكرَةُ الْرَئِيسِيةُ التِي ورِدْت فِي النَّصِ هِي:

أ- اللهُ يَرَانَا في كُلِّ مَكَانٍ.

ب- أَكلُ التَلامِيذِ لِلْبرتقَالِ.

ج- فَوْز عَبدُ الرَّحمَان في الاخْتِبارِ.

د- أُعْبُدِ اللهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَانَّكَ إِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ.

النَّحْلَةُ

النَّحْلَةُ حَشَرَةٌ صَغِيرةٌ طَيَارةٌ، مِنْ فَصِيلَةِ النَّحْلياتِ وَرُتْبَةِ غِشَائِيَاتِ الأَجْنِحَةِ، أَجْسَامُها أُسطُوانِيةُ الشَّكلِ يُغطِيهَا وَبَرٌ أَسمَرُ اللَونِ، على بَطْنِهَا خُطُوطٌ عَرِيضةٌ سَوداءُ، وبِطَرفِ بَطنِهَا شَوكَةٌ وهي كَالإبْرَةِ تُدَافِعُ بِها على نَفْسِهَا وبِهِ غُدَّةٌ تُفْرِزُ سُماً يُسَبِبُ تَورُماً لِلذِي تَلْسَعهُ، ويَحدُثُ لَهُ أَلَماً، ولكِنَهَا تَموتُ إذا لَسعَتْ ولَيسَ للذَكرِ شَوكَةٌ، رَأسُ النَحلةِ مُتحَركٌ ويُوجَدُ بهِ عَينَانِ كبِيرتَانِ وثَلاثُ عُيونٍ بَسيطةٍ في قِمَتِهِ ولَهَا لِسَانٌ طَويلٌ تُلحَسُ بهِ رَحيقُ الأَزْهَارِ وتُخَزِنُهُ في حُويصَلِتِهَا، كَمَا يُوجَدُ على صَدرِهَا سِتَةُ أَرجُلٍ تَحتَوِي على أَمْشَاطٍ وَسِلَةٌ صَغيرَةٌ لِجَنِي الطَلْعِ، وفي أَطْرافِها مَحَاجِمُ تُمكِنُها من السَّيرِ على السُّطوحِ المَلْسَاءْ وعَلى السُقوفِ وَللنَحلَةِ أَرْبَعةُ أَجْنِحَةٍ.

يَعيشُ النَحْلُ في مَجْموعَاتٍ وَلكلِّ مَجْموعَةٍ رَائِحَةٌ تُميزُهُ، وهي مُحْكَمةُ التَنظِيمِ ويَخدِمُ بَعضُها بَعضًا فَكُلُ فَردٍ يَعمَلُ لِفَائدَةِ الجَميعِ، وهي مُكَونَةٌ منْ ثَلاثِ فِئاتٍ، الشَّغَالاتُ أو العُامِلاتُ والجُنودِ والمَلكَةُ لِكُلّ منْهَا شَكْلٌ مُمَيزٌ يُسَاعدُهَا على أَدَاءِ وظَائفَ مُعَينَةٌ.

الْمَلكَةُ أَوْ اليَعْسوبُ نُميزُهَا عَنْ غَيرهَا بِجِسْمِهَا الطَويلِ وأَجْنِحَتهَا القَصِيرَةِ، وظِيفَتُها التَزاوجُ وَوضْعُ البَيضِ وتَنظِيمُهُ في عُيونِ الخَلاَيَا وهي وحْدَهَا المُنْجِبَةُ، تُوجَدُ في مَركَزِ خَلِيةِ النَحلِ تَمضِي حَياتَها دَاخِلَ الخَليةِ وتَعيشُ نَحْو أَربعِ سَنَواتٍ، ولَكنْ يُحْسَنُ اسْتبدَالُهَا بِملكَةٍ أُخرَى في السَّنةِ الثَالثَةِ لِأَنَّ بَيضُهَا يَقِلُّ في كُلِّ سَنَةٍ.

ذَكَرُ النَحْلِ لا يَقُومُ بَأي عَمَلٍ سِوَى تَلقِيحِ المَلِكَةِ، لِذلكَ تَقْتُلهُ العَامِلةُ في الشِّتاءِ تَخَلصًا مِنْ غِذَائِهِ ونَسْتَطيعُ أنْ نُميزَهُ بِحَجْمِهِ المُتوسِطِ وبَطْنِهِ أَقصَرُ وأَعْرَضُ.

العَامِلَةُ هِي أَو الشَّغَالَةُ أَصغَرُ النَحلِ حَجْماً وأَكْثَرهَا عَدَداً، تَقُومُ بِكُلِ الوَظَائِفِ والاحْتِياجَاتِ اللَازِمَةِ في الخَلِيةِ، وكُلُمَا تَقدَمَ عُمرُهَا تَغَيرَ مَوقعُ وَاجِباتِها فَالصَغِيراتُ تبْقَى في الخَليَةِ تَقُومُ بالأَشْغَالِ الدَاخِلِيةِ كَتنظِيفِ الخَليَةِ وإطعَامُ المَلكَةِ والدُويدَاتُ الصَّغيرةُ وحِمَايةُ المَدخَلِ منَ الأَعْداءِ، وحِينمَا تَبلُغُ يَومَهَا العِشْرينَ تَخْرجُ من الخُليةِ وتَطيرُ حَولَهَا لِتُحدِدَ مَوقِعهَا وبَعدَ ذلِك تَقُومُ بِرحَلاتٍ بَعِيدةٍ بَحثاً عَن الرَحيقِ واللُقَاحِ، عِندمَا تَكتَشفُ مَصدَرَ الرَحيقِ تَعُودُ إلى المَعْسَلةِ وتُؤدِي رَقْصَةً عَجيبةً وبِهَذِهِ الرَقْصَةِ تَبينُ وضْعَ الغِذَاءِ ومَكَانهُ حَسبَ وضْعِيةِ الشَّمسِ.

أَمَّا الْعَامِلاتُ الْكَبِيراتُ فَتَعمَلُ خَارِجَ الْخَليةِ تَجمَعُ رَحِيقَ الأَزْهارِ وَاللِّقَاحِ، وَتَضَعُ الشَّمْعَ لِبِناءِ قُرْصَ الْعَسَلِ، تَعْجِنُهُ بِفَكِهَا مِنَ الشَّمعِ الذِي صَنَعتْهُ خَلاَيا مَوجُودَة عَلَى بَطْنِهَا وَتَبْنِي الْثُّقوبَ التِي تَسْتَوعِبُ العَسَلَ وَتأْوِي اليَرَقَاتِ.

تَطِيرُ المَلِكَةُ بَعِيدًا فَتَتْبعُها الذُكورُ فتَتَزاوجُ المَلِكَةُ معَ ذَكَرٍ فَيسقُطَ إلى الأَرْضِ ويَمُوتُ، فُتتَزاوجُ معَ ذَكَرٍ آخَرَ وكُلمَا تَزوجَ الذَكَرُ يَسقُطُ ويمُوتُ، أَمَّا المَلكَةُ فُتعُودُ إلى الخَليةِ وتَضَعُ بَيضَهَا في الخَلايَا الشَّمعِيةِ السُّداسِيةُ الشَّكلِ، وفي كُلِّ عَينٍ مِنهَا تَضعُ بيْضَةً وبَعدَ ثَلاثَةِ أَيامٍ يَقْسُ البَيضُ وتَخرجُ مِنهُ يَرقَاتٌ صَغِيرةٌ تَعْتَني بهَا المُرَبيةُ تَغذِيهَا بِسَائلٍ تُفرزُهُ يُشبِهُ اللَبنَ، وعِندمَا يَتِمُ نُموهَا تَنْسِجُ حَولَ نَفْسهَا شَرنَقَةً فَتَغَطِي العَامِلَةُ العُيونَ بِالشَمعِ الأَبيضِ بَعدَ أَنْ تَملأَهَا بِالعَسَلِ الذِي يُغَذِي اليَرقَاتِ، وتتْرُكُهَا حَتَى يَتَكوّنَ فِيهَا النَحلُ ويَخْرجَ مَنهَا حَشرَة كَامِلةَ التكْوينِ.

النَّحْلَةُ حَشَرَةٌ مُفِيدَةٌ تُعطِينَا العَسَلَ وهُو شِفَاءٌ وَغذَاءٌ فَمِنهُ الأَبيضُ والأَصْفرُ والأَحْمرُ، يَختلِفُ لَونُهُ حَسْبَ العُصَاراتِ النَبَاتِيةِ التي تَتَغذَى بِهَا النَحلَةُ. ومِنْ الأَقْرَاصِ نَحْصُلُ علَى الشَّمعِ الذِي لَهُ فوَائِدَ شَتَّى وَفِي تَنَقلِ النَحلِ مِنْ زَهرَةٍ إِلَى أُخرَى لِامْتصَاصِ الرَحيقِ تَحْمِلُ حُبوبَ اللِقَاحِ فَتَتَلقحُ الأَزْهَارُ.

الأَسْئِلَةِ:

1- هَاتْ مُرَادِفَات وَأَضْدَاد الكَلِمَات التَالِيَةُ:

ب- تُفْرِزُ= .....

ب- جَنَى= .....

ج- فِئَاتٌ≠ .....

د- تَسْتَوعِبُ≠ .....

- اِخْتَرْ الاجَابَةَ الْصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَة x

2- عِندَما تَقومُ النَحلَةُ بِلسْعِ شَخْصٍ مَا:

أ- يَمُوتُ الشَّخْصُ.

ب- تَمُوتُ النَحلَةُ.

ج- تَفْقدُ اِبرَتَهَا وَتَعيشُ.

د–لا يُصِيبُها أَيُّ أَذَى.

3– يَقصدُ الكَاتِبُ ليسَ لِلذكَرِ حَمَةٌ:

أ– لأَنَّهُ لا يُهَاجِمُ.

ب– لأَنَّهُ لا يُمكِنُهُ الدِفَاعُ عنْ نَفسِهِ.

ج– لأَنَّهُ ضَعيفٌ.

د– لأَنَّهُ مُسالِمٌ.

4– لِماذَا تَقُومُ العُاملَاتُ بقَتلِ ذَكَرِ النَحْلِ:

أ– لِتَخَلُصِ مِنْ قُوتِهِ

ب– لأَنَّهُ لا يُفِيدُ.

ج– لِكي تُوفِرَ الغِذَاءَ.

د– لأَنَّهُ لَا يُسَاعِدُها فِي العَمَلِ.

5– تُنْتِجُ النَحْلَةُ العَسَلَ حَسْبَ:

ب– نوَعُ الغِذَاءِ الذِي تَأكُلُهُ.

ب– نوَعُ النَحْلِ الذِي يُنتِجهُ.

ج– لا يُوجدُ اخْتلَافٌ بَينَ العَسَلِ.

د– مَكَانُ تواجِدِ العَسَلِ.

6– لِماذَا تَعيشُ النَحلَةُ في مَكَانٍ مُجْتَمعٍ مُنْتَظَمٍ:

ب– لِتُدافِعَ عنْ بَعضِهَا البَعضِ.

ب– لِتسَاعِدَ بعْضَها البَعض.

ج– لأَنَّهُ لا يُمكِنهَا العَيشُ مَعَ الحَشَراتِ الأُخرَى.

د– لأَنَّهُ لِكُلِ فَرْدٍ مِنهَا عَمَلُهُ.

7– لِكَي تَقومَ بِتربيةِ النَحْلِ فَإنَّكَ تَحتَاجُ إلَى:

ب- أَقفَاصٍ.

ب- بُيوتٌ بَلاسْتِكيةٌ.

ج- بُيوتٌ منْ حَطَبٍ.

د- بُيوتٌ عَادِيةٌ.

8- الفِكرَةُ الوَحِيدَةُ التي لَمْ تَرِدْ في النَّصِ هِيَ:

ب- كَيفِيةُ تَكَاثُرِ الْنَحلِ.

ب- كَيفِيةُ مَوْتِ الْنَحلِ.

ج- أهمية الْنحَلِ.

د- كَيفِيةُ الحِفَاظِ على النَحَلِ.

9- لِلْنَحلَةِ أَهَمِيةٌ كَبِيرَةٌ لأَنَّهَا:

ب- العَسَلُ الذِي تُعْطِيهِ فِيه شِفَاءٌ لِلنَاسِ.

ب- تُسَاهِمُ في التنَوعِ البِيئِي.

ج- لا تَضُرُ الانْسَانَ.

د- تُسَاعدُ علَى القَضَاءِ على الحَشَراتِ الضَّارَةِ.

10- أَيُّ أَنواعِ العَسَلِتُفضِلُ:

أ- عَسَلُ الأَزهَارِ.

ب- عَسَلُ الشَّوك (السّدرة).

ج- عَسَلُ السُّكَرِ.

د- كُلُّ الأنْواعِ.

11- يُمكِنُ اِعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنَّصِ:

ب- أَهَمِيةُ النَحلِ.

ب- الْعَسَلُ والنَحْل.

ج- الحَشَرَاتُ المُفيدَةُ.

د- أَهَميةُ الحَياةِ الحَيوانِيَةُ.

12- فِي حَالَةِ مَرِضْتَ فَإِنَّكَ تُفَضِلُ:

ب- الأَدْوِيَةَ.

ب- العَسَلَ مَع اللَّيمُونِ.

ج- العَسَلُ لِوَحْدِهِ.

د- العَسَلُ معَ المَاءِ.

13- يُسْتَعمَلُ العَسَلُ في:

ب- صُنعُ الأَدْوِيَةِ.

ب- صُنعُ الأَغذِيَةِ.

ج- صُنعُ المَشْروبَاتِ.

د- في كُلِّ ما سَبَقَ.

14- لا يَجِبُ علَى المُصَابِينَ بِمَرضِ السُّكَري أَنْ يَتَناولُوا العَسَلِ لِأَنَّهُ:

ب- يَرْفَعُ مُسْتَوى السُّكَرِ في الدَّمِ.

ب- يُخَفِضُ نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

ج- يُوازِنُ نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

د- لا يُؤثِرُ عَلى نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

15- يُؤدِي اِسْتعمَالُ مُبِيدَاتُ الْحَشرَاتِ إِلَى:

ب- قَتْلِ الْحَشَرَاتِ النَافِعَةُ.

ب- قَتْلُ النَحْلِ وَفُقدَانُ مَصْدَرِ العَسَلِ الطَّبِيعِي.

ج- الْتَخلُصُ مِنْ الحَشَرَاتِ الضَّارَةِ.

د- كُلُّ مَا سبَقَ ذِكْرُهُ.

16- رَتِّبْ بِالأرقَامِ مَرَاحلَ تَكَوّنِ النَحلَةِ حَسْبَ مَا جَاءَ في النَّصِ:

ب- مَرْحلَةُ اليَرَقَةِ.

ب- مَرْحلَةُ النَحْلَةُ الكَامِلَةُ.

ج- مَرْحلَةُ البَيضَةِ.

د- مَرْحلَةُ التَلقِيحِ.

17- تُسَاهِمُ النَحْلةُ في تَلقِيحِ الأَزْهارِ بِحَيثُ:

ب- تَنقلُ غُبَارَ الطَلْعِ.

ب- تَنقُلُ الرَحيقَ.

ج- تَنْقلُ العَسَلَ.

د- تَنْقلُ البُذورَ.

18- يَهدفُ الكَاتِبُ في هذَا النَّصِ إلَى اِظْهَارِ:

أ- مَخَاطِرِ النَحْلِ.

ب- شُرُوطُ تَربِيةُ النَحْلِ.

ج- التَعَرفُ عَلى النَحلِ.

د- عَلاقَةُ النَحلِ بِالحَشَراتِ الأُخْرَى.

19- الفِكْرَةُ الأَسَاسِيةُ التِي وَرَدَتْ في النَّصِ هِي:

أ- أَهِميةُ الحَشَراتِ.

ب- أَهَميةُ النَحْلِ.

ج- أَهَميةُ الحَياةِ الحَيوانِيةُ.

د- كَيفِيةُ الحِفاظِ علَى البِيئَةِ.

20- يُمْكنُ الحُكْمُ عُلَى عِبَارَة الْكَاتِب " كُلُّ فَردٍ يَعْمَلُ لِفَائِدَةِ الجَمِيعِ ":

أ- حَقِيقَة.

ب- اِشَاعَة.

ج- مَقُولَةٌ فَقَطْ.

د- رَأيُ الْكَاتِب.

ملحق رقم: 04

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي (القياس القبلي)

لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

عزيزي التلميذ (ة):

هذا الاختبار يهدف لقياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، التقيمي، والابداعي)، والذي نطلبه منكم هو قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التعليمات:

• قراءة كل موضوع قراءة متأنية قبل الإجابة على الأسئلة.

• قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عليه.

• اختيار إجابة واحدة من بين الخيارات المقترحة

• قم بوضع علامة (x) أمام الاختيار الصحيح الذي تراه مناسبًا في ورقة الأسئلة.

• لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

• زمن الإجابة: 50 دقيقة.

–وفي الختام يذكركم الباحث أنّ هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة بتقويمكم في مادّة اللغة العربية.

– والمثال التالي يوضح كيفية الإجابة:

ضد كلمة متفائل هو:

أ– متكاسل

ب– متخاذل

ج– متحامل

د– متشائم X

وشكراُ على تعاونكم.

اللهُ يَرَاك

كَانَ هُنَاكَ طِفْلٌ طَيبٌ يَعِيشُ فِي قَرْيَةٍ جَمِيلَةٍ تُطِلُ عَلَى شَاطِئ الْبَحْرِ اسْمُهُ عَبْدُ الْرَّحْمَان يَشْتَهِرُ بِالصِّدْقِ وَالأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ، وَكَانَ كُلُّ أَهلِ الْقَرِيَةِ يُحِبُونَهُ كَثِيراً، كَانَ يَذْهَبُ كُلَّ يَومٍ إِلَى شَيخِ الْقَرِيَةِ لِيَحْفَظَ الْقُرْآنَ عَلَى يَدَيهِ.

كَانَ الْشَّيخُ يُكْرِمُ عَبْدَ الْرَّحْمَان وَيُقَدِرُهُ أَكْثَرَ مِنْ زُمَلائِهِ، فَغَارَ زُمَلاءُهُ وَقَالُوا لِلشَيخِ: تُفَضِلُهُ دَائِماً عَلَينَا؟، فَقَالَ الْشَّيخُ: سَأَطْلُبُ مِنْكُمْ جَمِيعاً شَيْئًا لِتَفْعَلُوهُ وَسَتَعْرِفُونَ بَعْدَهَا لِمَاذَا أُفَضِلُ عَبْدُ الْرَّحْمَان عَلَيكُمْ جَمِيعاً؟

قَامَ الْشَّيخُ بِإِعْطَاءِ بُرْتُقَالَةً لِكُلِّ تلْمِيذٍ، وَقَالَ لَهُ أُرِيدُكَ أَنْ تَأكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَاكَ فِيهِ أَحَدٌ وَسَنَلْتَقِي غَداً هُنَا، لِأَعْرِفَ مِنْ كُلِّ وَاحِدٍ مِنكُمْ أَينَ أَكَلَ الْبُرْتُقَالَةَ، فَأَخَذَ كَلٌ وَاحِدٍ مِنَ التَلامِيذِ بُرتُقَالَةً وانْصَرَفَ. وَفِي اليومِ التَالِي حَضَرَ جَمِيعُ الْتَلامِيذِ، فَسَأَلَهُم الْشَّيخُ هَلْ أَكَلْتُم البُرْتقَالَ؟

فقَالَ الأَولُ: أَكَلتُهَا فِي الخِزَانَةِ.

وقَالَ الثَانِي: أَكَلتُهَا تَحْتَ السَّرِيرِ.

وقَالَ الثَالثُ: أَنَا أَكَلتُهَا فَوقَ سَطْحِ البَيتِ.

وَأَخَذَ كُلٌ وَاحِدٍ مِنَ الْتَلامِيذِ يَحْكِي أَينَ أَكَلَ الْبُرْتُقَالَةَ، إِلَى أَنْ جَاءَ دَورُ عَبْد الْرَّحْمَان فَقَالَ لَهُ الْشَّيخُ: وأَنْتَ يَا عَبْدَ الْرَّحْمَان أَينَ أَكَلْتَ الْبُرْتُقَالَةَ؟ فَأَخْرَجَ عَبْدُ الْرَّحْمَان الْبُرْتُقَالَةَ مِنْ جَيبِهِ وَقَالَ لِلشَّيخِ: أَنَا لَمْ أَكُلِ الْبُرْتُقَالَةَ يَا شَيْخِي.

قَالَ الْشَّيخُ: وَلِمَاذَا لَمْ تَأْكُلهَا؟ قَالَ: لِأَنَّكَ أَمَرْتَنَا أَنْ نَأكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَانَا فِيهِ أَحَدٌ وَكُلَمَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكَانٍ وَأَرَدْتُ أَكْلَ الْبُرْتُقَالَةَ عَلِمْتُ أَنَّ اللهَ يَرَانِي، فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ لَمْ آكُلِ الْبُرْتُقَالَةَ. فَفَرِحَ الْشَّيخُ فَرَحاً كَبِيراً واحْتَضَنَهُ وأَعْطَاهُ مُكَافَأَةً، ثُمَّ قَالَ لِبَاقِي الْتَّلامِيذِ: مَا رَأْيُكُمْ فِي عَبْدِ الْرَّحْمَان ؟ قَالُوا: لَقَدْ عَلِمْنَا حَقاً أَنَهُ أَفْضَلُ مِنَا، لِأَنَّهُ يُرَاقِبُ اللهَ وَيَخْشَاهُ.

أَجِبْ عَنْ الأَسْئِلَةِ التَالِيةِ:

- اِخْتَرْ الاجَابَةَ الْصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَة x

1- يُحِبُ الْشَّيخُ عَبْدُ الْرَّحْمَان لِأَنَّهُ:

ت–يَحْفظُ القُرْآنَ أَكْثَرَ مِنْ زُملائِهِ.

ب– مُجْتهِدٌ فِي دُروسِهِ.

ج– يَخَافُ اللهَ وَيُطيعُهُ.

د– لِأَنَّهُ خَجُولٌ.

2– طَلَبَ الْشَّيخُ مِنَ التَلَاميذِ":

ت–بَيعَ الْبُرْتُقَالةَ.

ب– شِراءَ البرتقالة.

ج– إِهْداءَ الْبُرْتُقَالةَ.

د– أَكْلَ الْبُرْتُقَالةَ.

3– تَعْنِي عِبَارَةُ " أَعْطَاهُ مُكَافَأَةً " أَنَّ الشَّيخَ:

ت–رَاضٍ عَنهُ.

ب– غَاضِبٌ عَنهُ.

ج– يَفتَخِرُ بِهِ.

د– أ+ج.

4– عِبارَةُ الكُاتِبِ "كَانَ عَبْدُ الْرَّحْمَان يَشْتَهِرُ بِالصِّدْقِ وَالأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ " بِأَنَّهَا:

ت– رَأْيٌ الكَاتِبِ.

ب– حَقِيقَة.

ج– رَأْيٌ النَّاسِ فِيهِ.

د– إشاعة فَقطْ.

5– إِذَا مَا طَلَبَ مِنْكَ وَالِدُكَ القِيامَ بِحفْظِ الْقُرْآنِ فَهلْ:

ت– تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِهِ.

ب- تَرْفضُ أَمْرَهُ.

ج- لاَ تَبالِي بِما طَلَبهُ مِنكَ.

د- تُفَكِرُ فِي الأَمرِ.

6- الفِكرَةُ التِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِ، هِي:

ت- خُلُقُ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

ب- نَجاحُ عَبْدُ الْرَّحْمَان فِي الامتِحَان.

ج- اعْتِرافُ الْشَّيخِ بِإِيمَانِ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

د- حُسْنُ وَجَمَالُ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

7- هَلْ تَرَى أَنَّ مَا قَامَ بِهِ الْشَّيخُ كَانَ:

ب- لأَنَّهُ يُحِبُّ عَبْدَ الْرَّحْمَان أَكْثَر مِنْ بَاقِي التَلامِيذ.

ب- لِيُبَينَ مَدَى إيمَانِ عَبْدُ الْرَّحْمَان.

ج- لِيُوضِحَ الْفَرْقَ بَينَ عَبْدُ الْرَّحْمَان وَبَينَ بَاقِي التَلامِيذِ.

د- لأَنَّ التَلامِيذَ طَلَبُوا مِنْهُ ذَلكَ.

8- دَورُ شَيخِ الْقَرْيَةِ، هُوَ:

ت- تَعْلِيمُ القُرآنِ لِلْأَطْفَالِ.

ب- تَرْبِيةُ الأَطْفَالِ.

ج- تَعلِيمُ الأَطْفَالِ الدِّينُ الاسْلاَمِيُّ.

د- أ+ج.

9- لا تَقُومُ بِفِعلِ مَا يُغضِبُ اللهَ لأَنَّكَ:

ت- تُحِبُّهُ وتَخَافُهُ.

ب- وَالِدَيكَ يَطلُبُونَ مِنكَ ذَلِكَ.

ج- الْمُعَلِمُ يَطْلبُ مِنكَ ذَلكَ.

د- اللهُ يُراقِبُكَ.

10- يُمْكنُ إعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنصِ وَهُوَ:

ت- الإيمَانُ الصَّادِقُ.

ب- جَزَاءُ الاحْسَان.

ج- الْصِّدْقُ والْأَمَانَةُ.

د- اللهُ يُراقِبُكَ.

11- فَرِحَ الشَّيخُ فَرَحًا كَثيرا واحْتَضَنَ عَبْدُ الرَّحمَان، لِأَنَّهُ:

ت- لَمْ يُخيبْ أَمَلَهُ.

ب- بَيَّنَ أَنَّهُ كَانَ علَى صَوَابٍ.

ج- نَجَحَ في الامْتِحَانِ.

د- كُلٌّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا.

12- اِعْترفَ التَلامِيذُ بِذكَاءِ زَمِيلِهُمْ عَبْدُ الْرَّحمَان، لِأَنَّهُ:

ت- نَجَحَ في الاخْتبَارِ.

ب- رَسَبَ فِي الاخْتبَارِ.

ج- كَانَ أَفْضَلُ مِنهُمْ.

د- طَلَبَ مِنْهُمْ الْشَّيخُ ذَلِكَ.

13- أنتَ تَخَافُ اللهَ عِندَمَا:

ت- تَقُومُ بِعَمَلٍ لَا يُرضِيهِ.

ب- لا تَقرَأُ الْقُرآنَ.

ج- عِندَما تَمْرَضُ.

د- تَخَافُ اللهَ دَائمًا وتُحِبُّهُ دَائمًا بِدُونِ سَبَبٍ مَا.

14- عِندمَا طَلَبَ الْشَّيخُ مِنَ التَلامِيذِ أكْلَ الْبُرتُقالَةَ:

ت- أَكَلَ كُلُّ تِلميذٍ بُرْتُقالَتهُ.

ب- البَعْضُ أَكَلَهَا والبَعْضُ الآخَرُ لَمْ يَأْكُلهَا.

ج- لَمْ يَأْكُلْهَا إلا اثْنَان.

د- لَمْ يَأْكُلهَا إِلَا عَبْدُ الْرَّحمَان.

ملحق رقم: 05

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي (القياس البعدي)

لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

عزيزي التلميذ (ة):

هذا الاختبار يهدف لقياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، التقيمي، والابداعي)، والذي نطلبه منكم هو قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التعليمات:

• قراءة كل موضوع قراءة متأنية قبل الاجابة على الأسئلة.

• قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عليه.

• اختيار اجابة واحدة من بين الخيارات المقترحة

• قم بوضع علامة (x) أمام الاختيار الصحيح الذي تراه مناسبًا في ورقة الأسئلة.

• لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

• زمن الإجابة: 50 دقيقة.

– وفي الختام يذكركم الباحث أنّ هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة بتقويمكم في مادة اللغة العربية.

– والمثال التالي يوضح كيفية الإجابة:

ضد كلمة متفائل هو:

أ– متكاسل

ب– متخاذل

ج– متحامل

د– متشائم X

وشكراُ على تعاونكم.

النَّحْلَةُ

النَّحْلَةُ حَشَرَةٌ صَغِيرةٌ طَيَارةٌ، أَجْسَامُها أُسطُوانِيةُ الشَّكلِ يُغطِيهَا وَبَرٌ أَسْمَرُ اللَونِ، على بَطْنِهَا خُطُوطٌ عَرِيضةٌ سَوداءُ، وبِطَرفِ بَطنِهَا شَوكَةٌ وهي كَالإبْرَةِ تُدَافِعُ بِها على نَفْسِهَا وبِهِ غُدَّةٌ تُفْرِزُ سُماً يُسَبِبُ تَورُماً لِلذِي تَلْسَعهُ، ويَحدُثُ لَهُ أَلَماً، ولكِنَهَا تَموتُ إذا لَسعَتْ ولَيسَ للذَكرِ شَوكَةٌ، رَأسُ النَحلةِ مُتحَركٌ ويُوجَدُ بهِ عَينَانِ كبِيرتَانِ وثَلاثُ عُيونٍ بَسيطةٍ في قِمَتِهِ ولَهَا لِسَانٌ طَوِيلٌ تُلحَسُ بهِ رَحيقُ الأَزْهَارِ وتُخَزِنُهُ في حُويصَلَتِهَا، كَمَا يُوجَدُ على صَدرِهَا سِتَةُ أَرجُلٍ تَحتَوي على أَمْشَاطٍ وَسِلَةٌ صَغيرَةٌ لِجَنِي الطَّلْعِ وَلِلنَحلَةِ أَرْبَعَةُ أَجْنِحَةٍ.

يَعيشُ النَحْلُ في مَجْموعَاتٍ مُحْكَمةُ التَنظِيمِ ويَخدِمُ بَعضُها بَعضًا فَكُلُ فَردٍ يَعمَلُ لِفَائدَةِ الجَميعِ وهي مُكَونَةٌ منْ ثَلاثِ فِئاتٍ، الشَّغَالاتُ أو العُامِلاتُ والجُنودِ والمَلكَةُ لِكُلّ منْهَا شَكْلٌ مُمَيزٌ يُسَاعدُهَا علَى أَدَاءِ وظَائفَ مُعَينَةٌ.

نُمَيِّزُ الْمَلكَةَ عَنْ غَيرهَا بِجِسْمِهَا الطَوِيلِ وأَجْنِحَتهَا القَصِيرَةِ، وظِيفَتُها التَزاوجُ وَوضْعُ البَيضِ وتَنظِيمُهُ في عُيونِ الخَلاَيَا وهي وحْدَهَا المُنْجِبَةُ، وتَعيشُ نَحْو أَربعِ سَنَواتٍ، أَمَّا ذَكَرُ النَحْلِ لا يَقُومُ بَأي عَمَلٍ سِوَى تَلقِيحِ المَلِكَةِ، لِذلكَ تَقْتُلهُ العَامِلةُ في الشِّتاءِ تَخَلصًا مِنْ غِذَائِهِ ونَسْتَطيعُ أَنْ نُميزَهُ بِحَجْمِهِ المُتوسِطِ وبَطْنِهِ أَقصَرُ وأَعْرَضُ.

العَامِلَةُ هِي أَصغَرُ النَحْلِ حَجْماً وأَكْثَرهَا عَدَداً، تَقُومُ بِكُلِ الوَظَائِفِ والاحْتِياجَاتِ اللَازِمَةِ في الخَلِيةِ، وكُلُمَا تَقَدَمَ عُمرُهَا تَغَيرَ مَوقعُ وَاجِباتِها فَالصَغِيراتُ تبْقَى في الخَليَةِ تَقُومُ بالأَشْغَالِ الدَاخِلِيةِ كَتنظِيفِ الخَلِيَةِ وإطعَامُ المَلكَةِ والدُويدَاتِ الصَّغيرةِ وحِمَايةِ المَدخَلِ منَ الأَعْداءِ، وحِينمَا تَبلُغُ يَومَهَا العِشْرينَ تَخْرجُ من الخُليةِ وتَطيرُ حَولَهَا لِتُحدِدَ مَوقِعهَا وبَعدَ ذلِك تَقُومُ بِرحَلاتٍ بَعِيدةٍ بَحثاً عَن الرَحيقِ واللُقَاحِ، عِندمَا تَكتَشفُ مَصدَرَ الرَحيقِ تَعُودُ إلى المَعْسَلةِ وتُؤدِي رَقْصَةً عَجيبةً وبِهَذِهِ الرَقْصَةِ تَبينُ وضْعَ الغِذَاءِ ومَكَانهُ حَسبَ وضْعِيةِ الشَّمسِ.

أَمَّا الْعَامِلاتُ الْكَبِيراتُ فَتَعمَلُ خَارِجَ الْخَليةِ تَجمَعُ رَحِيقَ الأَزْهارِ وَاللُقَاحِ، وَتَضَعُ الشَّمْعَ لِبِناءِ قُرْصَ الْعَسَلِ، تَعْجِنُهُ بِفَكِهَا مِنَ الشَّمعِ الذِي صَنَعتْهُ خَلاَيا مَوجُودَة عَلَى بَطْنِهَا وَتَبْنِي الْثُقُوبَ التِي تَسْتَوعِبُ العَسَلَ وَتَأْوِي اليَرَقَاتِ.

تَطِيرُ المَلِكَةُ بَعِيدًا فَتَتْبعُها الذُكورُ فتَتَزاوجُ المَلِكَةُ معَ ذَكَرٍ فَيسقُطَ إلى الأَرْضِ ويَمُوتُ، فُتتَزاوجُ معَ ذَكَرٍ آخَرَ وكُلمَا تَزوجَ الذَكَرُ يَسقُطُ ويمُوتُ، تَقُومُ المَلكَةُ بِوضْعِ بَيضَهَا في الخَلايَا الشَّمعِيةِ السُّداسِيةُ

الشَّكلِ، وفي كُلِّ عَينٍ مِنهَا تَضعُ بيْضَةً وبَعدَ ثَلاثَةِ أَيامٍ يَفْقِسُ البَيضُ وتَخرجُ مِنهُ يَرقَاتٌ صَغِيرةٌ تَعْتَني بهَا المُرَبيةُ تَغذِيهَا بِسَائلٍ تُفرزُهُ يُشبِهُ اللَبنَ، وعِندمَا يَتِمُ نُموهَا تَنْسِجُ حَولَ نَفْسهَا شَرنَقَةً فَتغَطِي العَامِلَةُ العُيونَ بِالشَمعِ الأَبيضِ بَعدَ أَنْ تَملأَهَا بِالعَسَلِ الذِي يُغَذِي اليَرقَاتِ، وتتْرُكُهَا حَتَى يَتكوّنَ فِيهَا النَحلُ ويَخْرجَ مَنهَا حَشرَة كَامِلةَ التكْوينِ.

النَّحْلَةُ حَشَرَةٌ مُفِيدَةٌ تُعطِينَا العَسَلَ وهُو شِفَاءٌ وَغذَاءٌ فَمِنهُ الأَبيضُ والأَصْفرُ والأَحْمرُ، لِذَلكَ ذَكَرَهَا اللهُ تَعَالَى فِي القُرآنِ الْكَرِيمِ.

أَجِبْ عَنْ الأَسْئِلَةِ التَالِيةِ:

- اِخْتَرْ الاجَابَةَ الْصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَة x أَمَامَهَا

1- يَقْصِدُ الكَاتِبُ بِقَولِهِ "وَحِينَ تَبْلُغُ يَومَهَا العِشْرِينَ تَخْرجُ من الخَلِيَةِ وَتَطِيرُ حَوْلَهَا لِتُحَدِدَ مَوقِعَهَا":

ث- تَهْربُ مِنْ الخَلِيَةِ.

ب- تَتَعرَفُ عَلى مَكَانِ عَيشِهَا.

ج- تَقُومُ بِنُزهَةٍ.

د- تُسَافِرُ بَعِيدًا ثُمَّ تَعُودُ.

2- لِماذَا تَقُومُ العُاملَاتُ بقَتلِ ذَكَرِ النَحْلِ:

ب- لِتَخَلُصِ مِنْ قُوتِهِ

ب- لأَنَّهُ لا يُفِيدُ.

ج- لِكي تُوفِرَ الغِذَاءَ.

د- لأَنَّهُ لَا يُسَاعِدُها فِي العَمَلِ.

3- يُؤدِي اِسْتعمَالُ مُبِيدَاتُ الْحَشرَاتِ إِلَى:

ث- قَتْلِ الْحَشَرَاتِ النَافِعَةِ.

ب- قَتْلُ النَحْلِ وَفُقدَانُ مَصْدَرِ العَسَلِ الطَّبِيعِي.

ج- الْتَخلُصُ مِنْ الحَشَرَاتِ الضَّارَةِ.

د- كُلٌّ مَا سبَقَ ذِكْرُهُ.

4- لِماذَا تَعيشُ النَحلَةُ في مَكَانٍ مُجْتَمعٍ مُنْتَظَمٍ:

ث- لِتُدافِعَ عنْ بَعْضِهَا البَعْض.

ب- لِتسَاعِدَ بعْضَها البَعْض.

ج- لأَنَّهُ لا يُمكِنهَا العَيشُ مَعَ الحَشَراتِ الأُخْرَى.

د- لأَنَّهُ لِكُلِ فَرْدٍ مِنهَا عَمَلُهُ.

5- إِذَا مَا لَسَعَتْكَ نَحْلَةُ فَإِنَّكَ تَقُومُ بـ:

ث- قَتْلِهَا.

ب- تَرْبِيَتَهَا.

ج- تَتْرُكُهَا تَطِيرُ.

د- تَأْخُذُهَا لِلْمُخْتَبَر.

6- يُمْكنُ الحُكْمُ عُلَى عِبَارَة الْكَاتِب" كُلُّ فَردٍ يَعْمَلُ لِفَائِدَةِ الجَمِيعِ ":

ب- حَقِيقَة.

ب- اِشَاعَة.

ج- مَقُولَةٌ فَقَطْ.

د- رَأيٌ الْكَاتِبِ.

7- الفِكرَةُ التي لَمْ تَرِدْ في النَّصِ هِيَ:

أ- كَيفِيةُ تَكَاثُرِ الْنَحلِ.

ب- كَيفِيةُ مَوْتِ الْنَحلِ.

ج- أهمية الْنحَلِ.

د- كَيفِيةُ الحِفَاظِ على النَحَلِ.

8- لِلنَحلَةِ أَهَمِيةٌ كَبِيرَةٌ بِالمُقَارَنَةِ مَعَ بَعْضِ الحَشَرَاتِ لأَنَّ:

ث- العَسَلُ الذِي تُعْطِيهِ فِيه شِفَاءٌ لِلنَاسِ.

ب- تُسَاهِمُ في التنَوعِ البِيئِي.

ج- لا تَضُرُ الانْسَانَ.

د- كُلٌ مَا سَبَقُ ذِكْرُهُ.

9-يُمكِنُ اِعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنَّصِ:

ث- أَهَمِيةُ النَحلِ.

ب- الْعَسَلُ والنَحْل.

ج- الحَشَرَاتُ المُفيدَةُ.

د- أَهَميةُ الحَياةِ الحَيوانِيَةُ.

10- نَنْصَحُ المُصَابِينَ بِمَرضِ السُّكَري بِعَدَمِ تَنَاوِلِ الْعَسَلِ كثيراً لِأَنَّهُ:

ث- يَرْفَعُ مُسْتَوى السُّكَرِ في الدَّمِ.

ب- يُخَفِضُ نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

ج- يُوازِنُ نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

د- لا يُؤثِرُ عَلى نِسْبَةِ السُّكَرِ في الدَّمِ.

11- يَهدفُ الكَاتِبُ في هذَا النَّصِ إِلَى اِظْهَارِ:

ب- مَخَاطِرِ النَحْلِ.

ب- شُرُوطُ تَربِيةُ النَحْلِ.

ج- التَعَرفُ عَلى النَحلِ.

د- عَلاقَةُ النَحلِ بِالحَشَراتِ الأُخْرَى.

12- رَتِّبْ بِالأرقَامِ مَرَاحلَ تَكَوّنِ النَحْلَةِ:

ث- مَرْحلَةُ اليَرَقَةِ.

ب- مَرْحلَةُ النَحْلَةُ الكَامِلَةُ.

ج- مَرْحلَةُ البَيضَةِ.

د- مَرْحلَةُ التَلَقِيحِ.

13-لِك تَعِيشَ النَحْلَةُ فَإنَّكَ تَحْتَاجُ فِي تَرْبِيَتِهَا إلى:

ث- أَقفَاصٍ.

ب- بُيوتٌ بَلاسْتِكيةٌ.

ج- بُيوتٌ منْ حَطَبٍ.

د- بُيوتٌ عَادِيةٌ.

14- الفِكْرَةُ الأَسَاسِيةُ التِي وَرَدَتْ في النَّصِ هِي:

ب- أَهِميةُ الحَشَرَاتِ.

ب- أَهَميةُ النَحْلِ.

ج- أَهَميةُ الحَياةِ الحَيوانِيةُ.

د- كَيفِيةُ الحِفاظِ علَى البِيئَةِ.

ملحق رقم (06):

يوضح قائمة أسماء المحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	ضياف زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف، المسيلة
02	بوزيدي اسماعيل	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة
03	ميمون حدّة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف، المسيلة
04	مرزوقي عمر	مفتش التربية والتعلم	مقاطعة بوطي السايح
05	معمري حميد	مفتش التربية والتعلم	مقاطعة سيدي عيسى
06	بوربيعة نبيهة	مفتش التربية والتعلم	مقاطعة باب الزوار
07	خلداوي محمد	مدير المدرسة الابتدائية	بوطي السايح
08	عزيزي جديد	مدير المدرسة الابتدائية	أولاد علي، عين الحجل
09	معمري عبد الرحمن	أستاذ مكوّن	برج الحواس، عين الحجل
10	عثماني فتيحة	أستاذ مكوّن	اسماعيل يفصح 2، باب الزوار
11	زروقي المهدي	أستاذ مكوّن	تامزليت، بوطي السايح
12	زيان الشيخ	أستاذ رئيسي	أولاد علي، عين الحجل
13	العلوي حميدة	أستاذ رئيسي	اسماعيل يفصح 2، باب الزوار

الملحق رقم(08):

دليل الأستاذ

وفقًا لاستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

لعينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة

جانفي2019

الفهرس

مقدمة.....01

1. **مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني**.....01

2. الهدف الأساسي من الدليل.....01

3. **مهارات الفهم القرائي المراد تحسنها**.....01

4. **العناصر الأساسية للتعلم التعاوني**.....01

5. خطوات ومراحل استراتيجية التعلم التعاوني.....02

6. **دور المعلم في التعلم التعاوني**.....02

7. **دور التلميذ في استراتيجية التعلم التعاوني**.....03

8. **اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء استراتيجية التعلم التعاوني**.....03

9. **التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة**.....03

10. **الوسائل المستخدمة في تدريس الدروس المستهدفة وفق استراتيجية التعلم التعاوني**.....04

11. **كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني داخل القسم**.....04

12. **النص القرائي الأول**.....06

13. **ورقة العمل الأولى**.....07

14. **النص القرائي الثاني**.....10

15. **ورقة العمل الثانية**.....11

16. **النص القرائي الثالث**.....14

17. **ورقة العمل الثالثة**.....15

18. **قائمة المراجع**.....16

- مقدمة:

اهتم التربويون في الأعوام الأخيرة بالأنشطة التعليمية التي تجعل من التلميذ محورًا لعملية التعلم والتعليم، فوضعوا الاستراتيجيات الحديثة التي قامت على جعل التلميذ يبحث عن المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه، وبالتالي تبقى المعلومة في ذاكرته و لا ينساها بمجرد خروجه من قاعة الامتحان وبالتالي تحول دور الطالب من متلقي ومستقبل للمعلومة إلى باحث عنها، وأصبح دور المعلم هو الإشراف والتوجيه لهذا التلميذ حتى يحصل على المعلومة من مصادرها المختلفة، ومن أهم هذه الطرق الحديثة " استراتيجية التعلم التعاوني " التي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في زيادة التحصيل لدى التلاميذ، وإكسابهم مهارات العمل الجماعي بعيدًا عن الأنانية وحب الذات مما يكون له أكبر الأثر في حياتهم اليومية وفي مستقبلهم.

1- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني:

تعرف بأنّها مجموعة من الإجراءات التي تشكل عددًا من الخطوات التدريسية والأنشطة التعليمية تتم تحت إشراف وتوجيه الأستاذ، ويتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تتكون كل مجموعة من خمسة طلاب إلى ستة، يعمل طلابها متعاونين ومتحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم لتحقيق أهداف تدريس النصوص الثلاثة المقترحة.

2- الهدف الأساسي من الدليل:

يهدف عمل الدليل إلى وجود أداة تساعد الأستاذ في كيفية تدريس المقطع الخامس للنصوص القرائية: (قصة زيتونة- مرض سامية- لمن تهتف الجماهير) لتلاميذ القسم الرابع ابتدائي في ضوء استراتيجية التعلم التعاوني بغية تطوير مهارات الفهم القرائي.

3- مهارات الفهم القرائي المراد تحسنها:

هناك أربع مستويات تنطوي تحتها مجموعة من المهارات، وهي: المستوى الحرفي (ذكر الأفكار الرئيسية والفرعية، ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها، ذكر الحقائق كما وردت في النص). المستوى الاستنتاجي (استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، تفسير عبارات النص، استخراج هدف الكاتب، استخراج أوجه الشبه والاختلاف). المستوى التقييمي (اصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار أو على النص، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به). المستوى الإبداعي (وضع عنوان مناسب للنص، اقتراح حلول للمشكلات المعروضة في النص، كيفية التصرف في مواقف جديدة، التنبؤ بالنتائج).

4- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

هناك مجموعة من العناصر الأساسية اللازمة لنجاح استراتيجية التعلم التعاوني وتحقيق الأهداف المرجوة والتي ينبغي أن يؤكد عليها الأستاذ ويحرص على التزام الطلاب بها، وقد حددها جونسون وجونسون(1995):

- الاعتماد المتبادل الإيجابي.

- التفاعل المعزز وجهاً لوجه.
- المسؤولية الفردية .
- المهارات البينشخصية والمهارات الرمزية.
- معالجة عمل المجموعة.

5- خطوات ومراحل استراتيجية التعلم التعاوني:

بما أن لكل طريقة تدريسية خطوات أو مراحل حيث تعتمد كل خطوة على ما قبلها وتتأثر إيجابًا أو سلبًا ولأهمية الخطوات التي يجب أن يسير وفقها الأستاذ والتلميذ في هذه الطريقة ليحقق هدفه، لذلك يمكن السير وفق أربع مراحل، يمكن حصرها في ما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف: وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار كيفية التعاون، وتحديد المسئوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية "تنفيذ المهمة": يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب حسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء: يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

6- دور المعلم في التعلم التعاوني:

يتصور البعض أن مجرد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ومطالبتهم بالعمل مع بعضهم البعض هو التعلم التعاوني وهذا ليس صحيحاً، لأن الأستاذ في التعلم التعاوني هو الذي يستطيع أن يدير الموقف التعليمي بحيث يحقق الأهداف المحددة المرجوة، وفيما يلي شرح مختصر لأدوار المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني: كوجك كوثر (1992)

أولاً قبل الدرس: – تحديد الأهداف التعليمية المرجوة – تحديد حجم مجموعات العمل – تحديد الأدوار لأفراد المجموعة – إعداد وتجهيز الوسائل اللازمة للدرس – تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب.

ثانيًا اثناء الدرس: – إعطاء نبذة عن الدرس وعمل ملخص شامل ومبسط – يقوم بمراقبة المجموعات فيستمع إلى الحوار والمناقشة التي تدور بين تلاميذ كل مجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم في التعلم التعاوني والتأكد من إنجازهم لأهداف الموقف التعليمي في المادة التي يدرسها ويمكنه أن يتدخل للمساعدة في الوقت المناسب، كما يمدّ التلاميذ بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وقد يكون ذلك عن طريق لفظي أو غير لفظي.

ثالثًا بعد الدرس: توزيع بطاقات الأسئلة التقويمية للمجموعات – التعليق على عمل المجموعات ومدى التفاعل بين التلاميذ – توضيح السلبيات التي وقعت فيها بعض المجموعات وكيفية علاجها – تحفيز المجموعات على زيادة التعاون في المرات القادمة لتحقيق الأهداف المرجوة، من خلال ما سبق يتضح لنا أن دور الأستاذ في استراتيجية التعلم التعاوني هو توجيه وإرشاد الطلاب نحو الطريقة الصحيحة التي يتعلمون من خلالها تعاونيًا، ويقتصر دور الأستاذ في شرح أي جزء من الدرس يكون غامض على جميع المجموعات التعاونية إذا لم تستطع فهمه أو حلّه، هنا يتدخل الأستاذ فقط.

7- دور التلميذ في استراتيجية التعلم التعاوني: ذكرت الطناوي عفت (2003) أنّ دور التلميذ في استراتيجية التعلم التعاوني يتمثل فيما يلي:

-البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها.- انتقاء الموضوعات ذات الصلة بموضوع البحث.- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.- توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام معًا للاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين الأفراد.- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.- بذل الجهد ومساعدة الآخرين والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي من خلال ما سبق يتضح لنا أن دور التلميذ في التعلم التعاوني دور إيجابي وفعال فهو الذي يحاول البحث عن المعلومة والوصول إلى حل المسائل بعكس دور التلميذ في استراتيجيات التدريس التقليدية والتي يقتصر دور التلميذ فيها على تلقي المعلومات وتخزينها دون أن يحاول البحث عن المعلومة لضمان بقاءها لديه أي أن دوره متلقي سلبي.

8- اعتبارات هامة لنجاح العمليات الجماعية أثناء استراتيجية التعلم التعاوني وهي كما يلي:

الأهداف الواضحة: فالصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الأعضاء في عملية اتخاذ القرارات. **القيادة الموزعة:** فتوزيع القيادة بين التلاميذ يؤدي إلى أقصى نمو ممكن للفعالية بين التلاميذ.**المرونة:** ينبغي أن تضع الجماعات خطة عمل لإتباعها من البداية إلى أن توضح أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة. **جو العمل:** توفير جو هادف للجماعة يساعد على العمل ومن المفيد أن تكون الجماعة كبيرة بدرجة تكفي لتوفير أكبر قدر من الخبرة وصغيرة إلى الحد الذي يسمح بأكبر درجة من الاشتراك. **الطمأنينة:** فالعلاقة الطيبة بين الطلاب لا تدع مجالاً للتهديد، وتسمح بالانتقال من المشكلات الفردية إلى أهداف الجماعة. **الإحاطة بالعملية:** فالإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال التعرف على الهدف، كما تسمح بتعديل الأهداف. **الإجماع:** ينبغي أن تستمر عملية اقتراح القرارات ومناقشتها حتى تصل الجماعة إلى قرار يحصل على موافقة جماعية. **التقويم المستمر:** التقويم المستمر للأنشطة يسمح بالتعديل الذكي للخطة الموضوعة لدراسة الصعوبات في أي مرحلة.

فكرى ريان (1995).

9- التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة: تمّ توزيع موضوعات الدروس الثلاثة (قصة زيتونة- مرض سامية- لمن تهتف الحناجر) في كتاب اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي (المقطع الخامس) زمنياً بناء على التوقيت المعتمد في المدارس الابتدائية وهو 45 دقيقة للحصة الواحدة، أمّا توزيع الحصص

القرائية فاعتمادًا على منهجية تسيير المقاطع في اللغة العربية (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدئي) بحيث نجد أنها ثلاث حصص في الأسبوع الواحد تحت مسمى **فهم المكتوب**، وهي موضحة في الجدول كالآتي:

الموضوعات	الأسابيع	الزمن	عدد الحصص
الموضوع الأول (قصة زيتونة)	الأسبوع الأول	45+45+45	03
الموضوع الثاني (مرض سامية)	الأسبوع الثاني	45+45+45	03
الموضوع الثالث (لمن تهتف الحناجر)	الأسبوع الثالث	45+45+45	03
أوراق عمل (تقويم)	الأسبوع الرابع	45+45+45	03
المجموع	أربع أسابيع	تسع ساعات	12 حصّة

10- الوسائل المستخدمة في تدريس الدروس المستهدفة وفق استراتيجية التعلم التعاوني:

الكتاب المدرسي – السبورة – بطاقات مصورة – جهاز عرض البيانات – القاموس اللغوي – المزمان (الكرونوماتر).

11- كيفية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني داخل القسم:

– يقسّم الأستاذ تلاميذ المجموعة التجريبية إلى ستة (06) مجموعات، بحيث أنّ كل مجموعة لا يزيد عددها عن 06 تلاميذ، ويجب أن تكون المجموعة الواحدة من جنس واحد ذكور أو إناث قدر الإمكان وذلك حتى يتم الوثوق بوجود التفاعل بينها وعدم الخجل، والبعد تمامًا عن وجود ذكر واحد في مجموعة إناث، أو أنثى واحدة في مجموعة ذكور، يرسم الأستاذ جدولاً على السبورة كما يلي:

رقم المجموعة	المجموعة 1	المجموعة 2	المجموعة 3	المجموعة 4	المجموعة 5	المجموعة 6
العلامة						

– يدوّن الأستاذ العلامة التي تتحصل عليها كل مجموعة، وتسجل أمامهم كي يتعرفوا على مدى تقدمهم في كل حصة، وهذا ما يزيد من منافستهم.

– العلامات المُحصّلة للمجموعة تكون من خلال عدد الأخطاء التي يسجلها التلميذ في النص و عدد الأسئلة المجابة (أسئلة الفهم) هذا طبعًا في الثلاثة الأسابيع الأولى، ثم بعد ذلك في الأسبوع الرابع تسجل نتائج (ورقات العمل1،2،3 التقويمية) والتي صممت بناء على مستويات الفهم القرائي المراد استهدافها.

– إذا وجد الأستاذ أن جميع أو معظم المجموعات تتساءل في جزء من الدرس فعليه أن يوقف العمل، ثم يقوم بشرح هذا الجزء لجميع التلاميذ وهذا يعني أن المعلومة لا تقدم للتلميذ إلا عندما يشعر بالحاجة إليها.

– يتمّ تنفيذ كل درس في هذا الدليل من خلال ثلاثة مراحل، بحيث تتضمن كل مرحلة نشاطاً واحداً أو أكثر، وهي كما يلي:

أ- **مرحلة قبل النص (ما قبل القراءة):** فتح عارض البيانات وتقديم جملة من الصور حول الموضوع المراد قراءته، ثمّ فتح الكتاب ص(...) وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ماذا تشاهد في الصورة؟ تسجيل توقعات التلاميذ عن موضوع النص. يقدم هذا النشاط قبل التعرف على عنوان النص، يكتشف الشخصيات ويعبر عنها ويصف الصور. يُقَوِّمُ التلميذ اجابته ذاتياً من خلال إجابات زملائه في المجموعة وعرض الأستاذ للإجابات الصحيحة. الهدف من هذا النشاط هو تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم للدخول في جو الدرس.

ب- مرحلة مع النص (أثناء القراءة): وتتمّ نشاطات القراءة الخاصة بهذه المرحلة على النحو التالي:

- القراءة الصامتة: قراءة التلاميذ للنص قراءة صامتة، وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة، يبدأ الأستاذ بطرح الأسئلة تتضمن فكرة رئيسة للمقروء، وعنوانًا آخر مناسبًا للنص المكتوب، إجابات التلاميذ تصوب ذاتياً بعد عرض الأستاذ قائمة الإجابات الصحيحة.

- القراءة الجهرية: يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معبرة ومشخّصة، وأن يستمع التلاميذ جيداً لقراءته ثمّ بعد ذلك يكلف الأستاذ بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ثمّ يبدأ بتكليف تلاميذ المجموعات بقراءة النص فقرة فقرة، أما بقية التلاميذ فيتابعون بالأصابع. بعدها يقوم الأستاذ بتذليل الصعوبات أثناء القراءة و شرح المفردات الجديدة و توظيفها في جمل، يدوّن الأستاذ الوقت الذي استغرقه التلميذ في قراءة الفقرة، ثم تتمّ مناقشة تلاميذ المجموعات عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة. ويَقومُ التلاميذ بتدوّين تساؤلاتهم وتحديد العلاقات التي تربط بين الجمل والمعاني الضمنية، وغير ذلك مما تشتمل عليه هذه التساؤلات التي تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، يجيب تلاميذ المجموعات عن تلك التساؤلات في صفحة الأعمال الخاصة بهذه الفقرة التي تمّت قراءتها. ثم تتم عملية تصويب الإجابات ذاتياً من خلال مقارنتها بقائمة الإجابات الصحيحة التي يعرضها الأستاذ.

ج- مرحلة بعد النص (ما بعد القراءة): وينفذ النشاط الخاص بهذه الخطوة، كما يلي:

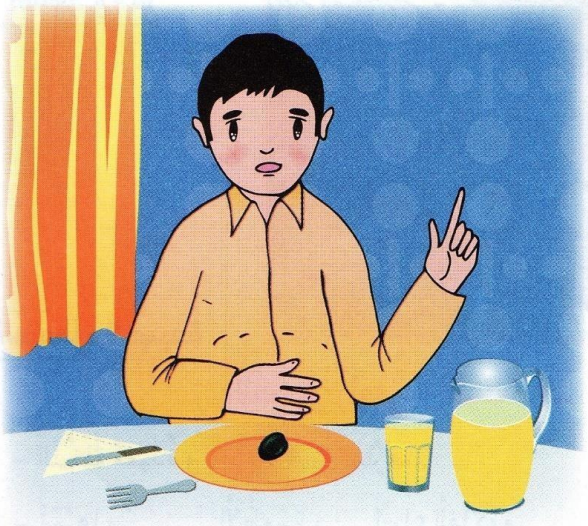
العودةُ إلى النص القرائي مرة أخرى، يقوم الأستاذ بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح والتأكد من فهمهم له فإذا كانت هناك بعض الأمور التي تحتاج إلى توضيح أكثر، فيطرح الأستاذ مزيدًا من التساؤلات حولها. النقاش والحوار الجماعي حول ما يتوصل له التلاميذ من إجابات أثناء نشاطات القراءة.

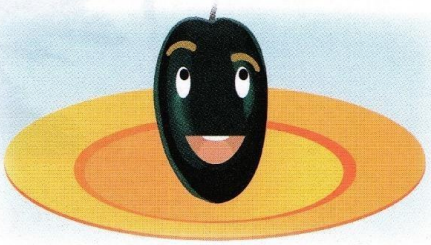
- **التقويم (ورقات العمل):** يتمّ تقويم التلاميذ وفقا للتدريس باستراتيجية التعلم التعاوني من خلال: النصوص الثلاثة (قصة زيتونة- مرض سامية- لمن تهتف الحناجر) عن طريق تصميم ورقات عمل لكل نص متبوعةً بالأسئلة التي تمَّ صياغتها في ضوء مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

النص القرائي الأول:

المقطع 5

قِصَّـةُ زَيْتونَـة





أَنْهى صـالِحٌ غَذَاءَهُ و لـمْ يَتْـرُكْ في الصّحْنِ غيرَ زَيْتونَـةٍ و همّ بالنُّهوضِ و إذا بالزَّيْتونَةِ تُنـاديه: "يا صالِحُ لماذا لمْ تَأْكُلْني؟ أنتَ لا تَدْري ما تُضيّع! " و بَيْنَما بَقيَ مَذهولاً يَنْظُرُ إليها واصَلَتْ حَديثَها قائلَةً: اِسْتَمِعْ إلى ما أقولُ، سَأَقُصُّ عَلَيْكَ قِصّتي لِتَفْهَمَ كلَّ شَيْءٍ. نَبَتُّ مع أَخَواتي على شَجَرةِ زَيْتونٍ من أَقْدمِ الْأَشْجارِ الْمَعْروفَةِ في الدُّنْيا، لَيْستْ منَ الْأَشْجارِ الْعَظيمَةِ ولا الطّويلَةِ لكنّها دائِمَةُ الْخُضْرةِ تُثْمِرُ بعد زَمَنٍ قَصيرٍ من غَرْسِها، كَريمَةٌ فلا يَكادُ يَمْضي على غَرْسِها سَنَتانِ حتّى تُؤْتيَ ثِمارَها، زَهيدَةٌ لا تَطْلُبُ سَقْيًا ولا عِنايَة.

حينَ أَتى شَهْرُ سِبْتمْبَر حانَ وقتُ قِطافي وكمْ أَخَذْتُ مِنَ الْخَبْطِ، أمّا أَخَواتي اللّواتي يُسْتَخرَجُ مِنْهُنَّ الزَّيتُ فلا يُقْطفْنَ حتّى يَنْضُجْنَ جَيّدًا، ثمّ يُسَقْنَ إلى الْمَعْصرَة. أَحْسنُ الزُّيوتِ ما يَكونُ عَصْرُها باردًا، أيْ بالضّغْطِ فقَطْ، فَتكونُ حُموضَتُها قَليلَة. أمّا أنا فَمُلِّحْتُ لِأُؤْكَلَ غَضّةً فأَنْفعُ جِسْمَك بالْمَوادِّ الْغِذائيّةِ الّتي يَحْتاجُها .

عائِلَتي من حَبّاتٍ و زُيوتٍ، يا صالِحُ، مَؤونَةُ الْجَزائِريّينَ مُنْذُ أَقْدمِ الْعُصورِ، فلا تَكادُ تَخْلو وَجْبةُ طَعامٍ منّا. شِعارُنا "لَذّةٌ و دَواءٌ". وفَوائِدُنا كَثيرَةٌ لا تَكادُ تُحْصى، اَلْفيتامينَاتُ والدُّهونُ النّباتيّةُ الْمُفيدَةُ الّتي لا تُضِرُّ الْقَلْبَ كما أَنّنا نُساعِدُ على فَتْحِ الشّهيّةِ و... فَقاطَعَها صالِحُ وهو لا يَكادُ يُصدّقُ أنّه يُكلِّمُ زَيْتونَةً "أنتِ مُفيدَةٌ جِدًّا و زَيْتُك نافِعٌ جِدًّا لكنّكِ ثَرْثارَةٌ جِدًّا سآكُلُك و انْتَهى الْأَمْر!"

ورقة عمل رقم (01):

- أجب عن الأسئلة التالية:

اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة X أمامها:

1- مَعَ مَنْ تَكلَّمَ صَالحُ:

ج- أَخَواتُ الزَّيتُونَةِ.

ح- شَجَرَةُ الزَّيتُونِ.

ج- حَبَّةُ الزَّيتُونِ.

د- الْزَّيتِ.

2- حِينَ أَتَى شَهْرُ سِبتمْبرُ حَانَ:

ث-وَقْتُ قَطْفِي.

ب- وَقْتُ نُضْجِي.

ج- وَقْتُ عَصْرِي.

د- وَقْتُ غَرْسِي.

3- تَعْنِي عِبَارَةُ " بَقِيَ مَذهُولاً ":

ج- مُنتحَسِراً.

ح- رَاضِياً.

ج- غَاضِباً.

د- مُنْدهِشاً.

4- عِبارَةُ الكَاتِبِ "عَائلَتِي مِنْ حَبَّاتٍ وزُيوتٍ " بِأَنَّهَا:

ج- رَأْيُ الكَاتِبِ.

ح- رَأْيُ النَّاسِ.

ج- حَقِيقَةٌ.

د- اشَاعَةٌ.

5- إِذَا مَا طَلَبَتْ مِنْكَ الزَّيتُونَةُ القِيامَ بِإرجَاعِهَا لِلْشَّجَرةِ فَهلْ:

ج- تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِهَا.

ب- تَرْفضُ أَمْرَها.

ج- لاَ تُبالِي بِما طَلَبتهُ مِنكَ.

د- تُفَكِرُ فِي الأَمْرِ.

6- الفِكرَةُ التِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِ هِي:

ج- شِعَارنَا لَذَّةٌ ودَواءٌ.

ح- فَوائِدُنا كَثيرَةٌ لا تُحْصَى.

ج- نَبَتُّ مَعَ أَخَواتِي عَلَى شَجَرَةِ زَيتُونٍ.

د- وَصْفُ الزَّيتُونَةِ بِالسَّوادِ.

7- هَلْ تَرَى أَنَّ مَا قَامَتْ بِهِ الْزَّيتُونَة كَانَ:

ت-لأَنَّهَا تُرِيدُهُ أَنْ يَأْكُلهَا فَقَطْ.

ب- لأَنَّهَا مُفِيدَةٌ وزَيتُهَا نَافِعٌ لَهُ.

ج- لِتُوضِّحَ الْفَرْقَ بَينَها وَبَينَ النَبَتَاتِ الأُخْرَى.

د- لأَنَّ صَالِح مَنْ طَلَبَ ذَلِكَ مِنْهَا.

8- الفِكْرَةُ الرَئِيسِيَةُ لِلنَّصِ هِيَ:

ج- فَوائِدُ الزَّيتُونِ وزَيتِهِ.

ب- قُدرَةُ الزّيتُونَةِ علَى الكَلامِ.

ج- أَشْجَارُ الزَّيتُونِ الْعَظِيمَةِ.

د- ب + ج.

9- يَجِبُ أَنْ لا يَخلُو طَعَامُنَا مِنَ الزَّيتُونِ أَوْ زَيتِهِ:

ث-لأَنَّهُ يُسَبِبُ لَنَا السُّمْنَةَ بِسُرْعَةٍ.

ب- فَوَائِدُهُ كَثِيرَةٌ ولا تُحْصَى.

ج- لأَنَّهُ لَذِيذٌ.

د- أَخْبَرنَا بِذلِكَ الطَبِيبُ.

10- يُمْكنُ إعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرٍ لِلنّصِ، وَهُوَ:

ث-أَشْجَارُ الزَّيتُونِ العَظِيمَةِ.

ب- حَبَّةُ الزَّيتُونِ.

ج- الْدُهُونُ النَبَاتِيةُ.

د- الزَّيتُونَةُ والمَعْصَرَةُ.

11- صِفَاتٌ تُمَيزُ شَجَرَة الزَّيتُونِ:

ج- أَقْدَمُ الأَشْجَارِ المَعْرُوفَةِ.

ب- لا هِيَ شَجَرَةٌ عَظِيمَةٌ ولا طَوِيلَةٌ.

ج- شَجَرَةٌ دَائِمَةُ الخُضْرَةِ.

د- كُلُّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا.

12- يَتِمُّ قَطْفُ الزَّيتُونِ حِينَ:

ج- سَقْيهَا والْعِنَايَةِ بِهَا.

ب- ج + د.

ج- يُسَقْنَ إلى الْمَعْصَرَةِ.

د- أَتَىَ شَهرُ سِبتَمْبَر.

13- تَتِمُّ عَمَلِيةُ انْتَاجُ الزَّيتُونِ بَعْد أَنْ:

ج- يَنضُجَ ثُمَّ يُقطَفْ.

ب- يُغرَسُ ويُسْقَى ويَنضُجَ.

ج- يُسْقَى ويُقْطَفْ.

د- يُغرَسُ ويُسْقَى ويَنضُجُ ثم يُقْطَف.

14- الْشَيءُ غَيرُ الحَقِيقِيُّ فِي هَذِهِ القِصَّةِ هُوَ:

ث-مَرَاحِلُ نُمُوِ الزَّيتُونِ.

ب- قُدرَةُ الزّيتُونَةِ علَى الكَلامِ.

ج- فَوائِدُ الزَّيتُونِ وزَيتِهِ.

د- أ + ب.

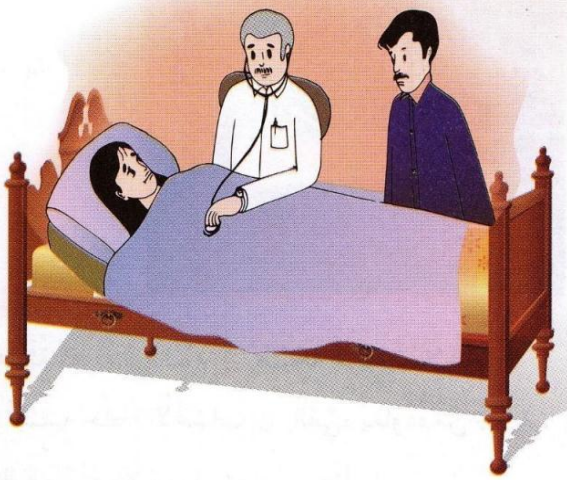
- جدول يمثل مفتاح الإجابات للنص القرائي " **قصة زيتونة** "

أسئلة نص "قصة زيتونة"	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
الأجوبة	**ج**	**أ**	**د**	**ج**	**أ**	**د**	**ب**	**أ**	**ب**	**ب**	**د**	**د**	**د**	**ب**

النص القرائي الثاني:

المقطع 5

مَرَضُ سامِيَة



لَمْ يُغْمَضْ لِسامِيَةَ جَفْنٌ تِلكَ اللّيْلة. باتَتْ تَتَلوّى و تَدورُ في الْفِراشِ من السَّقَم تارَةً، و تَخْرجُ مِنَ الْغُرْفَة مُهَرْولةً لِتَقيءَ تارَةً أُخْرى. ما إِنْ حَلَّ الصَّباحُ حتَّى خَرَجَ زَوْجُها عَمّارُ مُسْرِعًا و أَحْضرَ طَبيبَ الْقَريَة. أَخذَ الطَّبيبُ يَتَحسَّسُ جَبينَ سامِيَة و مِعْصَمَها، ثمَّ سَأَلَها إِنْ كانَتْ أَكَلَتْ شَيْئًا ما لم يَتَناوَلْهُ باقي أَفْرادِ الْأُسْرة، فَبَحَثَتْ بَيدٍ مُرْتَعِشَةٍ عَنْ قِرْطَاسٍ أَخْرَجَتْهُ مِنْ تَحْتِ الْوِسادَة لِتُرِيَهُ لِلطَّبيب، فَأَخْبَرَه عَمّارُ بِأَنَّهُ مُجَرّدُ خَليطٍ مِنْ النّباتِ لِتَهْدِئَةِ أَوْجاعِ الْبَطْنِ، وَأَنّها لَمْ تَتَناوَلْ مِنْهُ إِلّا جُرْعَةً واحِدَةً، وعَجَزَتْ سامِيَةُ عَنِ الْكَلامِ مِنْ شِدَّةِ الْأَلَمِ فَأشارَتْ بِيَدِها أَنّها أَخَذَتْ مِنْه ثَلاثَ مَرّات.

سَكَتَ الطَّبيبُ و بَدأَ يَكْشِفُ على سامِيَة. أَخَذَ يَسْتَمِعُ إِلى دَقّاتِ قَلْبِها بالسَّمّاعَة ثمَّ قاسَ ضَغْطَها بِمِقْياسِ الضَّغْط، و هي لازالَتْ تَئِنُّ و تَتَوجَّعُ في كلِّ حَرَكَةٍ تَقومُ بِها. وَضعَ الْمِحْرارَ الإِلِكْتْرونيَّ في أُذُنِها، ثمَّ تَفَحَّصَ مَليّاً عَيْنَيْها الْغائِرَتَيْنِ وَوَجْهَها الشّاحِبَ الذّابِلَ الْعَرْقان. أَخَذَ زَوْجُها مِنْديلًا وَجَفّفَ قَطَراتِ الْعَرَقِ الْمُتَصبّبَةَ مِنْ جَبينِها.. كانَ عَمّارُ قَلِقًا و مُحْتارًا مِنْ مَرَضِ زَوْجَته: خَيْرٌ يا حَكيم؟ فقالَ الطّبيبُ: حَالَةُ سامِية سَيّئَةٌ، لَكِنْ يُمْكِنُ تَجاوُزُها، فَهِيَ عَلى ما يَبْدو تُعاني مِنْ حالَة تَسَمُّم حادّة قَدْ يَكونُ سَبَبُها الْخَليطُ الَّذي تَناوَلَتْه. فهذه الْأَعْشابُ الطِّبيَّةُ بِقَدْرِ ما تَكونُ نافِعَةً إِنْ أَحْسَنّا اسْتِعْمالَها، بِقَدْرِما تَكونُ ضارّةً إِنْ جَهِلْنا ما تَحْتَويه مِنْ مُرَكَّبات. لا بُدَّ أَنْ تُحَوَّلَ حالًا إِلى الْمُسْتَشْفى لِإِجْراءِ غَسيلٍ لِلْمَعِدَة. وَطَلَبَ مِنْ عَمّارٍ أَنْ يُسَلِّمَهُ عَيِّنَةً مِنَ الْخَليطِ حَتّى تُجْرى عَلَيْهَا التَّحاليلُ لِلتَّحَقُّقِ مِمّا تَسَبَّبَ فِي تَعَكُّرِ حالَةِ سامِيَة.

عن قصّة لعبد القادر بلحاج نصر (بتصرّف)

المقطع الخامس

ورقة عمل رقم (02):

- أجب عن الأسئلة التالية:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة X أمامها:

1-قَضَتْ سَامِيَةُ اللَّيْلَةَ:

أ- نَائِمَةٌ.

ب- تَتَلَوَى فِي الفِرَاشِ منَ السُّقْمِ.

ج- مُسْتَيقِظَةٌ.

د- تَصْنعُ الحَلَوِيَاتِ.

2- مَا إِنْ حَلَّ الصَّبَاحُ حَتَى:

أ- ذَهَبَ زَوجُهَا إلى العَمَلِ مَاشِياً.

ب- خَرَجَ زَوجُهَا عَمَارُ مُسْرِعاً.

ج- وَقَفَ مُنْتَظِراً الطَبِيبَ أَمَامَ البَابِ.

د- أَحْضَرَ سَيارَةَ الاسْعَافِ.

3- تَعْنِي عِبَارَةُ "مِنَ السَّقَمِ":

أ- الْمَلَلُ والْيَأْسُ.

ب- الْتَعَبُ وَ الْكَلَلُ.

ج- الْمَرَضُ والْعِلَةُ.

د- الأَلَمُ والأَنِينُ.

4- يُمْكِنُ الحُكْمُ علَى عِبارَةُ الكَاتِبِ " لا بُدَّ أَنْ تُحَولَ حَالاً إِلَى المُسْتَشْفَى لإِجْرَاءِ غَسِيلٍ لِلْمَعِدَّةِ " بِأَنَّهَا:

أ- رَأْيُ الكَاتِبِ.

ب- رَأْيُ النَّاسِ.

ج- حَقِيقَةٌ.

د- اشَاعَةٌ.

5- فِي حَالَةِ مَا إِذَا حَلَّ بِكَ أَلَمٌ شَدِيدٌ فِي وَقْتٍ مُتَأَخِرٍ مِنَ اللَيلِ، فَهَلْ:

أ- تَسْتَدْعِي اخْوَتَكَ.

ب- تَشْتَرِي مُسَكِنًا مْنَ الصَّيدَلِي.

ج- تَسْتَدعِي الطَّبِيبَ.

د- أ + ب.

6- الفِكرَةُ التِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِ هِي:

أ- اجْرَاءُ غَسِيلٍ لِلْمَعِدَّةِ.

ب- لا زَالَتْ تَئِنُ وتَتَوَجَعُ.

ج- اجْرَاءُ عَمَلِيةٌ جِراحِيةٌ مُسْتَعجَلَةٌ.

د- وَضَعَ المِحْرَارَ الالِكْتُرُونِي في أُذُنِهَا.

7- هَلْ تَرَى أَنَّ عَمَار زَوْجُ سَامِيَة كَانَ:

أ- سَاذَجًا وغَبِياً.

ب- ب + د.

ج- شَهْمًا وعَطُوفًا.

د- لا يُبَالِي بِشَيءٍ.

8- الفِكْرَةُ الرَئِيسِيةُ التِي تَتَمَحْورُ حَولَ النَّصِ هِي:

أ- مَرَضُ سَامِية.

ب- التَحَالِيلُ الطِّبِيَةُ.

ج- زِيَارَةُ الطَّبِيب.

د- الأَعْشَابُ الطِّبِيَةُ.

9- لِكَي تُشْفَى سَامِيةُ على حَسَبِ قَوْلِ الطَبِيبِ، يَجِبُ عَلَيهَا:

أ- اجْرَاءُ غَسِيلٍ لِلْمَعِدَّةِ.

ب- اسْتِعْمَالُ الأَعْشَابُ الطِّبِيَةُ

ج- اجْرَاءُ عَمَلِيةٌ جِراحِيةٌ مُسْتَعجَلَةٌ.

د- شُرْبُ الَدوَاءِ مَعَ الرَاحَةِ.

10- يُمْكنُ إعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنصِ، وَهُوَ:

أ- سَقَمُ سَامِيَةُ.

ب- التَحَالِيلُ الطِّبِيَةُ.

ج- مَرَضُ عَمَار.

د- الأَعْشَابُ الطِّبِيَةُ.

11- بِمَاذَا قَاسَ الطَّبِيبُ حَرَارَةَ سَامِيَة:

أ- المِحْرَارُ الزِّئْبَقِي.

ب- المِحْرَارُ الالْكترُونِيُّ.

ج- المِحْرَارُ الْكُحُولِي.

د- المِحْرَارُ الكَهْرَبَائِيُّ.

12- أَخَذَ زَوجُهَا مِنْدِيلًا وَجَفَفَ قَطَرَاتِ العَرَقِ المُتَصَبِّبَةِ مِنْ:

أ- عَينَيهَا.

ب- جَبِينِهَا.

ج- يَدِهَا.

د- ج + ب.

13- حَسْبَ رَأْي الطَّبِيب فَإِنَّ غَسْلَ الْمَعِدَة:

أ- يُشْفِيهَا.

ب- يَزِيدُهَا مِنَ الأَلَمِ والوَجَعِ.

ج- تُصْبِحُ حَالَتُهَا سَيئَةٌ.

د- تَتَضَاعَفُ حَالَتُهَا لِلأَسْوءِ.

14- المَرَضُ الذِي أَصَابَ سَامِيةُ هُوَ:

أ- اْنِتفَاخُ البَطْنِ.

ب- الْحُمَّى.

ج- التَّسَمُّمُ.

د- الزُّكَامُ.

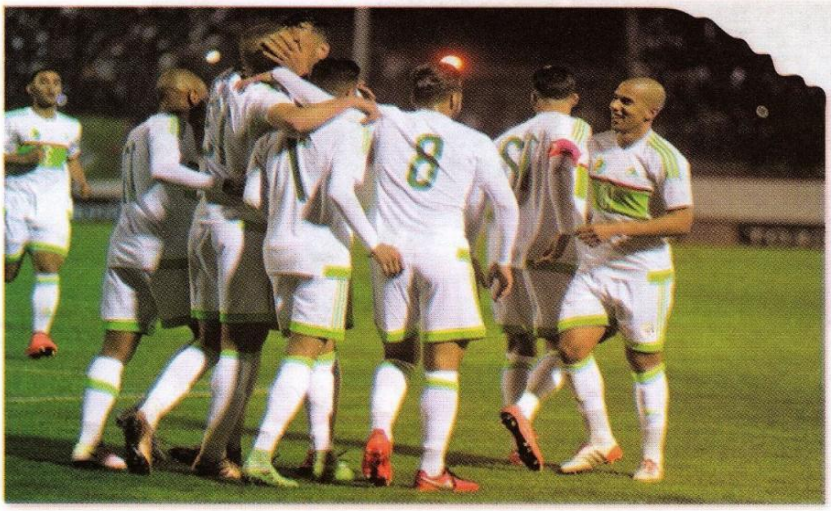
- جدول يمثل مفتاح الإجابات للنص القرائي "**مرض سامية** "

أسئلة نص "مرض سامة"	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
الأجوبة	ب	ب	ج	أ	ج	ج	ج	أ	أ	أ	ب	ب	أ	ج

النص القرائي الثالث:

المقطع 5

لِمَنْ تَهْتِفُ الحَناجِرُ



مُدَرّجاتُ الْمَلْعَبِ مُكْتظَّةٌ بالْمُتَفرّجينَ... اَلصّمْتُ يُخيّمُ عَلى الجَميع، فَلا تَسْمَعُ إلّا أَصْواتَ تَنَفُّسِ اللّاعِبينَ وَقَدْ أَجْهدَهُمْ الجَرْيُ، نَحْنُ الآنَ في الدَّقائِقِ الْأَخيرَة... اَلْحَكَمُ وَضَعَ صَفّارَتَهُ في فَمِهِ وَبَدَأَ يَنْظُرُ إِلى ساعَتِهِ مِنْ حينٍ لِآخَرَ، لَعَلّ الوَقتَ الرَّسْميّ قدْ انْتَهى. كُنتُ أَمامَ حارِسِ فَريقنا، فَقلْتُ في نَفْسي: «اَلْيَوْمَ يَومُكَ يا بَشيرُ فَنَحنُ إِنْ لَمْ نَنْتصِرْ فَعَلى الأَقَلِّ يَجبُ أَنْ نَتعادَلَ»، كَان الْعَياءُ باديًا عَلَيّ، اَلْعَرَقُ يَغْسِلُ جِسْمي كُلَّه.

رَفَعَ الْخَصْمُ الكُرَةَ بِاتّجاهنا... تَلقَّفَها مُهاجِمٌ عَنيدٌ، قَويُّ الْبُنْيَة، مَفْتولُ الْعَضَلاتِ كَأَنّهُ الْوَحْشُ الْمُتَمَرّد. راوَغَ الْأَوَّلَ، راوَغَ الثّاني. .لم يَبْقَ لَهُ أَمامَ الْحارِسِ إِلّا أَنا، قَطَعْتُ أَنْفاسي... اِنْحَنَيْتُ قَليلًا... رَكَّزْتُ بَصَري جَيّدًا عَلى الْكُرَة، دارَ خَصْمي ذاتَ الْيَمين، ثُمَّ دارَ ذاتَ الشِّمالِ، لَمْ يُفْلِحْ في التَّخَلُّصِ مِنّي، وَفَجْأَةً خَطَفْتُ الْكُرَةَ مِنْ رِجْلِهِ وَانْطَلَقْتُ بِها.

اِجْتَزْتُ وَسَطَ الْمَيْدان، راوَغْتُ ثَلاثَةَ لاعِبينَ كانوا مُجْتَمعينَ، حاوَلَ آخَرُ أَنْ يَتَصَدّى لي فَتَخَلَّصْتُ مِنْهُ بِصُعوبَةٍ لِأَجِدَ نَفْسي قَريبًا مِنْ المَرْمى. خَمْسَةُ لاعِبينَ يُحيطونَ بي مِنْ كُلِّ جانِبٍ كَأَنّهُمْ الْأُسودُ الشَّرِسَةُ، أَنْفاسُهُمْ تَلْفَحُ الوُجوه. تَذَكَّرْتُ صَفّارَةَ الْحَكَمِ وَساعَتَهُ والثّـوانيَ القَليلَةَ الَّتي ما زالَتْ أَمامَنا، رَفَعْتُ رَأْسي شاهَدْتُ زَميلي مُنْعَزِلًا هُناكَ يَتَحَيَّنُ الْفُرْصَةَ، رَفَعْتُ الْكُرَةَ إِلَيْهِ مُسْتقيمَةً، تلَقّاها بِصَدْرِه... أُوقَفَها بِكُلِّ هُدوءٍ وَرَزانَة. دَفَعَها بِقُوّةٍ إِلى الْمَرْمى، فَاهْتَزَّتْ الشَّبَاكُ، وَاهْتَزَّتْ معها مُدَرَّجاتُ المَلْعَبِ بِالْهُتافات. صَفّرَ الْحَكَمُ مُعْلِناً نِهايَةَ المُقابَلَة، نَزَلَ أَنْصارُنا كَالطُّوفان، حَمَلوا زَميلي عَلى أَكْتافِهِم... قُمْتُ مِنْ نَوْمي فزِعًا، وَمَدَدْتُ يَدي لِأُسْكِتَ الْمُنَبِّهَ وَهُوَ يُوقِظُني لِصَلاةِ الْفَجْر.

عز الدين جلاوجي (بتصرف)

ورقة عمل رقم (03):

- أجب عن الأسئلة التالية:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة X أمامها:

1-عَنْ أَيِ رِيَاضَةٍ يَتَكَلَّمُ الكَاتِبُ:

أ- كُرَةُ القَدَمِ.

ب- كُرَةُ الطَّائِرَةِ.

ج- كُرَةُ السِّلَةِ.

د- كُرَةُ اليَدِ.

2- مَا هُوَ الشَّيءُ الذِي قَامَ بِهِ الحَكَمُ فِي نِهَايَةِ المُقَابَلَةِ:

أ- صَفَّرَ.

ب- أَخْرَجَ بِطَاقَةً صَفْرَاءَ.

ج- نَظَرَ إلى سَاعَتِهِ.

د- أَخْرَجَ بِطَاقَةً حَمْرَاءَ.

3- تَـعْـنِي عِبَارَةُ " مُـنْـعَـزِلاً ":

أ- مُنْبَسِطاً.

ب- مُنْفَرِدًا.

ج- مُقْبِلاً.

د- مُدْبِراً.

4- يُمْكِنُ الحُكْمُ عَلَى عِبارَةُ الكُاتِبِ " كَانَ العَيَاءُ بَادِيًا عَلَيَّ " بِأَنَّهَا:

أ- رَأْيُ الكَاتِبِ.

ب- رَأْيُ النَّاسِ.

ج- حَقِيقَةٌ.

د- إِشَاعَةٌ.

5- إِذَا كُنْتَ فِي مَكَانِ بَشِير، فَهَلْ:

أ- تُمَرِرُ الكُرَةَ لِزَمِيلِكَ.

ب- تُخْرِجُهَا جِهَةَ التَمَاسِ.

ج- تُمَرِرُهَا لِلْخَصْمِ.

د- أ + ج.

6- الفِكرَةُ التِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِ، هِي:

أ- رَاوَغْتُ ثَلاثَةَ لاعِبِينَ كَانُوا مَجْتَمِعِينَ.

ب- سَجَلْتُ ضَرْبَةَ الْجَزَاءِ.

ج- قُمْتُ مِنْ نَوْمِي فَزِعاً.

د- اِنْحَنَيتُ قَلِيلًا.

7- هَذِهِ المُقَابَلَةُ كَانَتْ مَقَابَلَةً:

أ- مَصِيرِيَةٌ.

ب- تَصْفَوِيَةٌ.

ج- وَهْمِيَةٌ.

د- تَأْهِيلِيَةٌ.

8- الفِكْرَةُ الرَئِيسِيةُ التِي تَتَمَحْورُ حَولَ النَّصِ، هِي:

أ- بَشِيرُ يَصْنَعُ فَوزَ فَرِيقَهَ.

ب- الْجَمَاهِيرُ المُشَاغِبَةَ.

ج- ضَرْبَةُ الجَزَاءِ الضَّائِعَةُ.

د- الحَكَمُ العَادِلُ.

9- فِي حَالِ اِنْتْهَاءِ المُقَابَلَة نِهَائيًا بِالتَعَادُلِ، فَالأَجْدَرُ بِالفَرِيقَينِ لَعِبُ:

أ- ب + ج.

ب- شَوْطاً إِضَافِياً آخَرَ.

ج- ضَرِبَةُ جَزَاءٍ وَاحِدَةٍ لِكُلِ فَرِيقٍ.

د- ضَرَبَاتُ الْجَزَاءِ.

10- يُمْكنُ إِعْطاءُ عُنْوانٍ آخَرَ لِلنصِ، وَهُوَ:

أ- الْحَكَمُ.

ب- ضَرْبَةُ الجَزَاءِ.

ج- المَلْعَبُ الأَخْضَرُ.

د- الجَمَاهِيرُ المُشَجِّعَةُ.

11- عَبَّرَ المُتَفَرِجُونَ عَنْ فَرْحَتِهُم بـ:

أ- اهْتَزَتْ مُدَرَجَاتُ المَلْعَبِ بِالهُتَافَاتِ.

ب- حَمَلُوا زَمِيلِي عَلَى أَكْتَافِهِمْ.

ج- نَزَلَ أَنْصَارُنَا كَالطُوفَانِ.

د- كُلُّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا.

12- تَمَكَنَ زَمِيلُ بَشِير مِنْ تَسْجِيلِ الهَدَفِ بـ:

أ- ضَرْبَةٍ مِقَصِّيَةٍ.

ب- ضَرْبَةٍ رَأْسِيةٍ.

ج- دَفَعَهَا بِقُوَةٍ إِلى المَرْمَى.

د- مُخَالَفَةٌ مُبَاشِرَةٌ.

13- بَطَلُ المُبَارَاةِ هُوَ:

أ- مُسَاعِدُ الحَكَمِ

ب- الحَكَمُ.

ج- المُدَرِبُ.

د- الجُمْهُورُ المُشَجِعُ.

14- لِمَنْ يَعُودُ هَذَا الانْتِصَارُ:

أ- زَمِيلُ بَشِير.

ب- الجَمَاهِيرُ.

ج- بَشِيرٌ.

د- كُلُّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا.

- جدول يمثل مفتاح الإجابات للنص القرائي " **لمن تهتف الجماهير**"

أسئلة نص " لمن تهتف الجماهير"	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
الأجوبة	**أ**	**أ**	**ب**	**أ**	**أ**	**ب**	**ج**	**أ**	**د**	**د**	**د**	**ج**	**د**	**د**

المراجع:

– الطناوي عفت(2002): **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

– جونسون ديفيد وجونسون روجر وهولبك إديث جونسون، (1995): **التعلم التعاوني**، (ترجمة) مدارس الظهران الأهلية، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

–فكري حسن ريان (1995): "**التدريس أهدافه – أسسه – أساليبه – تقويم نتائجه وتطبيقاته**"، القاهرة: عالم الكتب.

– كوثر كوجك (1992): "التعلم التعاوني: استراتيجية تدريس تحقق هدفين"، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد السابع، الجزء(43)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

– وزارة التربية الوطنية (2018): **كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدئي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

–وزارة التربية الوطنية (2017): **دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدئي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

ملحق رقم: 08

Test-t :

Paire 1 :	TOT1	TOT2
Paire 2 :	HARF11	HARF12
Paire 3 :	ISTENTAJI1	ISTINTAJI2
Paire 4 :	TAKIMI1	TAKIMI2
Paire 5 :	IBDAI1	IBDA12

/CRITERIAC1(9500)
/MISSING-ANALYSIS

Test-t

Ensemble de données : Mammeri Thameur

statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecant-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 TOT1	5,8750	32	1.94688	34416
TOT2	7,5313	32	2,52707	44673
Paire 2 HARF11	1,5625	32	.75935	13424
HARF12	2,5313	32	. 87931	15544
Paire 3 ISTENTAJI1	1,6250	32	.75186	18650
ISTINTAJI2	2,1213	32	1.2549	17236
Paire 4 TAKIMI1	1,4063	32	.75256	13365
TAKIMI2	1,6875	32	,89578	15835
Paire 5 IBDAI1	1.2813	32	.58112	10273
IBDA12	1,7688	32	1,9712	11867

Corrélations pour échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig
Paire 1 TOT1& TOT2	32	.630	,000
Paire 2 HARF11 &HARF12	32	,504	,003
Paire 3 ISTENTAJI1 & ISTINTAJI2	32	,329	,066
Paire 4 TAKIMI1 & TAKIMI2	32	,384	,030
Paire 5 IBDAI1& IBDA12	32	,065	,725

Test échantillons appariés

	Moyenne	Ecant-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% Inférieure
Paire 1 TOT1 - TOT2	-1,65625	1,99369	,35244	-2,37505
Paire 2 HARF11 - HARF12	-,96875	,82244	,14539	-1.26527
Paire 3 ISTENTAJI1 - ISTINTAJI2	- ,15625	1,11034	.19628	- 1,55657
Paire 4 TAKIMI1 - TAKIMI2	- ,28125	,92403	,16335	-,61440
Paire 5 IBDAI1 - IBDA12	-,18750	,85901	.15185	-2, 49721

Test échantillons appariés

	Différences Intervalle de confiance 95% Supérieure	t	ddi	Sig. (bilatérale)
Paire 1 TOT1 - TOT2	-,93745	-4,699	31	,000
Paire 2 HARF11 - HARF12	-,67223	-6,663	31	,000
Paire 3 ISTENTAJI1 - ISTINTAJI2	- ,24407	-3,796	31	, 000
Paire 4 TAKIMI1 - TAKIMI2	- ,54190	-1,722	31	,095
Paire 5 IBDAI1 - IBDA12	-,42221	-3,235	31	, 000