المجلد (١٤)، العدد (٤٨)، الجزء الأول، مايو ٢٠٢٢، ص ص ١٤٣ – ١٨٧

تدريس مُعلِّمي صعوبات التَّعلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم

إعداد

أمل رزق الله مطر السلمي

باحثة بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جدة

أ/ سامر عبد الحميد الحساني

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جدة

تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم

إعداد

أمل رزق الله مطر السلمي(*) & أ/ سامر عبد الحميد الحساني(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم، ومعرفة تأثير مُتَغَيِّرات: (الجنس، والخبرة، وعدد الدورات المُتَعَلِّقَة بتدريس استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ) في تقديرات مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لتدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أُستخدم المنهج المسحي، وصُمّمت استبانة مكوّنة من جزأين كأداة لها، وتضمّنت (٢٤) فقرة. وبلغ عدد عينة الدراسة (٨٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم؛ جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠١٠٩)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين استجابات العينة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا لمُتغيّري (الخبرة العلمية، وعدد الدورات المرتبطة بالفهم القِرَائِيّ).

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات، الفهم القِرَائِيّ، معلمو صعوبات التَّعَلُّم.

(*) أمل رزق الله مطر السلمي، باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، إيميل: 1900679@ uj.edu.sa

(**) سامر عبد الحميد حمود الحساني، أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة. إيميل: saalhassani@uj.edu.sa

Learning Disabilities Teachers' Instruction of Reading Comprehension Strategies to Elementary Students with Learning Disabilities in Jeddah

By

Amal R. Alsulami(*) & Samer A. Alhassani(**)

Abstract

The current study aimed at identifying the reality of learning disabilities teachers' instruction of the reading comprehension strategies among elementary school students with learning disabilities in the city of Jeddah from their point of view. To achieve the objectives of this study, the survey methodology was used, and a two-part questionnaire was created as its tool, and it included 24 paragraphs. The number of the study sample was (80) male and female teachers of learning disabilities in the elementary school. The outcomes demonstrated that the reality of teaching of reading comprehension strategies by learning disabilities teachers to their students was at an intermediate level with an average rate amounted (3,0109). The results also revealed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) among the sample responses due to the variable of gender in favor of females, and there were no statistically significant differences for the two variables: (scientific expertise, and number of the courses related to the reading comprehension).

Keywords: strategies, reading comprehension, learning disabilities teachers.

(*) Researcher in the Department of Special Education, University of Jeddah
(**) Professor of Special Education, University of Jeddah

المقدمة:

يتعلّم طلبة التعليم العام القراءة والكتابة قبل سنّ المدرسة – في مرحلة رياض الأطفال– وذلك بتعلّم مهارات سابقة أو مهارات أولية؛ ولعل ذلك يعكس أهمية القراءة والكتابة؛ إذ إنها مُتطلّب أساسي لتعلّم كل العلوم والمجالات الأخرى في المدرسة وخارجها. ووجود تعثّر في تعلُّم هذه المهارات؛ سيؤدي إلى تعثُّر في تعلُّم جميع المجالات والمواد الأخرى. كما أن القراءة في مجمل مكوّناتها تحتل أبرز المجالات التي يظهر فيها الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم، كتعلّم مهارات القراءة الأساسية (الوعي الصوتي، وربط أصوات الحروف برسمها)، والطلاقة القرائية، والفهم القِرَائِيّ (شريف، وأبو رياش، والصافي، ٢٠٠٩). ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم المؤشرات الأولية للتّعرُّف إليهم قبل تشخيصهم، ففي مجال القراءة تظهر في بدء تعلُّم القراءة، كتلك التي لها علاقة بفك الترميز، وتعلّم الحروف الأبجدية، وما قبلها في الوعي الصوتي، وفي حالات يتأخر التّعرُّف إليهم في مرحلة الطلاقة القرائية. ونادرًا ما يتم التّعرُّف إليهم في مرحلة تعلُّم الفهم القِرَائِيّ بالمملكة العربية السعودية، ومعظم من يتلقون خدمات في هذا المجال؛ هم من الطلبة المُشخصّين أصلًا بها (الحساني والفارسي، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من ذلك؛ فإن عددًا من الطلبة لا يظهرون مشكلات في المهارات الأولية، بينما تظهر لهم مؤشرات صعوبات التَّعَلُّم في مجال الفهم القِرَائِيّ؛ ولسوء الحظ يُساء تشخيصهم والحكم عليهم؛ وبالتالي تصنيفهم تحت مظلات أخرى، أو اتهامهم بأنهم مقصّرون في المدرسة بسبب الإهمال، أو وصفهم بصفات غير مناسبة (أبو نيان، ٢٠١٤).

والفهم القِرَائِيّ أحد مكوّنات القراءة التي أشار إليها تقرير اللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000) على الترتيب الآتي: الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القِرَائِيّ. كما أنه أحد المجالات التي يُصنّف فيها الطلبة بأن لديهم صعوبات التَّعَلُّم، ويُحالون من أجلها إلى إجراءات التعّرف والتشخيص، وإلى برامج التربية الخاصة (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). وتشير سوانسون ودي لاباز (Swanson and De La Paz, 1998) إلى أن عددًا من الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم يستطيعون القراءة إلى حدٍّ ما؛ ولكنهم يعانون من عدم

فهم ما يقرؤون؛ لذا فمن المهم أن يقوم مُعَلِّمو صعوبات التَّعَلُّم بتدريس استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ بناء على حاجة الطلبة. وتعتمد هذه الاستراتيجيات على مراحل القراءة، فمنها ما هو قبل القراءة، والتي تتطلّب التهيئة للقراءة من ربطٍ لما يعرفه الطلبة بما سيتعلمون، ومرحلة في أثناء القراءة، أو توظيف استراتيجيات التَّعَلُّم المتخصّصة في أثناء القراءة من تصوّر وتخيّل وخلافها. وأخيرًا استراتيجيات ما بعد القراءة، التي تهدف إلى الوصول للاستنتاجات والفهم العميق لما تم من قراءة. وفي حال عدم تدريسها بوصفها محتوى تعليميًّا، وبشكل فاعل؛ فإن الطلبة ذوي صعوبات سيستمرون في إظهار صعوبات واضحة في فهم ما يقرؤون.

ومما سبق؛ فإن الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بحاجة إلى أن تتضمّن خططهم الفردية أهدافًا تحوي الفهم القِرَائِيّ، بناء على حاجاتهم الفريدة، وبناء على المرحلة العمرية، والصف الدراسي، ومستوى الأداء الحالي لكل طالب. ومن الضروري أن يستمر المعلمون في تدريس الطلبة لمهارات ما بعد مهارات الطلاقة القرائية، حيث إن الطلبة الذين استفادوا من التعليم المُقدّم إليهم في المجالات السابقة؛ فإن إدخاله مع مجالات الفهم القِرَائِيّ سيلقي بظلاله على أداء الطلبة بشكل عام، وسينعكس على مستوى أدائهم في المجالات الأخرى. وميدان صعوبات التَّعَلُّم في هذا المجال بحاجة ماسّة إلى المزيد من الدراسات والأبحاث؛ إذ إن أكثر الدراسات ركّزت فقط على أهمية تدريس مُعَلِّمي التعليم العام لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ ومهاراتها؛ ولذلك فإن الدراسة الحالية تحاول التُعرّف إلى تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لمهارات الفهم القِرَائِيّ واستراتيجياتها؛ بغية تزويد الميدان التربوي والأدب ببيانات مهمة عن هذا المجال، هذا فضلًا عما سينتج عنها من توجيه للممارسات الميدانية، فالإجابة عن التساؤلات ستقود إلى توجّهات مختلفة، كإعداد البرامج لتدريب المعلمين، وتدريبهم على كيفية تدريسها للطلبة، وتوظيفها في المواقف المناسبة، خصوصًا وأن مهارات الفهم القِرَائِيّ تعدُّ إحدى المهارات الجوهرية والمحورية التي تُلقي بظلالها على جميع جوانب التَّعَلُّم.

مشكلة الدراسة

يظهر الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم مشكلات واضحة في مجال الفهم القِرَائِيّ، كما أنها من أكثر مشكلات القراءة شيوعًا (يوسف، ٢٠١٣). وتتطلّب مهارات الفهم القِرَائِيّ تدريسًا فاعلًا بطرق

مختلفة وعديدة، وتعليمًا للاستراتيجيات المختلفة المتخصّصة، التي تُسمّى باستراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ. ويؤكد ذلك الميدان التعليمي المحلّي – من خلال خبرة الباحثة بوصفها معلمة صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية– حيث يواجه طلبة صعوبات التَّعَلُّم – وبالأخص صعوبات القراءة– مشكلات في مهارات الفهم القِرَائِيّ، وقصورًا شديدًا في امتلاك استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ واستخدامها بكفاءة وفاعلية، وهذا ما أثبتته دراستا روز Rose (2017)، وتشاتمان Chatman (2015) باحتياج الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في تدريسهم إلى استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ، كما أن هناك قصورًا في تدريسها من قِبل مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم، حسب ما جاء في دراستي المطيري Almutairi (2018)، والخثلان وآخرين (2018)؛ لذلك فإن عدم تدريس المعلمين لمثل هذه الاستراتيجيات والمهارات؛ سيؤدي إلى استمرار مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في مجال الفهم القِرَائِيّ، وسيُلقي بظلاله على جميع المجالات الأكاديمية الأخرى، خصوصًا أن الفهم القِرَائِيّ متطلّب مهم في جميع المجالات الأخرى.

ويحدُّ غموض تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم من اتخاذ القرارات في هذا الشأن، فهل المعلمون يدرسون بالفعل طلبتهم من ذوي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات تعلُّم ثبت فاعليتها؟ والإجابة عن هذا السؤال سيقود إلى توجّهات مختلفة، كإعداد البرامج لتدريب المعلمين، وتدريبهم على كيفية تدريسها للطلبة، وتوظيفها في المواقف المناسبة. خصوصًا وأن مهارات الفهم القِرَائِيّ إحدى المهارات الجوهرية والمحورية التي تلقي بظلالها على جميع جوانب التَّعَلُّم، ومن دونها يستحيل الاستمرار في التَّعَلُّم. وانطلاقًا مما سبق، ولعدم وضوح الرؤية حول الممارسات التعليمية الميدانية فيما يتعلّق باستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ، ولندرة الدراسات السعودية والعربية في هذا المجال؛ انبثقت مشكلة الدراسة الحالية التي هدفت إلى التَّعرُّف على تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم؛ لتكون سببًا في فتح آفاق وتطلعات واسعة المدى في هذا المجال.

أسئـــــلة الـــــدراســـــة

١- ما تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم؟

٢- إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر- أنثى)؟

٣- إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيّر الخبرة (من ٥ سنوات فأقل- من ٦ إلى ١٠ -من ١١ سنة فأكثر)؟

٤- إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بالتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها (من ٥ دورات فأقل - من ٦ إلى ١٠ - من ١١ فأكثر)؟

أهـــداف الـــدراســـة

١- التَّعرُّف على تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم.

٢- التَّعرُّف على الفروق في تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكر- أنثى).

٣- التَّعرُّف على الفروق في تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيّر الخبرة (من ٥ سنوات فأقل- من ٦ إلى ١٠ - من ١١ سنة فأكثر).

٤- التَّعرُّف على الفروق في تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تبعًا لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها (من ٥ دورات فأقل - من ٦ إلى ١٠ - من ١١ فأكثر).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين: (أ) الجانب النظري: يُتوقع أن تُسهم الدراسة الحالية في محاولة تحليل الوضع الراهن لبعض الممارسات لمعلمي صعوبات التَّعَلُّم نحو الفهم القِرَائِيّ، وذلك فيما يخصّ تدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ بالمرحلة الابتدائية، كما أنها ستُقدّم نتائج وتوصيات تُسهم في بناء قرارات من قِبل صُناع القرار بالمؤسسات التعليمية؛ لتحسين تدريس الفهم القِرَائِيّ وتطويره. (ب) الجانب التطبيقي: يُتوقّع أن تُقدّم الدراسة الحالية رؤية واضحة لمعلمي صعوبات التَّعَلُّم عن مستوى الأداء الحالي المُتمثّل في استخدام استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ. وستُقدّم الدراسة بيانات مهمة تزوّد بوضع مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم واحتياجاتهم لتلبية مُتطلّبات طلبتهم في المرحلة الابتدائية، ومن ثمّ السعي إلى تطوير مهاراتهم التدريسية، إما من خلال الدورات التدريبية، أو ورش العمل، أو غيرها من المصادر؛ حتى تصل المعرفة إلى الطلبة بالشكل المرغوب به، وتُمكّنهم من استخدامها بكفاءة. كما يُؤمل أن تُقدّم الدراسة طرحًا يفيد الميدان البحثي، وأن تكون نتائجها رافدًا مهمًّا للمزيد من الدراسات الكمية والنوعية اللاحقة التي تستهدف استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ؛ نظرًا لندرتها في المكتبات العربية والسعودية.

حدود الدراسة

أولًا، الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة على معرفة تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم.

ثانيًا، الحدود المكانية. اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التَّعَلُّم في مدينة جدة.

ثالثًا، الحدود البشرية. طُبّقت الدراسة على مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية العليا في مدينة جدة.

رابعًا، الحدود الزمنية. جُمعت البيانات خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ – ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

أولًا، استراتيجيات (Strategies). تُعرّف الاستراتيجية بأنها: الطريقة التي تستخدمها الطالبة للتعلّم، حيثُ تستفيد منها في كيف تتعلّم، والتي تُغيّر من سلوكها (Wolgmuthm, Cobb & Alwell, 2008).

ثانيًا، الفهم القِرَائِيّ (Comprehension Reading). هي العملية التي تستخدمها الطالبة لاستنتاج المعنى من خلال قراءتها وفهمها للنص المقروء، وتعدّ من أعقد مهارات القراءة؛ لأنها تشمل جميع مهارات القراءة (Stevens & Walker, 2017). وتُعرّف إجرائيًّا بـ: الدرجة المُتدنية على اختبارات الفهم القِرَائِيّ، بما لا يتناسب مع المستوى الصفي والعمري لدى الطلبة مقارنة بالأقران.

ثالثًا، معلمو صعوبات التَّعَلُّم (Learning Disabilities Teachers). يُعدّون من الأعضاء الرئيسين بفريق العمل لبرنامج صعوبات التَّعَلُّم، الذين يقدّمون الخدمات إلى طلبة صعوبات التَّعَلُّم، ويتمثّل دورهم في التشخيص التربوي وتفسير نتائجه لدى فريق العمل متعدّد التخصّصات، ومن ثُم التنسيق، والمشاركة مع الفريق؛ للتعاون في تقديم الخدمات، بالإضافة إلى كتابة الخطة التعليمية الفردية وتنفيذها، وتقديم الاستشارة التعليمية لمعلمي التعليم العام (أبو نيان، ٢٠٢٠). ويعرّفون إجرائيًّا بأنهم: معلمون حاصلون على درجة البكالوريوس فما أعلى في التربية الخاصة –مسار صعوبات التَّعَلُّم– ويعملون في المدارس الحكومية التي تحتوي على برنامج صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

حظِي الفهم القِرَائِيّ باهتمام العلماء والباحثين؛ لدوره الفاعل في تحسين المستوى المعرفي والإدراكي، الذي يؤدي إلى الارتقاء بالممارسات التعليمية ونجاحها. وعرّف سميث Smith (1997) الفهم القِرَائِيّ بأنه: عملية نشطة يتخلّلها تعديل القارئ واستنتاجه للمعاني الضمنية، وتفسيره للنص المقروء. وهذه العملية التفاعلية مقصودة وهادفة، فالقارئ الجيد هو الذي يجمع ويدمج بين المعلومات التي وردت في النص، والتي يمتلكها حولها ومخزّنة في ذاكرته؛ للحصول

على خبرات ومعارف جديدة يستنتجها في أثناء القراءة (Lerner & Johne, 2011). ويعدّ الفهم القِرَائِيّ أحد مكوّنات القراءة الخمسة وأبرزها وأهمها؛ بل هو ذروة مهاراتها. كما له دور رئيس وأساسي في القراءة؛ حيثُ تشترك فيه جميع جوانب التَّعَلُّم، سواء كانت في مقرر اللغة العربية أو المقررات الأخرى (العتيبي، ٢٠١٨). ويتطلّب تعلُّم مهارات الفهم القِرَائِيّ استخدام استراتيجيات تعلُّم روتينية، يستخدمها الطلبة في أوقات ومواقف مماثلة؛ لذلك فإن استراتيجيات التَّعَلُّم في الفهم القِرَائِيّ تتطلّب من المعلم تدريسها للطلبة؛ لكي يتقنها الطلبة ويعمّمونها في المواقف المشابهة التي تستوجب فهمًا قرائيًّا من الطلبة.

استراتيجيات التَّعَلُّم في الفهم القرائيّ

تتضمّن استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ استراتيجيات ما قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وما بعد القراءة. وسيتم فيما يأتي استعراض استراتيجيات التَّعَلُّم بناء على مرحلة القراءة.

استراتيجيات ما قبل القراءة

أولًا/ استراتيجية التنبؤ (Predicting Strategy). تعدّ استراتيجية التنبؤ من مهارات التفكير العليا، وهي أن يصوغ الطالب فروضًا أو توقّعات لما يتضمّنه النص، ويبحث في النص عن تأكيد تلك التوقّعات أو نفيها، التي تُحفّزه على شد انتباهه للنص، وإدراك الأهداف الرئيسة والفرعية له، والتنبؤ بأحداث النص وبكل جزء من أجزائه، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي تنبأها. وللخبرات السابقة دور كبير وفعّال في عملية التنبؤ (عامر، ٢٠١١). وتضع المجيم (٢٠١٧ب) إجراءات تساعد المعلمين على وصول الطلبة إلى التنبؤ، وهي: أن يعرض المعلم للطلبة نصًّا قرائيًّا، ثم يقرأ العنوان، ويطلب منهم توقّع ما يدور من أحداث داخل النص، ثم يتحدّث معهم عن تلك التوقّعات. ويُقدّم المعلم تغذية راجعة للطلبة؛ لتأكيد التوقّعات الصحيحة، وتصحيح التوقّعات غير الصحيحة، ويطلب منهم استنتاج الأحداث اللاحقة، مع تقديم التغذية الراجعة لدى الطلبة.

ثانيًا/ استراتيجية التساؤل (Questioning Strategy). هي طرح مجموعة من الأسئلة؛ بهدف استثارة الرغبة في التَّعَلُّم وتنشيط الذاكرة؛ وبالتالي استدعاء الخبرات السابقة. وبها نحدّد الغرض من القراءة، والنوع الذي ينتمي إليه النص، ومعرفة تفاصيل القصة وحبكتها. ويتضح

مما سبق، أهميتها في كونها تُسهم بشكل كبير في مساعدة الطلبة على الاستنتاج، وربط المعلومات الواردة بالنص مع بعضها بعض، وربطها بالخبرات السابقة. كما أن لها دورًا فعّالًا في تحفيزهم على بذل الجهد؛ للوصول إلى الفهم العميق للنص المقروء، ويساعدهم على صياغة العديد من الأسئلة المتنوّعة والشاملة للنص من خلال المعطيات (عبد الباري، ٢٠١٠). وتتضمّن الأسئلة: من، أين- كيف- ماذا- متى؟ أو التي تكون إجاباتها إيجاد العلاقات بين المعلومات، أو تكون المعلومات غير مباشرة بالنص وأسئلتها: (لماذا- هل كان- سوف- أوجد التشابه أو الاختلاف) (أبو نيان، ٢٠١٩). ومن الإجراءات التي يتخذها المعلم مع طلبته: عرض النص القِرَائِيّ على طلبته، ومن خلال المعطيات يطلب منهم صياغة أسئلة صحيحة ومتنوّعة عن النص، مع توظيف جميع أدوات الاستفهام، ومناقشة تلك الأسئلة معهم والإجابة عنها مع تقديم التغذية الراجعة، ثم يعرض أسئلته التي أعدّها مسبقًا ولم يتطرّق إليها طلبته، ومن ثمّ مناقشة أسئلة المعلم وإجاباته مع طلبته (المجيم،٢٠١٧أ).

الاستراتيجيات في أثناء القراءة

أولًا/ استراتيجية الاستنتاج (Making Inferences Strategy). هو وصول الطلبة إلى استخلاص استنتاجات من المعلومات الواردة في النص؛ حيث إن المؤلفين عادةً يقدّمون خيوطًا أو تلميحات يمكن للطلبة استخدامها لاستيعاب المعاني الضمنية غير المباشرة في النص، وذلك بناءً على الاستنتاجات التي يستخلصها من جمعه بين المعلومات الواردة في النص وخبراته ومعرفته السابقة (Texas Educational Agency, 2002). ومن أهم مهاراتها: واستخلاص الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية للنص، واستنتاج السمات للشخصيات، واستنتاج العلاقات السببية والمعاني الضمنية. ويعاني طلبة صعوبات الفهم القِرَائِيّ من صعوبة في معرفة طريقة عمل استنتاجات واستخداماتها مقارنةً بأقرانهم؛ لذلك يتطلب تدريبهم وشرح المكثف لهم. وآليات تدريسها كما يأتي: (أ) تدريب الطلبة على كيفية تحليل المقروء، من خلال إعطاء المعلم لطلبته نصًّا قصيرًا وبسيطًا، ثم يساعد الطلبة معلمهم على تحليل النص، والتّعرُّف على معنى كل كلمة من الكلمات، والربط بين المفردات لتكوين فهم للمقروء. ومع تكرار تلك الخطوات يتمكّن الطلبة من حفظ

الخطوات واستخدامها. ويزيد المعلم تدريجيًّا في طول النصوص وصعوبتها، ويُقلّل من مساعدته لطلبته؛ إلى أن يتوصّل إلى اعتمادهم على بأنفسهم بدون مساعدته، ويكون دوره مشرفًا لطلبته. و(ب) تدريب الطلبة على استخدام الأسئلة التي تدعم عملية الاستنتاج، من خلال تعليم المعلم لطلبته طرح أسئلة الاستفهام، وأسئلة مختلفة تهدف إلى الاستدلال السببي، وطرح أسئلة عامة للربط بين الفقرات والنص كاملًا. و(ج) تدريب الطلبة على استخدام المنظّمات البيانية، وهي أن يرسم الطالب نموذجًا يوضّح فيه المعلومات التي استخلصها من النص، والمعلومات التي تعتمد على خبراته السابقة والربط بينها؛ وبالتالي الوصول إلى استنتاج. ويُتطلّب من المعلمين لاستخدام طلبتهم لها إشراكهم في مهارات ومعارف متنوّعة ومختلفة؛ لإكسابهم الخبرات المتنوّعة التي تُسهم في عملية الاستنتاج (أوكهيل، وكين، وإلبورو، ٢٠١٥/٢٠٢٠).

ثانيًا/ استراتيجية المراقبة الذاتية (Self Mentoring Strategy). والتي يستخدمها الطلبة في مراقبة وملاحظة فهمهم في أثناء قراءة النص وتنظيمه، ويعتمد ذلك على قدرة الطلبة على ضبط انتباههم، والتزامهم بملاحظة ذواتهم أثناء قراءتهم، والتعديل بأنفسهم في فهمهم عندما يُكملون قراءة الأجزاء الأخرى من النص؛ للوصول إلى فهم النص (عطا الله، ٢٠٠٩). وتعليم مراقبة الفهم القِرَائِيّ يُكسب الطلبة: (أ)علمهم ودرايتهم ومعرفتهم بما يفهمون، و(ب)معرفة وتحديد النقاط التي لم لا يفهموها؛ ومن ثم (ج) استخدامهم الاستراتيجيات المناسبة والفعالة لحلّ مشكلات الفهم لديهم (Adler, 2001). وسيسلّط الباحثان الضوء على آليات تدريسها: (أ) تدريب الطلبة على استكشاف مشكلات النص، عبر تقييم للمعلومات بالنص واقتراح الحلول. ومن مشكلات النص: رصد الكلمات التي لا يُعرف معناها، التي تُعارض المعلومات في النص مع الخبرات السابقة، والتناقض بين أجزاء النص، بحيث يكون دور الطالب دور المحقِّق في أثناء قراءة النص. و(ب) تدريب الطلبة على تلخيص كل فقرة من فقرات النص التي يقرأها قبل الانتقال إلى الفقرات الأخرى؛ وبالتالي يتمعّن الطالب في النص؛ لكي يستطيع تلخيصها، حيث تنمّي المراقبة الذاتية لديهم. و(ج) تدريب الطلبة على تصوَّر القصة؛ إذ يتخيّل الطالب الأحداث في أثناء القراءة، عبر دمج المعلومات مع بعضها بعض؛ لتكوين الصور الذهنية؛ وبذلك فإنه يراقب فهمه (أوكهيل، وكين، وإلبورو، ٢٠١٥/٢٠٢٠).

ثالثًا/ استراتيجية التصوّر أو التخيُّل (Visualizing Strateg). وهي قدرة الطلبة على تكوين الصور الذهنية للنص، بوصفها وشرحها لتكون وسيلة لفهم الأحداث أو المعلومات لتسهيل استيعابها بشكل تام في أثناء القراءة؛ مما يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات والأحداث والتفاصيل لوقت أطول، فمثلًا يتخيّل الطالب الأماكن والمناظر والألوان والشخصيات، وغيرها من التفاصيل الواردة في النص المقروء (Texas Educational Agency, 2002). وتبرز أهميتها في أنها توفّر درجة عالية من إحساس الطلبة في مشاركتهم بالنص، وأنهم جزء من أحداث النص، وتوفّر خبرة حية وواقعية، وبها يستكشف الحقائق والمعلومات الخفية، فتعليم التصوّر أو التخيُّل يتطلّب من المعلمين توفير بيئة صفية مريحة، من خلال اختيار الألوان الهادئة والإنارة المتوسطة، وأن تمتاز بالهدوء، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للتخيل؛ ولذا يُتطلّب من المعلم الخطوات الآتية: أن يقف المعلم في أثناء قراءة النص عند كل فقرة من الفقرات القصة، ثم يطلب من الطلبة أن يغمضوا أعينهم ويتخيّلوا القصة، ويعطي توجيهاته لتوجيه التخيل نحو الأهداف المطلوبة، ثم تكرار تلك الخطوات في كل أجزاء القصة إلى أن تنتهي، ويُقلّل المعلم من مساعدته؛ للوصول بالطلبة إلى أن يتخيّلوا من ذواتهم بدون مساعدة (أبو السميد وعبيدات، ٢٠٠٧).

رابعًا/ استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية (The strategy of linking prior knowledge with current knowledge). هي استراتيجية تقوم على تدريب الطلبة لتنشيط خبراتهم السابقة وربطها بالخبرات الحالية، وتهدف إلى استخدام الطلبة لها؛ لتنشّط العقل وتستحضر كل المعلومات عن النص الذي يقرأه، وتُسهم في التّعرُّف على المفردات المفتاحية للنص، وتحديد الغرض من القراءة. ولربط المعرفة السابقة بالحالية يُتطلّب استخدام عدة أساليب، منها: (أ) أسلوب المناقشات الجماعية، الذي يعتمد على طرح موضوع ومن ثم مناقشته مع الآخرين؛ بهدف تحريك الأفكار. ولهذا الأسلوب فائدتان: تنشيط الخلفية المعرفية لدى الطلبة، وتشخيص خلفيتهم حول النص، حيثُ يعرض المعلم عنوان النص أو صورة عنه، ثمّ يطلب من طلبته بشكل فردي استحضار جميع المعلومات الذهنية المرتبطة بالنص وكتابتها، ويتناقشون مع بعضهم ومع معلمهم. و(ب) أسلوب الإغلاق. وهو القدرة على معرفة الصيغة الكاملة إلى شيء ما من خلال فقرة أو جزء منه

(الزيات، ١٩٩٨). يحذف المعلم أجزاء من فقرات النص، ويطلب من طلبته الاستفادة من خبراتهم السابقة لإكمال الفقرات. و(ج) أسلوب (KWL). وهو أسلوب فعّال، ويُشبه أسلوب العصف الذهني، وذلك من خلال طرح ثلاثة أسئلة على الطلبة، وهي: (ماذا أعرف؟، ماذا أريد أن أعرف؟، ماذا تعلمت؟) حيثُ يسأل الطالب نفسه السؤالين الأول والثاني قبل قراءة النص، والثالث بعد قراءة النص، ويجيب من خلال خبراته السابقة عن النص. ولهذه الأسئلة قدرة عالية على تنشيط الذهن، واستحضار المعلومات السابقة المرتبطة بالنص الحالي. ويتضح أن أغلب الطلبة – خاصةً ذوي صعوبات التَّعَلُّم– لديهم خبرات سابقة عن المواضيع المتنوّعة للنصوص القرائية؛ ولكنهم لا يستخدمونها عند قراءة تلك النصوص؛ لذلك يجب على معلميهم تحفيزهم وتدريبهم على كيفية استخدامها في استيعاب النصوص الحالية (أبو نيان، ٢٠١٩؛ عمرو، والناظور، ٢٠٠٦).

استراتيجيات ما بعد القراءة

أولًا/استراتيجية التلخيص (Summarizing Strategy). تعتمد على اختصار النص، مع الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة والمعلومات المهمة، وحذف المعلومات والأفكار غير الأساسية (المجيم، ٢٠١٧ب). وتتطلّب من الطلبة تنظيم الأحداث وترتيبها وفق ترتيبها بالنص الأساسي، ومعرفة طبيعة النص ونوعه (شعر – نثر وغيرها)، وهي النقطة الرئيسة في معرفة فهم الطلبة للنص (عبد الباري، ٢٠١٠). ويجب أن يدرك المعلمون أن استراتيجية التلخيص استراتيجية صعبة؛ لذا يُتطلب في أثناء تدريسها تكرار النمذجة للطلبة، وتقديم التغذية الراجعة؛ للتأكد من اكتسابهم للاستراتيجية، وإجراءات تدريسها تكون كالآتي: يعرض المعلم النص القِرَائِيّ لدى الطلبة، ثم يقرؤون النص، ويوزّع عليهم ورقة تحتوي على أربعة أسئلة، وهي: (ماذا سألخص؟ بماذا تبدأ؟ ما المضمون الرئيس؟ بماذا تنتهي؟) وعلى الطلبة الإجابة عنها، مع تقديم المعلم التغذية الراجعة لهم، وبعد كتابة الطلبة المخلص عليهم سؤال أنفسهم: (هل يحتوي الملخص على معلومات غير مهمة يمكن حذفها؟ ما المشكلات التي تعرّضوا لها في أثناء الكتابة؟ وما الحلول لها؟ هل ترتيب الأحداث كما رتبها المؤلف؟ هل المعلومات الملخصة هي المعلومات الرئيسة والمهمة بالنص؟) ثم مراجعة الملخص والتعديل عليه إن لزم الأمر (المجيم، ٢٠١٧ب).

ثانيًا/ استراتيجية إعادة السرد (Retelling Strategy). تتيح إلى الطلبة إعادة رواية القصص بعد قراءتها أو الاستماع إليها بصياغتهم وأسلوبهم الخاصة بِهم، وتتحدّد درجة إعادة القراءة على ضوء واحد أو أكثر من: تضمّنت الفكرة الأساسية- تصحيح التسلسل الزمني للأحداث- تضمّنت الشخصيات أو المواقف أو الأحداث الرئيسة (Hallahan at al., 2005). وطريقة إعادة السرد التي يجب أن يتبعها الطلبة هي: تحديد وضع القصة، ولمعرفتها يسأل الطلبة أنفسهم (من- ماذا- متى- أين)، وسؤال أنفسهم: ما مشاكل القصة أو أحداثها التي تحتاج إلى حلول؟ وترتيب الأحداث ترتيبًا منطقيًّا للوصول إلى الحلول لكل حدث أو مشكلة بالقصة، وأن تكون الخاتمة هي نهاية القصة. وينبغي على المعلمين لتدريس هذه الاستراتيجية اتباع الآتي: (أ) النمذجة بحيث يستخدم المعلم الاستراتيجية أمام طلبته، عبر قراءة المعلم للقصة والتفكير فيها، والتوقّف عند حدث أو مشكلة؛ لكتابتها أو رسم خريطة في دفتر الملاحظات. كما يشمل الدفتر كتابة الأفكار الرئيسة والفرعية وترتيب الأحداث والنتائج. و(ب) القيادة وهي مرحلة اعتماد الطلبة على ذواتهم، بحيث يقومون بالخطوات السابقة التي نُمذجت لهم، مع تقديم التغذية الراجعة من المعلم لهم. و(ج) التقييم حيثُ يقرأ الطلبة القصة ويدوّنون الملاحظات، ويعطيهم المعلم نموذجًا يحتوي على أسئلة عن مكوّنات القصة؛ للتأكد من انتباههم وفهمهم لها (أبو نيان، ٢٠١٩).

ومما سبق، يتضح أن تطبيق استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ؛ تزيد الفهم والفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة - وبالأخص طلبة صعوبات التَّعَلُّم- لذا يجب على المعلمين استخدام تلك الاستراتيجيات في تدريس القراءة، خاصة تدريس الفهم القِرَائِيّ. وقد بحثت الدراسة الحالية في فاعلية تلك الاستراتيجيات بمجال الفهم القِرَائِيّ لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية.

الدراسات السابقة

أشارت دراسات عديدة إلى فاعلية استراتيجيات التَّعَلُّم في تحسّن مستوى الفهم والفهم القِرَائِيّ لدى طلبة التعليم العام وصعوبات التَّعَلُّم على حدٍّ سواء، حاول عدد من الباحثين معرفة تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات التَّعَلُّم. وقد أجرى تشاتمانChatman (2015) دراسة هدفت إلى التّعرُّف على استراتيجيات التَّعَلُّم الفاعلة في تحسين الفهم؛ لتحسين الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي

صعوبات التَّعَلُّم. واستخدم المنهج النوعي في الدراسي باستخدام المقبلات، وتمثّلت عينة الدراسة من 10 معلمات للتربية الخاصة للصفين الثاني والثالث الابتدائي من ذوي الخبرة والمهارة في تدريس الفهم القِرَائِيّ، لا تقل خبرتهن عن 3 سنوات. وأشارت النتائج إلى أن أكثر استراتيجيات التَّعَلُّم التي يميل المعلمون إلى تدريسها؛ لفاعليتها –كما يرون– هي: استراتيجية التنبؤ، والتساؤل، وتعليم المفردات. كما تُشير النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة على دراية بتعليم استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وأن العوائق التي تمنع تنفيذ استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ الفاعل هي: ضيق الوقت، وقلة الدافعية لدى الطلبة، ومحدودية التدريب والموارد.

وفي سياق مشابه، أجرى روز Rose (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ التي يرى الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم أنها أكثر فائدة لهم في الفهم القِرَائِيّ والإنجاز الأكاديمي. وتمثّلت عينتها من 11 طالبًا من ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت لجمع البيانات المقابلات النوعية شبه المنظمة وفق المنهج النوعي. وكان من أبرز نتائجها: أن أكثر استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ الفاعلة والمُستخدمة من وجهة نظر العينة استراتيجيات: التخيل، والتساؤل، والاستنتاج، وإعادة القراءة، وتجزئة القصة، وتدوين الملاحظات، والمراقبة الذاتية، واتباع تعليمات المعلم، والتدريس التبادلي، والتي لها فائدة عظيمة في الفهم القِرَائِيّ ولإنجاز الأكاديمي. وتُشير إلى أن المعلمين يجب عليهم إيجاد بيئة تعليمية تُعزّز الفهم القِرَائِيّ وتساعد عليه لجميع الطلبة بالفصل.

وأجرى العازمي والبري (2018) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على درجة ممارسة مُعَلِّمِي اللغة العربية لمهارات الفهم القِرَائِيّ من وجهة نظرهم، وتمثّلت عينتها من 80 معلمًا ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها: أن درجة ممارسة مُعَلِّمِي اللغة العربية للتدخّل في تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ تحقّقت بدرجة متوسطة في المعدل العام من وجهة نظرهم، وعدم وجود فروق تبعًا لمُتغيّر الجنس لممارسة مُعَلِّمِي اللغة العربية تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ، ووجود فروق تبعًا لمُتغيّر الخبرة؛ لصالح فئة الخبرة عشر سنوات فأكثر.

وأجرى عوينة والكخن (2010) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على مستوى الفهم القِرَائِيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية ببيت لحم/ فلسطين، والفروق في مستوى الفهم

القِرَائِيّ تبعًا لمُتغيّري: نوع النص (أدبي وعلمي)، والجنس، وتمثّلت عينتها من 127، واستخدمت اختبارًا متألفًا من 8 نصوص. ومن أبرز نتائج: أن أعلى المتوسطات كان لصالح مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، ثم الحرفي، ثم التقييمي، ثم الإبداعي.

وفي السياق نفسه أجرى المطيريAlmutairi (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات القراءة الفاعلة التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة؛ لتحسين مستويات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم من ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصف الثالث في غرفة المصادر. وتمثّلت عينتها في عينة قصدية من 5 معلمين من معلمي التربية الخاصة، واستخدمت لجمع البيانات بشكل أساسي المقابلات شبه المنظمة، كما استخدمت مراجعة الوثائق وفق المنهج النوعي. وكان من أبرز نتائجها: أن أكثر استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ الفاعلة هي: استراتيجية الاستنتاج، واستراتيجية الخرائط المعرفية والمخطّطات الرسومية، والمناقشة للنص مع الأقران، والتفكير بصوت عالٍ. كما أشارت إلى أن المعلمين يستخدمون أدوات تقييم غير رسمية، من خلال استراتيجية إعادة السرد والاستجواب، وتعبئة الرسوم البيانية لدى طلبتهم؛ لقياس الفهم القِرَائِيّ لديهم. وأشارت إلى أن أبرز المشكلات هي: أن القراءة التي تؤثر في الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم تتعلّق بالخلفية المعرفية، وصعوبة في الطلاقة، وصعوبة في تكوين الاستدلالات، وصعوبة التَّعرُّف على المفردات.

وأجرى الخثلان وآخرون (2018) دراسة بعنوان: الفروق في الاستراتيجيات المُستخدمة في تدريس الفهم القِرَائِيّ لذوي صعوبات التَّعَلُّم والعاديين بالمرحلة الابتدائية في الكويت، هدفت إلى التَّعرُّف على الفروق في الاستراتيجيات المُستخدمة في تدريس الفهم القِرَائِيّ لذوي صعوبات التَّعَلُّم والعاديين. وتمثّلت عينتها من 14 معلمة من معلمات الصف الرابع الابتدائي قُسّمن إلى ٤ معلمات طلبة صعوبات التَّعَلُّم، و10 معلمات للطلبة العاديين، وأُستخدمت أداة استمارة ملاحظة لجمع البيانات من خلال حضور (15) حصة من حصص الفهم القِرَائِيّ لمعلمات صعوبات التَّعَلُّم، و(15) حصة لمعلمات الطلبة العاديين وفق المنهج الوصفي التحليلي المقارن. وكان من أبرز نتائجها: عدم وجود فروق في الاستراتيجيات المُستخدمة في تدريس الفهم القِرَائِيّ بين معلمات طلبة صعوبات التَّعَلُّم ومعلمات طلبة الصف العام، وأن أكثر الاستراتيجيات استخدمًا من قِبل معلمات صعوبات التَّعَلُّم ومعلمات طلبة الصف العام؛ استراتيجيتا التدريس المباشر والتساؤل.

وقد أُجري العديد من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي؛ للتحقّق من فاعلية استراتيجيات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ، حيث أجرى المنراوي وآخرون Almanyrawi, et al (2013) دراسة عن فاعلية استراتيجية إعادة السرد، التي هدفت إلى بيان مدى فاعليتها لاستخدام استراتيجية إعادة السرد للتحسّن في مهارات القراءة والفهم والتذكر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (الثالث المتوسط)، وتمثّلت عينتها من 72 طالبة من الصف الثالث المتوسط قُسّمن إلى مجموعتين بالتساوي: ضابطة وتجريبية، وأُستخدم برنامج تدريبي لاستخدام استراتيجية إعادة السرد. وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية في استخدام استراتيجية إعادة السرد كتابيًّا في تحسّن مهارات القراءة والفهم والتذكّر؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وفي السياق نفسه أجرى إليج Elledge (2013) دراسة عن فاعلية استراتيجية التلخيص، التي هدفت إلى الكشف عن فاعليتها في تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة. وتمثّلت العينة من 20 طالبًا بالصف الرابع، و19 طالبًا بالصف الخامس، و23 طالبًا بالصف السادس، وأُستخدم اختبار يشمل نموذجين وُزّع عشوائيًّا على الطلبة. وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام التلخيص في تحسين الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة.

وأجرى بني عيسى وحسين Bani Issa and Hussein (2004) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على علاقة المعرفة السابقة بموضوع معين والفهم القِرَائِيّ، وتمثّلت عينتها من 721 طالبًا وطالبةً: 434 طالبًا وطالبة من الصف الثامن (الثاني المتوسط)، و287 من الصف العاشر (الأول الثانوي). وأُستخدم اختبار متعدد الخيارات؛ لقياس المعرفة وفهم القراءة، وأُستخدم اختبار نعم/ لا؛ لقياس المعرفة السابقة حول فقرات القراءة وفق المنهج كمي/علاقي. وكان من أبرز نتائجها: أن المعرفة السابقة لها تأثير في الفهم القِرَائِيّ لطلبة الصف الثاني المتوسط والأول الثانوي، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين طلبة الصف الثاني المتوسط والأول الثانوي؛ لصالح طلبة الصف الأول الثانوي.

وأجرى دخيخ (2018) دراسة عن فاعلية استراتيجية التخيّل، التي هدفت إلى التَّعرُّف على فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القِرَائِيّ والتعبير الإبداعي، وتمثّلت عينتها من 37 طالبًا من الصف الأول الثانوي: 18 طالبًا في المجموعة التجريبية و19 طالبًا في المجموعة الضابطة. وأُستخدم

برنامج تدريسي باستخدام أسلوب التخيل طُبّق على المجموعة التجريبية. ولقياس أثر البرنامج أُستخدم اختبار مستويات مهارات الفهم القِرَائِيّ، وبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الإبداعي الشفهي، واختبار مهارات التعبير الإبداعي الكتابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المنهج شبه التجريبي. وأشارت النتائج إلى أن استخدام أسلوب التخيل ينمّي مهارات الفهم القِرَائِيّ والتعبير الإبداعي.

وأجرى محمود وآخرون (2008) دراسة عن فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية، هدفت إلى التَّعرُّف على أثرها في الفهم القِرَائِيّ والاتجاه نحو القراءة، وتمثّلت عينتها من 80 طالبًا قُسّموا إلى: 40 طالبًا في المجموعة التجريبية، و40 طالبًا في المجموعة الضابطة. وأُستخدم برنامج تدريسي باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، طُبّق على المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية. ولقياس أثر البرنامج أُستخدم اختبار الفهم القِرَائِيّ، ومقياس الاتجاه نحو القراءة للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المنهج شبه التجريبي. وأشارت النتائج إلى أن استخدام المراقبة الذاتية له تأثير بالغ في الفهم القِرَائِيّ والاتجاه نحو القراءة.

وأجرى الصمادي ومهيدات (2018) دراسة عن فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة، هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP)، بالاعتماد على نموذج التنظيم الذاتي (SRSD) في تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التَّعَلُّم في المدارس الحكومية بالأردن، وتمثّلت عينتهم من٦٠ طالبًا وطالبة أُختيروا بالطريقة القصدية باستخدام المنهج شبه التجريبي. وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

وفي السياق نفسه أجرى الغلبان وآخرون (2019) دراسة عن فاعلية استراتيجية التساؤل، هدفت إلى التحقّق من أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القِرَائِيّ لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، واتجاهات الطالبات نحو استراتيجية التساؤل الذاتي. وأُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثّلت العينة من 76 طالبة. وأشارت النتائج إلى فاعلية توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القِرَائِيّ، وفاعليتها في تحسين الاتجاهات نحو القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة

جاءت دراسة تشاتمان Chatman (2015) لمعرفة تنفيذ معلمات التربية الخاصة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية للفهم القِرَائِيّ، التي تزيد من مستويات الفهم القِرَائِيّ لطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية أيضًا، وقد اختلفت عنها في العينة المُطبّق عليها، حيث استهدفت الدراسة الحالية مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ للأخذ بوجهة نظرهم. كما هدفت دراسة روز Rose (2017) إلى الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية للفهم القِرَائِيّ من وجهة نظر طلبة صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الثانوية، أما الدراسة الحالية فتسعى إلى الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية المُستخدمة مع طلبة صعوبات التَّعَلُّم من وجهة نظر مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم. وجاءت دراسة العازمي والبري (2018) لمعرفة واقع استخدام مُعَلِّمِي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القِرَائِيّ من وجهة نظرهم، بينما سعت الدراسة الحالية لمعرفة مدى تطبيق مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في أثناء تدريسهم لطلبتهم بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ من وجهة نظر معلميهم.

وجاءت دراسة المطيري Almutairi (2018) لمعرفة واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات القراءة الفاعلة، التي تزيد مستوى الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم من ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصف الثالث وفق المنهج النوعي؛ وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية أيضًا، وقد اختلفت عنها في العينة المُطبّق عليها، حيث استهدفت الدراسة الحالية مجموعة أكثر من معلمي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؛ للأخذ بوجهة نظرهم وفق المنهج الوصفي. كما نتج عن دراسة الخثلان وآخرين (2018) عدم وجود فروق في الاستراتيجيات المُستخدمة في تدريس الفهم القِرَائِيّ بين معلمات طلبة صعوبات التَّعَلُّم ومعلمات الطلبة العاديين، وأن المعلمات لا يدرّسنها لدى طلبتهن؛ لذا سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ التي يستخدمها مُعَلِّمِو صعوبات التَّعَلُّم في أثناء تدريسهم للنصوص القرائية لدى طلبتهم من ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وإكسابها لدى طلبتهم. وتُشير دراسة عوينة والكخن (2010) إلى ارتفاع مستوى الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة في جميع مهارات الفهم القِرَائِيّ؛ وهذا ما تُسعى إليه الدراسة الحالية، التي اختلفت عنها في العينة المُطبّق عليها؛ إذ استهدفت الدراسة الحالية مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم؛ للأخذ بوجهة نظرهم.

وبالنظر للدراسات في المحور الثاني، التي تتناول استراتيجية واحدة من استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ، وقياس مدى أثرها؛ فيمكن تلمّس فائدتها في ارتفاع مستوى الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة، حيث إن دراسة المنراوي وآخرين Almanyrawi, et al (2013) أثبتت أن المجموعة التجريبية التي تلقت برنامجًا تدريبيًّا باستخدام استراتيجية إعادة سرد الموضوع كتابيًّا؛ لاقت تحسّنًا في مهارات القراءة والفهم والتذكّر لدى طالباتها.

وجاءت دراسة إليج Elledge (2013) لتثبت فاعلية استراتيجية التلخيص في تحسين الفهم القِرَائِيّ لدى المجموعة التجريبية. وأثبتت دراسة بني عيسى وحسين Bani Issa and Hussein (2004) العلاقة بين الخلفية المعرفية السابقة والفهم القِرَائِيّ. كما أثبتت دراسة دخيخ (2018) فاعلية استخدام استراتيجية التخيل في تدريس النصوص الأدبية؛ لتنمية الفهم القِرَائِيّ لدى المجموعة التجريبية. وجاءت دراسة محمود وآخرين (2008) لتقيس أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية في الفهم القِرَائِيّ، وأسفرت نتائجها عن تحسُّن في الفهم القِرَائِيّ وتنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة الدراسة. كما جاءت دراسة الصمادي ومهيدات (2018) لتؤكد فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ للمجموعة التجريبية التي طُبّقت على الطلبة ذوات صعوبات التَّعَلُّم. وأشارت نتائج دراسة الغلبان وآخرين (2019) إلى أن توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي له أثر كبير وبالغ الأهمية في تنمية الفهم القِرَائِيّ والاتجاه نحوها؛ لصالح طلبة المجموعة التجريبية. ونظرًا لأهمية امتلاك الطلبة لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ في المرحلة الابتدائية؛ لأنها الأساس ولبنة التَّعَلُّم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لتجمع جميع استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ، وتكشف عن مدى تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

أُستخدم المنهج المسحي في الدراسة الحالية؛ لمناسبته لطبيعية البيانات التي جُمعت بناء على أهداف الدراسة الحالية، بالإجراءات التي سترد لاحقًا.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة بمدينة جدة؛ اتَّضح أن عددهم بلغ (287) معلمًا ومعلمة (196 معلمًا، و91 معلمة)، للفصل الدراسي الثاني من العام (1441 – 1442هـ)، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ/2021م. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، أُستُخدمت العينة الاحتمالية المكوّنة من (80) معلمًا ومعلمة من مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بالمدارس الحكومية المُطبّق بها برامج صعوبات التَّعَلُّم في مدينة جدة، بواقع (40) معلمًا و(40) معلمة من مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم، علمًا بأنه قد جُمعت البيانات من خلال إيصال الاستبانة الإلكترونية لكل فردٍ منهم؛ نظرًا لظروف جائحة كورونا. وقد وُصفت عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات التصنيفية، ويبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

المُتغيّر	فئات المُتغيِّر	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	40	%50
	أنثى	40	%50
سنوات الخبرة	من5 سنوات فأقل	10	% 12.5
	من 6 إلى 10 سنوات	32	%40.0
	من 11 سنة فأكثر	38	%47.5
عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها	من 5 دورات فأقل	45	%56.3
	من 6 إلى 10	15	%18.8
	من 11 سنة فأكثر	20	%25.0

أداة الدراسة

توافقًا مع ظروف هذه الدراسة، ومن حيث وضع التعليم في الوقت الراهن في ظل جائحة كورونا، ولطبيعة البيانات المُراد جمعها؛ استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ كونها ملائمة لأهداف الدراسة وتساؤلاتها ومنهجيتها، إضافةً إلى كونها تتّمتع بدلالات صدق وثبات

عالية. وبعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها؛ بُنيت أداة لجمع البيانات، وتكوّنت من ثلاثة أجزاء، القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات التي تودّ الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المُقدّمة. والقسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي: (الجنس- عدد سنوات الخبرة- عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها). وتكوّن القسم الثالث من (24) عبارة، موزّعة على محور أساسي، مُقسّم إلى ثلاثة أبعاد مُقسّمة إلى عدة مجالات، وكل مجال مكوّن من ثلاث فقرات، والجدول (2) يبيّن عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المجالات.

جدول (٢) الاستبـــانـــة وعبـــاراتهـــا

المحور الأساسي	أبعاد الدراسة	المجـــــال	عدد العبارات	المجموع
تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم	استراتيجيات ما قبل القراءة	الأول: استراتيجية التنبؤ.	3	6 عبارات
		الثاني: استراتيجية التساؤل.	3	
	استراتيجيات في أثناء القراءة	الأول: استراتيجية الاستنتاج.	3	12 عبارة
		الثاني: استراتيجية المراقبة الذاتية.	3	
		الثالث: استراتيجية التصوّر أو التخيُّل.	3	
		الرابع: استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية.	3	
	استراتيجيات ما بعد القراءة	الأول: استراتيجية التلخيص.	3	6 عبارات
		الثاني: استراتيجية إعادة السرد.	3	
	مجموع عبارات الاستبيان			**24 عبارة**

وقد أُستخدم مقياس ليكرت الرباعي؛ للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة – أوافق – لا أوافق – لا أوافق بشدة)، ومن ثمّ التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقًا للآتي: أوافق بشدة (4) درجات، وأوافق (3) درجات، ولا أوافق (2) درجتين، ولا أوافق بشدة (1) درجة. أما

بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الرباعي، فحُسب المدى بطرح الحدّ الأعلى من الحدّ الأدنى (4– 1 = 3)، ثمّ قُسّم على أكبر قيمة في المقياس (3 ÷ 4 = 0,75)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة؛ وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (3). وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بعد معالجتها إحصائيًا.

جدول (٣) تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	الفئـــة	حـــدود الفئـــة	
		مـن	إلـى
١–	أوافق بشدة (بدرجة كبيرة).	**3,26**	**4**
٢–	أوافق (بدرجة متوسطة).	**2,51**	**3,25**
٣–	لا أوافق (بدرجة ضعيفة).	**1,76**	**2,50**
٤–	لا أوافق بشدة (بدرجة ضعيفة جدًا).	**1**	**1,75**

الخصـائص السيكـومـتريـة للأداة

أولاً، صدق أداة الدراسة. تُحقّق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكِّمين)، حيث حُكّمت الأداة من (13) محكّمًا. كما تُحقّق من خلال صدق الاتساق الداخلي للأداة، حيث اُختيرت عينة استطلاعية مكوّنة من (30) معلمًا ومعلمة من مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة، ووفقًا للبيانات حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول (4) ذلك. كما تُحقّق من خلال الصدق البنائي للأداة، ووفقًا للبيانات فقد حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعرُّف على درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول (5) ذلك.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

(تدريس مُعلّمي صعوبات التّعلّم لاستراتيجيات الفهم القرائيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم).					
المحور	المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمجال
استراتيجيات ما قبل القراءة	المجال الأول: استراتيجية التنبؤ.	1	0,502**	3	0,822**
		2	0,633**	–	–
	المجال الثاني: استراتيجية التساؤل.	1	0,625**	3	0,856**
		2	0,766**	–	–
استراتيجيات في أثناء القراءة	المجال الأول: استراتيجية الاستنتاج.	1	0,493**	3	0.819**
		2	0,576**	-	-
	المجال الثاني: استراتيجية المراقبة الذاتية.	1	0,658**	3	0,585**
		2	0,499**	–	–
	المجال الثالث: استراتيجية التصوّر أو التخيُّل.	1	0,654**	3	0,658**
		2	0,546**	–	-
	المجال الرابع: ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية.	1	0,519**	3	0.864**
		2	0,745**	–	-
استراتيجيات ما بعد القراءة	المجال الأول: استراتيجية التلخيص.	1	0,613**	3	0,536**
		2	0,662**	–	–
	المجال الثاني: استراتيجية إعادة السرد.	1	0,649**	3	0,826**
		2	0,682**	–	–

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية.

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعد الأول: استراتيجيات ما قبل القراءة.	**0,913**
البُعد الثاني: استراتيجيات أثناء القراءة.	**0,873**
البُعد الثالث: استراتيجيات ما بعد القراءة.	**0,892**

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

ثانيًا، ثبات أداة الدراسة. تُؤكّد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة. كما تُحقّق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك صُحّح معامل الارتباط بمعادلة جتمان لعدم تساوي الفقرات، وحُصل على النتائج الموضحة في الجدول (6).

جدول (٦) : معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور الرئيس	أبعاد الدراسة	عدد العبارات	ثبات المحور باستخدام معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم.	البُعد الأول: استراتيجيات ما قبل القراءة.	6	0,832	0,862
	البُعد الثاني: استراتيجيات أثناء القراءة.	12	0,905	0,912
	البُعد الثالث: استراتيجيات ما بعد القراءة.	6	0,889	0,895
الثبات العام		**24**	**0,865**	**0,899**

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثم استُخدمت المقاييس الإحصائية الآتية: (١) التكرارات، والنسب المئوية، و(٢) المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)، و(٣) المتوسط الحسابي (Mean)، و(٤) الانحراف المعياري (Standard Deviation)، و(٥) اختبار (ت) Independent Samples T Test، و(٦) اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test.

نتـــائـــج الـــدراســـة ومنـــاقشتـــها

للإجابـة عـن السـؤال الأول الـذي يـنص علـى: "**مـا تـدريس مُعَلِّمـي صـعوبات الـتَّعَلُّم لاسـتراتيجيات الفهـم القِرَائِـيّ لـدى الطلبـة ذوي صـعوبات الـتَّعَلُّم بالصـفوف العليـا مـن المرحلـة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم؟**" أُستخدمت أساليب المعالجة الإحصائية لكل المحاور والإبعاد وما تشمله من عبارات؛ وصولًا إلى تحديد تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم، والجدول (7) يبيّن النتائج العامة لهذا الأمر.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة.

	أقوم بتدريس طالب/ـة صعوبات التَّعَلُّم ما يأتي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		المتوسط	درجة الموافقة		
أولاً: مرحلة ما قبل القراءة					
١- استراتيجية التنبؤ					
1	تعريف مفهوم التنبؤ وأهميته عند قراءة النصوص القرائية.	3.09	متوسطة	.930	2
2	توظيف استراتيجية التنبؤ بالأحداث الآتية بناءً على عنوان النص أو الصور المرفقة مع النصوص المقروءة.	3.13	متوسطة	.946	1
3	توظيف استراتيجية التنبؤ قبل القراءة مع النصوص المختلفة.	3.08	متوسطة	.839	3
	المتوسط العام لاستراتيجية التنبؤ.	3.0958	متوسطة	.852	رتبتها الثانية*
٢- استراتيجية التساؤل					
1	تعريف مفهوم التساؤل وأهميته عند قراءة النصوص.	3.09	متوسطة	.983	2
2	توظيف استراتيجية التساؤل في أثناء القراءة بناءً على التفاصيل في النص المقروء، كالتساؤل حول ما الذي سيحدث لاحقًا، أو سبب حدوث أمر ما في السياق.	3.2	متوسطة	.92	1
3	وصف استخدامات التساؤل المتنوّعة وفوائدها وتطبيقاتها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	3.01	متوسطة	.921	3
	المتوسط العام لاستراتيجية التساؤل.	3.100	متوسطة	.872	رتبتها الأولى*
	المتوسط العام استراتيجيات ما قبل القراءة	**3.0979**	**متوسطة**	**.835**	١**

	أقوم بتدريس طالب/ـة صعوبات التَّعَلُّم ما يأتي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		المتوسط	درجة الموافقة		
ثانيًا: مرحلة في أثناء القراءة					
١- استراتيجية الاستنتاج					
1	تعريف مفهوم الاستنتاج وأهميته في أثناء قراءة النصوص.	3.01	متوسطة	.961	3
2	الاستنتاج من المعطيات المتوافرة في النص المقروء.	3.09	متوسطة	.917	1
3	تحديد استخدامات الاستنتاج وفوائدها وتطبيقاتها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	3.03	متوسطة	.927	2
	المتوسط العام لاستراتيجية الاستنتاج.	3.0417	متوسطة	.8591	رتبتها الأولى*
٢- استراتيجية المراقبة الذاتية					
1	تعريف مفهوم استراتيجية المراقبة الذاتية وأهميتها في أثناء قراءة النصوص.	2.85	متوسطة	.929	3
2	توظيف المراقبة الذاتية؛ لتتبع مدى تقدّم فهم الطلبة، والفقرات التي فقدوا فيها التقدم.	2.99	متوسطة	.948	1
3	تحديد استخدامات المراقبة الذاتية وفوائدها وتطبيقاتها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	2.94	متوسطة	.959	2
	المتوسط العام لاستراتيجية المراقبة الذاتية.	2.925	متوسطة	.89847	رتبتها الرابعة*
٣- استراتيجية التصوّر أو التخيُّل					
1	تعريف مفهوم التصوّر أو التخيُّل وأهميته في أثناء قراءة النصوص.	3.01	متوسطة	.819	2
2	تصوّر الأحداث وتخيلها في أثناء القراءة؛ لبناء فهم أعمق.	3.08	متوسطة	.854	1
3	تحديد استخدامات التصوّر أو التخيُّل وفوائدها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	2.93	متوسطة	.911	3
	المتوسط العام لاستراتيجية التصوّر أو التخيُّل.	3.0042	متوسطة	.81907	رتبتها الثانية*
٤- استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية					
1	تعريف مفهوم ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية وأهميته في أثناء قراءة النصوص.	2.9	متوسطة	.936	3
2	ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، استنادًا على التفاصيل في النصوص القرائية.	3.06	متوسطة	.832	1
3	تحديد استخدامات أنواع المعرفة السابقة وفوائدها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	2.99	متوسطة	.934	2
	المتوسط العام لاستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية.	2.9833	متوسطة	0.8401	رتبتها الثالثة*
	المتوسط العام استراتيجيات في أثناء القراءة	**2.9885**	**متوسطة**	**.822**	**2** **

	أقوم بتدريس طالب/ـة صعوبات التَّعلُّم ما يأتي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		المتوسط	درجة الموافقة		
ثانيًا: مرحلة ما بعد القراءة					
١- استراتيجية التلخيص					
1	تعريف مفهوم التلخيص وأهميته بعد قراءة النصوص.	2.99	متوسطة	1.00	2
2	التلخيص من المعلومات المتوافرة في النص المقروء.	3.05	متوسطة	.899	1
3	تحديد استخدامات التلخيص وفوائدها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	2.98	متوسطة	1.006	3
	المتوسط العام لاستراتيجية التلخيص.	3.0042	متوسطة	.916	رتبتها الأولى*
٢- استراتيجية إعادة السرد.					
1	تعريف مفهوم إعادة السرد وأهميته بعد قراءة النصوص.	2.94	متوسطة	.959	2
2	توظيف استراتيجية إعادة السرد لتفاصيل النص المقروء.	2.99	متوسطة	.987	1
3	تحديد استخدامات إعادة السرد وفوائدها؛ تحقيقًا لفهم المقروء.	2.88	متوسطة	1.011	3
	المتوسط العام لاستراتيجية إعادة السرد.	2.9333	متوسطة	.95	رتبتها الثانية*
	المتوسط العام استراتيجيات ما بعد القراءة	**2.9688**	**متوسطة**	**.915**	**3****
	تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم.	**3.0109**	**متوسطة**	**.831**	-

***ترتيب رتب المجالات لكل بُعد من الأبعاد. **ترتيب رتب أبعاد الاستبانة.**

يتضح من الجدول (7) أن بُعد استراتيجيات ما قبل القراءة جاء أولًا، يليه بُعد استراتيجيات في أثناء القراءة، وأخيرًا بُعد استراتيجيات ما بعد القراءة. وفي البُعد الأول (استراتيجيات ما قبل القراءة)، يظهر أن مجال استراتيجية التساؤل جاءت في الترتيب الأول، يليه مجال استراتيجية التنبؤ. كما يتضح أن أبرز فقرات مجال استراتيجية التساؤل تتمثّل في العبارة رقم (2)، وأقل فقرات مجال استراتيجية التساؤل العبارة رقم (3). وكانت أعلى فقرات مجال استراتيجية التنبؤ العبارة رقم (2)، وأقل فقراتها العبارة رقم (3). أما في البُعد الثاني (استراتيجيات في أثناء القراءة)، فتظهر مجالاته مرتبة تنازليًا كالآتي: (استراتيجية الاستنتاج، ثم استراتيجية التصوّر أو التخيُّل، ثم استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وأخيرًا استراتيجية المراقبة الذاتية). وكانت أعلى فقرات مجال استراتيجية الاستنتاج العبارة رقم (2)، وأقل فقراتها العبارة رقم (1). بينما كانت أعلى فقرات مجال استراتيجية التصوّر أو التخيُّل العبارة رقم (2)، وأقل فقراتها العبارة رقم (3). أما بالنسبة لفقرات مجال استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية؛ فأظهرت أن أعلى فقراتها العبارة رقم (2)، وأقل فقراتها العبارة

رقم (1). وآخر مجال في هذا البُعد مجال استراتيجية المراقبة الذاتية، وكانت أعلى فقراته العبارة رقم (2)، وأقل فقراته العبارة رقم (1). وأخيرًا في بُعد (استراتيجيات ما بعد القراءة)؛ فيُظهر أن مجال استراتيجية التلخيص جاء في الترتيب الأول، يليه مجال استراتيجية إعادة السرد. ويتضح أن أبرز فقرات مجال استراتيجية التلخيص تتمثّل في العبارة رقم (2)، بينما أقلها العبارة رقم (3). وفي مجال استراتيجية إعادة السرد؛ كانت أعلى فقراتها العبارة رقم (2)، وأقل فقراتها العبارة رقم (3).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "**إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيِّر الجنس (ذكر– أنثى)؟**" فقد أُستخدم اختبار "ت": Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (٨) نتائج اختبار "ت": Independent Sample T-test" طبقًا لاختلاف مُتَغَيِّر الجنس.

أبعاد الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
استراتيجيات ما قبل القراءة.	ذكر	40	2.6833	.96210	5,466	**0,000**	دالة
	أنثى	40	3.5125	.36862			
استراتيجيات في أثناء القراءة.	ذكر	40	2.5958	.92557	4,838	**0,000**	دالة
	أنثى	40	3.3813	.44453			
استراتيجيات ما بعد القراءة.	ذكر	40	2.5167	.97971	5,054	**0,000**	
	أنثى	40	3.4208	.56612			
الدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.	**ذكر**	**40**	**2.5979**	**.92962**	**5,100**	**0,000**	**دالة**
	أنثى	**40**	**3.4240**	**.43011**			

يتبيّن من الجدول أعلاه:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القرائية. فقد أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لدرجة تطبيق مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ؛ تساوي (0,000)، وهي أقل من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين استجابات العينة، تُعزى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح الإناث، حيث تبيّن أن المتوسط الحسابي لهن أعلى منه للذكور.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) لكل بُعد فيما يتعلّق بـ: (استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات في أثناء القراءة، واستراتيجيات ما بعد القراءة)؛ هي أقل من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بكل بُعد من أبعاد الدراسة، تُعزى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح الإناث، حيث تبيّن أن المتوسط الحسابي لهن أعلى منه للذكور في كل استراتيجية.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **"إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيِّر الخبرة (5 سنوات فأقل– من 6 إلى 10 –من 11 سنة فأكثر)؟"** أُستخدم اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ لأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئة "٥ سنوات فأقل". وكان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية. ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتَغَيِّر الخبرة؛ أُستخدم اختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test " وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test طبقًا لاختلاف مُتَغَيِّر الخبرة.

المحـــــور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
استراتيجيات ما قبل القراءة.	5 سنوات فأقل	10	43.45	0.771	0.68	غير دالة
	من 6 إلى 10	32	37.78			
	من 11 سنة فأكثر	38	42.01			
استراتيجيات في أثناء القراءة.	5 سنوات فأقل	10	42.00	0.61	0.737	غير دالة
	من 6 إلى 10	32	38.03			
	من 11 سنة فأكثر	38	42.18			
استراتيجيات ما بعد القراءة.	5 سنوات فأقل	10	38.60	1.047	0.593	غير دالة
	من 6 إلى 10	32	37.86			
	من 11 سنة فأكثر	38	43.22			
الدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.	**5 سنوات فأقل**	**10**	**41.25**	**0.716**	**0.699**	**غير دالة**
	من 6 إلى 10	**32**	**37.86**			
	من 11 سنة فأكثر	**38**	**42.53**			

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) ما يأتي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القرائية. أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0,699)؛ وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين آراء عينة الدراسة تُعزى إلى مُتَغَيِّر الخبرة.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) لكل بُعد فيما يتعلّق بـ: (استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات في أثناء القراءة، واستراتيجيات ما بعد القراءة)؛ أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بأبعاد الدراسة تُعزى لمُتغيِّر الخبرة.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "**إلى أي مدى يختلف تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها (5 دورات فأقل– من 6 إلى 10 –من 11 فأكثر)؟**" أُستخدم اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ لأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئتي "من 6 إلى 10، من 11 فأكثر". وكان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية. ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتَغَيِّر عدد الدورات المرتبطة بالتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها؛ أُستخدم اختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test "، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتَغَيِّر عدد الدورات المرتبطة بالتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها.

أبعـــاد الـــدراســـة	عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
استراتيجيات ما قبل القراءة.	5 دورات فأقل	45	36.90	2,757	0,252	غير دالة
	من 6 إلى 10	15	42.87			
	من 11 دورة فأكثر	20	46.83			
استراتيجيات في أثناء القراءة.	5 دورات فأقل	45	35.87	4,529	0,104	غير دالة
	من 6 إلى 10	15	43.63			
	من 11 دورة فأكثر	20	48.58			
استراتيجيات ما بعد القراءة.	5 دورات فأقل	45	35.03	7,957	0,019	دالة
	من 6 إلى 10	15	41.23			
	من 11 دورة فأكثر	20	52.25			
الدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.	**5 دورات فأقل**	**45**	**35.77**	**5,048**	**0,80**	**غير دالة**
	من 6 إلى 10	**15**	**42.63**			
	من 11 دورة فأكثر	**20**	**49.55**			

يتبيّن من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) ما يأتي:

أولًا، بالنسبة للدرجة الكلية لتدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القرائية. أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0,80)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين آراء عينة الدراسة تُعزى إلى مُتَغَيِّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها.

ثانيًا، بالنسبة للمجالات الفرعية. توصّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) لكل بُعد فيما يتعلّق بـ: (استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات في أثناء القراءة)؛ أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها. كما أظهرت النتائج أن قيمة (Sig) لبُعد: (استراتيجيات ما بعد القراءة)؛ تساوي 0,019، وهي أقل من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلّ على وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين استجابات العينة تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها. ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي فئة؛ أُستخدم اختبار (ما نويتني) Mann-Whitney U Test لعينتين مستقلتين؛ لفحص الفروق بين كل زوج من فئات عدد الدورات بالنسبة لاستراتيجيات ما بعد القراءة، وتبيّن من النتائج أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق باستراتيجيات ما بعد القراءة، تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها بين أصحاب فئة (5 دورات فأقل)، وفئة (من6 إلى 10 دورة)؛ لصالح فئة (من ١١ فأكثر). كما تبيّن أنه لا توجد فروق بين كل زوج من باقي الأزواج.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، ومعرفة الفروق بين مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم بناءً على مُتغيّرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات). **وأظهرت النتائج الخاصة بالتساؤل الأول**، أن تدريس مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم؛ جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3,01) كما في الجدول (7). حيثُ جاء بُعد استراتيجيات ما قبل القراءة في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، يليه بُعد استراتيجيات في أثناء القراءة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد استراتيجيات ما بعد القراءة، وبدرجة متوسطة. وتُشير هذه النتيجة إلى أن مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم يُدرّسون استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم بشكل جيد، من وجهة نظرهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشاتمان Chatman (2015) في ترتيب أكثر الاستراتيجيات استخدامًا. كما تتفق مع دراسة العازمي والبري (2018) في درجة ممارسة المعلمين لتدريس مهارات الفهم القِرَائِيّ. وتختلف مع دراسة روز Rose (2017)، التي أشارت إلى أن أكثر الاستراتيجيات التي يتم تعليمها واستخدامها من الطلبة هي استراتيجيات في أثناء القراءة.

وفيما يتعلّق بأعلى الاستراتيجيات وأكثرها تعليمًا من قِبل مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم؛ فقد أظهرت النتائج أن هناك ثلاث استراتيجيات كانت الأكثر تعليمًا من قِبل مُعَلِّمي صعوبات التَّعَلُّم،

ويُدرّسونها لطلبتهم في المرحلة الابتدائية. ويتضح من الجدول (7) الاستراتيجيات التي جاءت في المراتب الأولى، مرتبة ترتيبًا تنازليًّا كالآتي: (استراتيجية التساؤل، واستراتيجية التنبؤ، واستراتيجية الاستنتاج). وعند الحديث حول استراتيجية التساؤل، فإنها من استراتيجيات ما قبل القراءة. وقد يكون السبب وراء تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لهذه الاستراتيجية، بوصفها أكثر استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ تدريسًا لطلبتهم؛ نظرًا لاعتمادهم – في كثير من الأحيان– على نماذج التحضير الجاهزة من مصادر متنوّعة، التي تعتمد على التهيئة لما قبل القراءة. كما أن عددًا من الدورات التدريبية للمعلمين في القراءة، والفهم القِرَائِيّ تحديدًا؛ تركّز على استراتيجية جدول التَّعَلُّم (K.W.L.D)، ويؤكد عدد من الباحثين فاعليتها، وهي استراتيجية تعتمد على التساؤل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات: (تشاتمانChatman ، 2015؛ وروزRose ، 2017؛ والخثلان وآخرين،2018)، من حيث كانت استراتيجية التساؤل الأكثر تدريسًا أو استخدامًا من قِبل طلبة صعوبات التَّعَلُّم.

ويلي استراتيجية التساؤل، استراتيجية التنبؤ، وهي من استراتيجيات ما قبل القراءة، وجاءت بالمرتبة الثانية من بين استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ التي يقوم مُعَلِّمِو صعوبات التَّعَلُّم بتدريسها لطلبة صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية. وتُفسّر الباحثة مجيء استراتيجية التنبؤ بالترتيب الثاني؛ بكون مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم يعتمدون على نماذج التحضير الجاهزة المُعتمدة على التهيئة لما قبل القراءة، وكونها تبلغ الفائدة العظمى التي يجنيها الطلبة باستخدامهم لتلك الاستراتيجية، حيث تجني لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم تحفيزًا ودافعية عالية لقراءة النص، ومن خلالها تستثير المعلومات السابقة، وتُنمّي لديهم مهارة الاستنتاج، عبر الاستفادة من الخبرات السابقة في عملية التنبؤ، ومن ثمّ التمعّن في النص؛ للوصول إلى الفهم العميق، وتقديم التغذية الراجعة حول ما تنبؤوا به مسبقًا (المجيم،٢٠١٧أ). وينمّ هذا عن أهمية هذه الاستراتيجية لدى طلبة صعوبات التَّعَلُّم في تلك المرحلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشاتمان Chatman (2015). أما استراتيجية الاستنتاج، وهي من استراتيجيات في أثناء القراءة؛ فقد يعود السبب وراء تدريسها نابعًا من أهميتها؛ إذ إنها المحرك الرئيس الذي من خلاله يتوصّل الطلبة إلى معرفة وفهم الحقائق المباشرة وغير المباشرة في النص، من خلال ربط الخبرات السابقة بالحالية، كما أن لها دورًا كبيرًا في احتفاظ

الذاكرة بالمعلومات المُستنتجة وسهولة استرجاعها (أوكهيل، وكين، وإلبورو، 2020/2015). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مع دراستي (عوينة والكخن، 2010؛ والمطيريAlmutairi ، 2018).

وعند تناول الاستراتيجيات التي حظيت باهتمام متوسط من قِبل مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في هذه الدراسة، فيتبيّن أن هناك استراتيجيتين لهما درجة متوسطة ومتوسط حسابي (3,0042)، كما يتضح من الجدول (7)، وهما: استراتيجية التصوّر أو التخيُّل، واستراتيجية التلخيص. وعند الحديث عن استراتيجية التصوّر أو التخيُّل، فهي من استراتيجيات في أثناء القراءة، وقد يعود اهتمام مُعَلِّمِي الصعوبات بهذه الاستراتيجية بشكل جيد جدًّا إلى أهميتها في إيجاد صورة ذهنية عن محتوى النص، وشعور الطلبة بأنهم يشاركون مع الشخصيات أحداث القصة؛ ومن خلال ذلك تحتفظ ذاكرة الطلبة بالقصة وأحداثها لمدة طويلة جدًّا (Texas Educational Agency, 2002). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روز Rose (2017). أما الاستراتيجية الثانية التي نالت اهتمامًا متوسطًا من قِبل عينة الدراسة؛ فاستراتيجية التلخيص، وهي من استراتيجيات ما بعد القراءة، ويتضح أن توسط اهتمام مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم بهذه الاستراتيجية نابع من أهميتها، وعلاقتها الارتباطية بتحصيل الفهم القِرَائِيّ للطلبة، واعتماد المعلمين على استراتيجية التلخيص؛ لتقييم الفهم القِرَائِيّ ومراقبته لدى طلبتهم وفقًا لما نتج عن دراسة إليج Elledge (2013).

وعند الحديث عن الاستراتيجيات التي لم تحظَ بالكثير من الاهتمام من قِبل مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم في تدريسها لطلبة صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية؛ يتضح وجود ثلاث استراتيجيات مرتبة تنازليًّا من الأكثر إغفالًا إلى الأقل، وهي كما يتضح من الجدول (7): (استراتيجية المراقبة الذاتية، واستراتيجية إعادة السرد، واستراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية). وعند مناقشة سبب كون استراتيجية المراقبة الذاتية أقل اهتمامًا من قِبل مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم؛ فقد يعود ذلك إلى اعتقاد مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم أن قدرة الطلبة على الاعتماد على ذواتهم في مراقبة فهمهم تعدُّ مهارة عالية؛ مما قد يجعل مُعَلِّمِي الصعوبات يرون أنه من غير المنطقي تدريبهم على استراتيجية المراقبة الذاتية وهم بالمرحلة الابتدائية، بوصفها استراتيجية تعليمية أساسية. ويمكن عزو السبب إلى أن معظم طلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم يعانون من عدم الثقة

بذواتهم، وانخفاض تقدير الذات لديهم؛ مما يعوق تدريبهم واستخدامهم لاستراتيجية المراقبة الذاتية. وعلى الرغم من أن فهم المقروء باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية عِده محمود وآخرون (2008) من أفضل الاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ؛ لكن تعليمها لطلبة صعوبات التَّعَلُّم قد يُشكّل صعوبة على مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم، موازنة باستراتيجية التساؤل مثلًا، التي تعدُّ استراتيجية بسيطة، وتقع ضمن حدود قدرة الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم مقابل استراتيجية المراقبة الذاتية؛ كونها استراتيجية تعتمد على جوانب نمائية كالانتباه والتفكير وغيرها، ومهارات معرفية عليا كالتحليل والتركيب والنقد وغيرها. وأن طلبة صعوبات التَّعَلُّم لن يكونوا قادرين على المراقبة الذاتية لأنفسهم؛ إن لم يكونوا على قدرة عالية من اكتشاف أخطائهم، واكتشاف النقاط التي لم يفهموها وتصويبها. هذا بالإضافة إلى أنها استراتيجية قد يصعب إكسابها للطلبة نظريًّا؛ بل تتطلّب الممارسة والأنشطة المتنوّعة التي يقوم بها طلبة صعوبات التَّعَلُّم باستمرار حتى يتمكّنوا منها؛ ولذلك فهي تتطلّب وقتًا طويلًا لاكتسابها من قِبل طلبة صعوبات التَّعَلُّم. ومن واقع بيئتنا المحليّة، نفتقر إلى توافر دليل يشمل طرق تدريس استراتيجية المراقبة الذاتية لطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ وبذلك فهناك عدم توافق لهذه النتيجة مع دراسة محمود وآخرين (2008).

أما الاستراتيجية التي احتلت المرتبة الثانية في عدم الاهتمام من قِبل عينة الدراسة؛ فاستراتيجية إعادة السرد، وهي من استراتيجيات ما بعد القراءة، مع عدّها جزءًا من عملية الفهم القِرَائِيّ، ومحورًا أساسيًّا في تقييم الفهم القِرَائِيّ، وأنها تسهم في توسيع مدركات الطلبة وتفكيرهم، وتساعد على الاستذكار والتذكّر (Almanyrawi, et al, 2013). واختلافًا مع ما نتج عن هذه الدراسة، وعند تفسير تلك النتيجة؛ فقد يعود ذلك إلى اعتقاد مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم عدم إتقان طلبتهم لتلك الاستراتيجية؛ برغم من أهميتها؛ وربما يرجع هذا إلى حاجة طلبتهم إلى تركيز الانتباه، والقدرة العالية على التمعُّن والإدراك، والتفكير، والنقد، وتوفّر مخزون لغوي بالذاكرة. ويمكن أن تعود تلك النتيجة إلى عدم توافر نماذج تحضير جاهزة لمعلمي صعوبات التَّعَلُّم تستخدم تلك الاستراتيجية لتدريسها لدى طلبتهم في أثناء حصص الفهم القِرَائِيّ. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الصمادي ومهيدات (2018)، التي أثبتت فاعليتها في تحسّن مستوى الفهم القِرَائِيّ باستخدام استراتيجية إعادة

السرد لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم مع نتائج هذه الدراسة. كما أثبتت دراسة المنراوي وآخرين Almanyrawi, et al (2013) فاعلية استخدام استراتيجية إعادة السرد كتابيًّا في تحسّن مهارات القراءة والفهم القِرَائِيّ؛ ولا تتفق هذه الدراسة مع ما أثبته دراسة المنراوي وآخرين. وأخيرًا تأتي استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وهي من استراتيجيات في أثناء القراءة، التي قد يكون سبب ضعف اهتمام مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم بتدريسها لدى طلبتهم؛ أن مُعَلِّمِي الصعوبات ينصبُّ جلّ اهتمامهم في تدريس الاستراتيجيات الأخرى؛ لذلك يعتقدون أنه من خلال تلك الاستراتيجيات يتم الربط بين المعرفتين السابقة والحالية. والواقع أن أغلب الطلبة – خاصةً ذوي صعوبات التَّعَلُّم– لديهم خبرات سابقة عن المواضيع المتنوّعة للنصوص القرائية؛ ولكنهم لا يستخدمونها عند قراءة تلك النصوص؛ لذا تبرز أهمية تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية؛ إذ يعود على الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بتحقيق الفهم القِرَائِيّ (أبو نيان، 2019؛ عمرو، والناظور، 2006). وأوضحت دراسة المطيري Almutairi (2018) أن أبرز مشكلات القراءة التي تؤثر في الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم تتعلّق بالخلفية المعرفية وربطها بالنص القِرَائِيّ. كما أوجدت دراسة بني عيسى وحسين Bani Issa and Hussein (2004) علاقة طردية بين تنشيط المعرفة السابقة وربطها بالحالية بالفهم القِرَائِيّ، وهي تختلف عن نتيجة الدراسة الحالية.

ويتضح من الدراسة الحالية أن الفقرات التي تركّز على تدريس مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لمفهوم الاستراتيجية، التي تتضمّن شرحًا لها ونمذجتها وخلافه؛ تأتي دائمًا بوصفها أقل المتوسطات، وعلى سبيل المثال ففي تعليم استراتيجيات في أثناء القراءة (استراتيجية المراقبة الذاتية)؛ جاءت الفقرة الأولى في الاستراتيجية بمتوسط (2,85)، وهو أقل المتوسطات، بينما في استراتيجية ربط المعرفة السابقة بالحالية؛ فقد جاءت الفقرة الأولى بمتوسط (2,9)، وهكذا في جميع الاستراتيجيات؛ باستثناء استراتيجيات ما قبل القراءة (استراتيجية التنبؤ، واستراتيجية التساؤل)، حيث بلغت الفقرة الأولى في كلا الاستراتيجيتين (3,9). وهذا الأمر المشترك بين الاستراتيجيات يؤكد نتيجة مهمة، وهي إغفال مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم لأهمية تدريس مفاهيم الاستراتيجيات، وتقديم النمذجة اللازمة بشكل منتظم، كما تؤكّد هذا الأمر دراسة (Chatman, 2015). والطلبة ذوو

صعوبات التَّعَلُّم تحديدًا بحاجة ماسة إلى تدريس واضح، مع تقديم النمذجة، والتدريس بشكل داعم لجميع استراتيجيات التَّعَلُّم؛ حتى يتمكّنوا من إتقانها، ومن ثمّ تعميمها في المواقف المشابهة. بينما الفقرات التي تركز على تدريس الطلبة وتدريبهم من قبل معلمي صعوبات التعلم على التوظيف الفعلي للاستراتيجية؛ تأتي دائمًا كأكثر وأعلى المتوسطات، فعلى سبيل المثال في تدريس استراتيجيات ما قبل القراءة (استراتيجية التساؤل) جاءت الفقرة الثانية في الاستراتيجية بمتوسط (3,2) وهو أعلى المتوسطات، وكذلك في استراتيجية التنبؤ جاءت الفقرة الثانية بمتوسط (3,13) وهكذا في جميع الاستراتيجيات. قد يكون السبب خلف ظهورها كأكثر الاستراتيجيات تدريسًا لدى الطلبة واهتمامًا من قبل معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؛ لأن عدم تمكن الطلبة من التطبيق الفعلي للاستراتيجيات يؤدي إلى عدم إنجاز جميع الاستراتيجيات الأخرى وعدم فهم المقروء، مما يعرضهم إلى تجارب فشل أكثر، وتدني ثقتهم بذواتهم. كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عادةً ما يواجهون مشكلات في تطبيق ما تعلموه وما يعرفونه أثناء قراءة النصوص لفهم المقروء مقارنةً بأقرانهم (الخثلان وآخرون، ٢٠١٨). ولكونها مهارة متقدمة يتطلب لاكتسابها الممارسة وتدريب والاستمرار. لذا، يبذل معلمي صعوبات التعلم قصارى جهدهم في تدريب الطلبة على توظيف الاستراتيجيات؛ ليتمكنوا من الاعتماد على ذواتهم أثناء قراءة النصوص لتحقيق الفهم القرائي دون الحاجة لمساعدة الآخرين. وبذلك نجد توافق هذه النتيجة مع دراستي (عوينة والكخن، 2010؛ والمطيريAlmutairi ، 2018). ويلاحظ مما سبق؛ أن على مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم الاهتمام بالاستراتيجيات آنفة الذكر؛ لكونها استراتيجيات تعلُّم ثبت فاعليتها، وهي من الاستراتيجيات المبنية على البراهين في تعلُّم الفهم القِرَائِيّ، وبدونها يتعذّر وصول الطلبة إلى المرحلة المرجوة من الفهم القِرَائِيّ.

وفيما يتعلّق بجواب السؤال الثاني؛ فقد أوضحت النتائج في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين استجابات العينة فيما يخص تدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم؛ تُعزى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح الإناث؛ مما يدلّ على أن المعلمات أكثر حرصًا على تدريس تلك

الاستراتيجيات لدى طلبتهن وإكسابها لهم، وما يتميّز به الإناث من القدرة على التحمّل والصبر، وإعطاء المزيد من الوقت والتخطيط المُسبق والاجتهاد لتحقيق المبتغى؛ ولذلك سُنّ تشريع من المملكة العربية السعودية بجعل تعليم الصفوف الأولية للجنسين من قِبل المعلمات. وترى الباحثة أنها المرحلة الأولية لانتقال التدريس في المرحلة الابتدائية – بما تشمله من صفوف أولية وصفوف عليا– لدى المعلمات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العازمي والبري (2018)، ودراسة عوينة والكخن (2010) في هذا الجانب.

وفيما يتعلق بجواب السؤال الثالث؛ فإن النتائج تكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يخصّ تدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم، تُعزى لمُتغيّر سنوات الخبرة؛ مما يدلّ على أن التأسيس المتميّز من الجامعات والكليات، واعتماد مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم على نماذج التحضير الجاهزة؛ حال دون وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمُتغيّر سنوات الخبرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تساوي الخلفية المعرفية والمهنية لدى عينة الدراسة، والتزام العينة بمختلف خبراتهم باللوائح والأنظمة التي تسير عليها برامج صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية. وتختلف هذه النتائج مع دراسة العازمي والبري (2018).

وفيما يتعلّق بالجواب عن السؤال الرابع؛ فتُشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يخصّ تدريسهم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظرهم بشكل عام، تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بالتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مُعَلِّمِي صعوبات التَّعَلُّم يعتمدون على نماذج التحضير الجاهزة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخثلان وآخرين (2018). وعلى الرغم من ذلك، فتظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، بين استجابات العينة فيما يتعلّق بتدريسهم لاستراتيجيات ما بعد القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظرهم، تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات المرتبطة بتدريس الفهم القِرَائِيّ التي حصلوا عليها؛ لصالح فئة (من 11 فأكثر). وتفسّر الباحثة هذه

النتيجة بأن العديد من الموجّهين والمشرفين يُعطون معلميهم العديد من الدورات فيها؛ لإكسابهم الطرق التي تسهّل تدريسها لدى طلبتهم، ولقلة نماذج التحضير الجاهزة التي تحتوي على استراتيجيتي إعادة السرد والتلخيص، وفقًا لما نتج عن دراسة المطيريAlmutairi (2018)، من حيث كون فئة عدد الدورات (من 11 فأكثر)، يعتمدون على استراتيجيتي إعادة السرد والتلخيص لتقييم الفهم القِرَائِيّ لدى طلبتهم. وبذلك تتفق هذه النتيجة مع ما نتج عن دراسة المطيريAlmutairi (2018).

التـــوصيـــات

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي: (أ)حث معلمي صعوبات التعلم على تدريس طلبة صعوبات التَّعَلُّم لإستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ، وتضمينها بشكل رسمي داخل الخطة التعليمية الفردية بمادة القراءة، و(ب) عقد دورات تدريبية منتظمة ومكثفة ومستمرة لمعلمي صعوبات التَّعَلُّم حول استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ وطرق تدريسها لإكسابها طلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية وما فوق، و(ج) إلى الجهات المختصة، تطوير أدلة من قِبل لجنة مختصة لتدريس استراتيجيات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية وما بعدها، استنادًا على مراجع علمية موثوقة وحديثة، و(د) إعداد اختبارات دورية؛ للكشف عن الاستراتيجيات التي يمتلكها الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم للفهم القِرَائِيّ، والتدخُّل معهم في هذا المجال، مع التركيز والاهتمام بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم وتدريبهم على استراتيجيات ما بعد القراءة. وأخيرًا، يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات مستقبلية حول تدريس معلمي صعوبات التَّعَلُّم لاستراتيجيات الفهم القِرَائِيّ.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو السميد، سهيلة؛ وعبيدات، ذوقان (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠١٤). *صعوبات التَّعَلُّم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠١٩). *صعوبات التَّعَلُّم ودور مُعَلِّمِي التعليم العام*. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠٢٠). *صعوبات التَّعَلُّم من التاريخ إلى الخدمات*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

أوكهيل، جين، وكين، كيت، وإلبورو، كارستن (٢٠٢٠). *فهم وتدريس الفهم القِرَائِيّ: دليل المعلم* (عبد الله محمد السريع، مُترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٥).

الحساني، سامر عبد الحميد؛ والفارسي، خلود حميدي (٢٠٢٠). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. مجلة التأهيل والتربية الخاصة، ١١(٣٩)، ٨١-١١١.

DOI: https://sero.journals.ekb.eg/article_138591.html

الختلان، عذاري حمد محمد؛ وصياح، منصور عبد الله؛ واليماني، سعيد أحمد (٢٠١٨). *الفروق في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الفهم القِرَائِيّ لذوي صعوبات التَّعَلُّم والعاديين بالمرحلة الابتدائية في الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة. مُسترجع من https://2u.pw/KyKWC

دخيخ، صالح أحمد (٢٠١٨). فعالية استخدام أسلوب التخيل في تدريس النصوص الأدبية لتنمية الفهم القرائي والتعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا – كلية التربية، ٧٢* (٤)، ٩٥٠ -١٠١١. مُسترجع من https://2u.pw/rSMLu

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). *صعوبات التَّعَلُّم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

شريف، سليم محمد؛ وأبو رياش، حسين محمد؛ والصافي، عبد الحكيم (٢٠٠٩). *تعلُّم القراءة السريعة*. الأردن: دار الثقافة.

الصمادي، أمل أحمد؛ ومهيدات، محمد علي (٢٠١٨). *أثر استخدام استراتيجية (RAP) إعادة الصياغة في تحسين مهارات الفهم القِرَائِيّ لدى الطلبة الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التَّعَلُّم في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من https://2u.pw/bke3B

العازمي، جراح سعيد؛ والبري، قاسم نواف (٢٠١٨). درجة ممارسة مُعَلِّمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الفهم القِرَائِيّ من وجهة نظرهم، كلية العلوم التربوية لجامعة آل البيت. مُسترجع من https://2u.pw/GV6Zj

عامر، طارق (٢٠١١). *الذاكرة العاملة في إطار الفهم اللغوي بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، خالد مطلق (٢٠١٨، أغسطس ١٣). مفهوم الفهم القِرَائِيّ وأهميته، وعملياته، ومستويات مهاراته، ووسائل تطويره. *شبكة الموارد السعودية التعليمية المفتوحة شمس*. أُسترجعت من https://2u.pw/QcVZ1

عطا الله، عبد الحميد زهري (٢٠٠٩). فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القِرَائِيّ والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية لجامعة عين شمس (١٤٣)، ١٢٤ – ١٦٨. مُسترجع من https://2u.pw/GtEUm

عمرو، منى محمود، والناطور، ميادة محمد (٢٠٠٦). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الفهم القِرَائِيّ لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في مدينة عمان. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي*، ٣٣ (١)، ١١٣ع – ١٣٣. مُسترجع من https://2u.pw/UA4kn

عوينة، سمر عليان؛ والكخن، أمين بدر (٢٠١٠). مستوى الفهم القِرَائِيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في منطقة بيت لحم / فلسطين في ضوء متغيّرات مختارة (رسالة ماجستير غير منشورة). *الجامعة الأردنية، عمان*. مسترجع من https://2u.pw/zk6n4

الغلبان، نسمة ياسر؛ والبعلوجي، أدهم حسن؛ وحلس، داود درويش (٢٠١٩). *أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القِرَائِيّ لدي طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة. مُسترجع من https://2u.pw/LYLfe

المجيم، فاطمة صالح (٢٠١٧). *الفهم القِرَائِيّ لذوي صعوبات التَّعَلُّم*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المجيم، فاطمة صالح (٢٠١٧). دليل توعوي للمعلمات لتحسين الفهم القِرَائِيّ لذوي صعوبات التَّعَلُّم. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

محمود، حسني عبد الحافظ؛ والكومي، عبد السلام عبد الخالق؛ وسعد، عبد الحميد زهري (٢٠٠٨). أثر المراقبة الذاتية في الفهم القِرَائِيّ والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (٨٢)، ٨٢ – ١٠٤. مُسترجع من https://2u.pw/QcjPH

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). *صعوبات الفهم القِرَائِيّ لذوي المشكلات التعليمية*. الأردن: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

ثانياً: المـــراجـــع الأجنبـــية

Wolgemuth, J.R., Cobb, R.B. and Alwell, M. (2008) The Effects of Mnemonic Interventions on Academic Outcomes for Youth with Disabilities: A Systematic Review. *Learning Disabilities Research& Practice.* 23(1), 1-1

Adler, C.R. (Ed). 2001. Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read, pp. 49-54. *National Institute for Literacy*. Retrieved from: https://2u.pw/M9I6r

Al Manyrawi, R., Al Agha, A., and Firwana, S. (2013). The impact of using writtem retelling strategy on improving reading comprehension achievement and retention for ninth graders in Palestine (Unpublished Master thesis), The Islamic University of Gaza, Gaza Retrieved from https://2u.pw/rF2rC

Almutairi, N. R. (2018). Effective Reading Strategies for Increasing the Reading Comprehension Level of Third-Grade Students with Learning Disabilities. Dissertations. 3247. Retrieved from https://2u.pw/FsaPl

Bani Issa، M. and Hussein، R. (2004) *The Relationship between Background Knowledge and Reading Comprehension of Jordanian Upper Basic Stage Students* (Unpublished Master thesis), Amman Arab University, Amman. Retrieved from https://2u.pw/U3Ksv

Chatman, T. H. (2015). Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities (Order No. 3727120). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1744764119). Retrieved from https://2u.pw/uQI2B

Elledge, D. (2013). Improving reading comprehension through explicit summarization instruction (Doctoral dissertation, University of Cincinnati). Retrieved from https://2u.pw/qWhGU

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, Person Education.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Cengage Learning. https://2u.pw/JV0Qj

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), United States. Public Health Service, & United States Department of Health. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Rose, D. R. (2017). Students with Learning Disabilities Perspective on Reading Comprehension Instruction: A Qualitative Inquiry. https://2u.pw/22Zoc

Smith, C. B. (1997). *Vocabulary instruction and reading comprehension*. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.

Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *33*(4), 209-218.

Texas Educational Agency. (2002). Comprehension Instruction, 9-12. Retrieved from https://2u.pw/HyCDl

Walker, A., & Stevens, A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly, 40*(1), 17-28. https://2u.pw/ADSGV