

فعالية استراتيجيات التفكير في فهم المقروء لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي

The effectiveness of thinking strategies in reading comprehension among third-year primary school learners with reading comprehension difficulties

حورية نهاري¹، عيسى رمانة²

Houria Nehari¹, Aissa Romana²

1 مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية-وحدة تلمسان، h.nehari@crstdla.dz

2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية -جامعة يحيى فارس المدينة، aissaromana@gmail.com

تاريخ النشر: 2024/05/16

تاريخ القبول: 2023/09/08

تاريخ الاستلام: 2023/01/02

الملخص: يعاني متعلمو اللغة العربية في جميع الأطوار الدراسية من عدة صعوبات قرائية تحول دون فهم النص المقروء مما ينعكس سلبا على أدائهم الدراسي وتحصيلهم العلمي، ويرجع السبب في ذلك حسب التوجه المعرفي إلى قصور في العمليات المعرفية وعدم فعالية استراتيجيات التفكير، وعليه تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها متعلمو السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وذلك بالكشف عن فعالية توظيف مختلف استراتيجيات التفكير: (التصوري، والاستدلالي، والإدراكي، والتماثلي) في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي قوامها 90 متعلما بولاية تلمسان.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التفكير، الفهم القرائي، صعوبات الفهم القرائي، التعليم الابتدائي، الصف الثالث.

Abstract

Learners of the Arabic language in all educational stages suffer from several reading difficulties that prevent them from understanding the read text, which reflects negatively on their academic performance and academic achievement. About the difficulties of reading comprehension experienced by learners of the third year of primary education, by revealing the effectiveness of employing various thinking strategies: (conceptual, inferential, perceptual, and symmetrical) in reading comprehension. On a sample of 90 students in the third year of primary education with reading comprehension difficulties in the state of Tlemcen.

Keywords: Thinking strategies, reading comprehension, reading comprehension difficulties, elementary education, third grade.

المؤلف المرسل: حورية نهاري، الإيميل: nhari15@hotmail.fr

1. مقدمة:

لقد صارت مشكلة "صعوبات التعلّم" من المشاكل المستفحلة في الوقت الزاهن داخل المؤسسات التعليمية خاصة الابتدائية منها، مما يستدعي ضرورة التكفل بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم تشخيصا وعلاجاً ، لأنّ مثل هذه الحالات إن لم تلق التشخيص المناسب والحلول الكفيلة في الوقت المناسب فستزيد استفحالاً ممّا سينعكس سلباً على مستوى التّحصيل العلميّ للمتعلّم، ونظراً لحدّاثه البحث في مجال صعوبات التعلم ، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، والأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد.

ومن خلال هذا المسار البحثي في مجال صعوبات التعلم الذي ابتدأ في القرن التاسع عشر، طرحت بشدة مشكلة تعدد المصطلحات في مجال صعوبات التعلم، وهذا ما يظهر أيضاً فيما يتعلق بمصطلح صعوبات القراءة حيث يعد مصطلح صعوبات القراءة مفهوماً تربوياً يستعمله المعلمون والمختصون من علماء النفس وعلماء التربية للإشارة للتلاميذ الذي يواجهون صعوبة في واحد أو عدد من المهارات القرائية، بينما ظهرت مصطلحات أخرى مثل التخلف القرائي والتأخر القرائي والعسر القرائي، وكلها تحيل إلى واحد أو عدد من الصعوبات التي توجه المتعلم في مرحلة تعلم القراءة والتي قد يكون منشؤها نمائي أو أكاديمي.

تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم خطورة على العملية التعليمية، لأن التعليم في عمومها يركز على فعل القراءة، فالقراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، لهذا يدعو المربون بضرورة تناول صعوبات القراءة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً.

إن تناول موضوع صعوبات القراءة في المراحل التعليمية المختلفة للمتعلّم تم معالجته من خلال مقاربات متعددة، و يأتي في مقدمتها المقاربة المعرفية التي تهتم بالبحث العلمي للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وطرق تحويلها والاحتفاظ بها واسترجاعها، أي دراسة العمليات العقلية المعرفية المتدخلة في عملية الاكتساب والاستراتيجيات الموظفة في معالجة المعلومات.

وعليه جاءت فكرة هذا البحث التي تهتم بالتعرف على صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها متعلمو السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وذلك بالكشف عن فعالية توظيف مختلف استراتيجيات التفكير: (التصوري، والاستدلالي، والإدراكي، والتمائلي) في الفهم القرائي.

2. مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الصعوبات القرائية التي يبديها تلاميذ الصف الثالث من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، ومدى فعاليات استراتيجيات التفكير التي يوظفها هؤلاء في فهم المقروء، هذا ما دفعنا للتساؤل حول:

- هل تبدي الحالات المدروسة من تلاميذ الصف الثالث من الطور الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي قصورا في استراتيجيات التفكير المسؤولة عن فهم المقروء؟

3. فرضيات الدراسة:

- *- تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير التصوري.
- *- تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير الاستدلالي.
- *- تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير الإدراكي.
- *- تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير التماثلي.

4. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد صعوبات الفهم القرائي التي تواجه متعلم الصف الثالث من الطور الابتدائي.
- تحديد مستويات هذه الصعوبات القرائية.

5. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث يمكن أن تفيد معلمي صفوف المرحلة الابتدائية في استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس تسهم في مساعدة المتعلمين على تجاوز صعوبات الفهم القرائي.

6. حدود الدراسة:

* الحد الأكاديمي: المستوى الدراسي (3) من التعليم الابتدائي.

* الحد البشري: 90 متعلما.

* الحد الزمني: من 06 ماي 2019 إلى 16 ماي 2019.

- من بداية شهر جانفي إلى نهاية شهر فيفري 2020

* **الحد المكاني:** -ابتدائية: ابن زوزو لخضر، مغنية.

- ابتدائية حجار أحمد، بوهناق، تلمسان

- ابتدائية غيتري أحمد، شتوان، تلمسان

- ابتدائية البشير الابراهيمي، تلمسان

7. الإطار النظري للدراسة:

1.7. **الفهم القرائي:** "هو عملية تفاعل بين القارئ ومعطياته الإدراكية والمعرفية وبين اللغة المكتوبة في النص والمعطيات الواضحة وغير الواضحة" (طه، 2015، صفحة 49)، إن فهم المقروء هو محصلة فك الرمز في القراءة وفهم المسموع، وعليه فهو مهارة استنتاجية، نحن لا نقرأ النص كما هو عليه، بل كما تتعكس عليه قيمنا وخلفيتنا الثقافية، تحاول كل نظرية أن تفسر الفهم القرائي من منظور جديد يمثل فلسفتها ورؤيتها لعملية القراءة بعامة، والفهم القرائي بخاصة.

2.7. **عمليات الفهم القرائي:** "إن الفهم يتضمن عمليات إدراكية متعددة، متكاملة ومتدرجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، ثم تتدرج في التعقيد، لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته، وفيما يلي توضيح لهذه العمليات:

1.2.7. **العمليات الصغرى الجزئية:** وتشتمل على ثلاث عمليات هي فهم الكلمة المفردة وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقا للعلاقات بينها في صورة أكبر إلى المعنى (النظم، وقواعد اللغة) وانتقاء الفكرة خلال الوحدات اللغوية المتضمنة إياها.

2.2.7. **العمليات التكاملية:** وتتضمن عمليتان أساسيتان هما: فهم الروابط وفهم العلاقات بين كل تركيبين.

3.2.7. **العمليات الكلية:** وتشير إلى التنظيم الكلي الشامل، وفق نمط محدد من أنماط التنظيم، وهذه العملية الكلية تتضمن عمليتان، هما استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتبعه الكاتب والتلخيص، ويتضمن الاختيار وحذف المعلومات غير المهمة أو تجاوز التفاصيل ضعيفة الارتباط والتعرف على الأفكار العامة وتكوينها واشتقاقها.

4.2.7. **العمليات المتممة (الإسهاب):** وتشتمل على خمسة عمليات هي الاستجابات النشطة وتكوين الصور الذهنية وتكامل المعارف السابقة والتنبؤات وعمليات التفكير العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم).

5.2.7. **عمليات ما وراء المعرفة:** وتتضمن وعي القارئ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها وامتلاك الدراسة كالفهم والاستدعاء التام" (البصيص، 2011، صفحة 68)

3.7. **مستويات الفهم القرائي:**

للفهم القرائي عدة مستويات يمكن تجميعها أو فصلها حسب الغرض من البحث:

1.3.7. **التصنيف الأول:** يصنف الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات، تبعا للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي الاستيعاب والنقد والتفاعل مع النص المقروء، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمنة فيها:

أ. **مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب):** يتضمن معرفة الكلمات الجديدة واستخلاص الفكرة من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من أفكار، ربط الرموز بالفكرة التي تدل عليها، وتلخيص الأفكار من النص.

ب. **مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء):** وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفاصيل التي تؤيد رأيا، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

ج. **مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء):** حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع (البصيص، 2011، صفحة 63)

2.3.7. **التصنيف الثاني:** ويتوزع على ثلاثة مستويات أيضا، لكنه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية من خلال ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له، هذه المستويات هي:

أ. **مستوى الفهم الحرفي:** وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور) ويتضمن مهارات تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.

ب. **مستوى الفهم التفسيري:** ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور) ويتضمن مهارات تفسير المعنى المجازي للكلمات، تعرف فكرة الكاتب ورأيه، استخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات.

ج. **مستوى الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه (ما وراء السطور) ويتضمن مهارات تقدير دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، تمييز الحقائق والآراء وحل المشكلات (البصيص، 2011، صفحة 64)

4.7. **صعوبات الفهم القرائي:**

يعد الاستيعاب القرائي (reading comprehension) الهدف من القراءة، للحصول على المعاني من الكلمات والجمل المطبوعة. لذلك كل مناهج القراءة يجب أن تزود المتعلمين بفرص تطوير مهارات الاستيعاب

القرائي. ومع ذلك يعد الاستيعاب القرائي أكثر المشكلات شيوعاً وأهمية للمتعلمين المشخصين كطلبة لديهم صعوبات تعلم تحديداً في القراءة. ومهارات الاستيعاب القرائي لا تتطور بشكل آلي بعد مهارات التعرف إلى الكلمات (word recognition) التي تم تعليمهم إياها، إذ يستمر عدد من هؤلاء المتعلمين بمواجهة صعوبات مع المهمات التي تتطلب استيعاب نصوص معقدة حتى مع تدريبهم على أساسيات القراءة المتضمنة فك الترميز والتعرف على الكلمات، والتدريب لفترات طويلة على أن يصبحوا طلبة ذوي طلاقة في القراءة، وهؤلاء الطلبة يحتاجون لاستراتيجيات تساعدهم في الاستيعاب ليصبحوا قراء فاعلين يفهمون ما يرد في النص، "يرى أيمن بكري أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة وتحديد المعنى المناسب للكلمة في السياق، واستنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة، وإدراك جو النص، وتحديد نهاية قصة ما، وتطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة، وقد حدد بيا piia أن أهم صعوبات الفهم القرائي هي استنتاج الأفكار الرئيسية والإلمام بالتفاصيل والقدرة على تحليل ونقد الموضوع، واستخلاص النتائج من المقروء والقدرة على تقييم المقروء وتحديد هدف الكاتب واتجاهه والقدرة على ربط المقروء بالخبرة" (طاحون، 2015، صفحة 493)

ويحتل الاستيعاب القرائي مكاناً وموقعاً أساسياً في صعوبات القراءة حيث أن 90% من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاستيعاب القرائي عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعنى بالكلمة، وفي التعرف على تفاصيل معينة وقراءتها، والخروج باستنتاجات معينة من النص والتوصل إلى النتائج، وتخمين ما يمكن أن يترتب عليها وهو الأمر الذي يرجع في الغالب إلى القصور في مهارات ما وراء المعرفة (مشاقبة، 2016، صفحة 70)

5.7. أسباب صعوبات الفهم القرائي:

* قصور في معالجة المعلومات.

* قصور الخلفية المعرفية.

* نقص الثروة اللغوية.

* الفشل في توظيف المعلومات.

* القراءة الصامتة والجهريّة الخاطئة.

* مشكلات في التنظيم الذاتي.

*ضعف في تنظيم النص.

*مشكلات في مهارات ما وراء المعرفة.

6.7. أنماط صعوبات الفهم القرائي:

* صعوبات الفهم الحرفي.

* صعوبات الفهم التفسيري.

* صعوبة القراءة النقدية.

7.7. أساليب تشخيص صعوبات الفهم القرائي:

تركز اختبارات الفهم القرائي على معرفة قدرة المتعلم على فهم النص المقروء من خلال فهم معاني الكلمات ومعكوساتها، وترتيب أفكار النص وتحديد النقاط الرئيسية، وقد حددت كارلايل ورايس أربعة أهداف لتقييم الفهم القرائي وهي:

-تقييم المناهج والبرامج الدراسية.

-تحديد الأطفال المعرضين لخطر المعاناة من مشكلات الفهم القرائي.

-تشخيص مشكلات الفهم القرائي لدى الأطفال.

-قياس مستوى تقدم الأطفال خلال البرنامج التعليمي وبرامج التدخل العلاجي (المركز الوطني لتكوين

المكونين في التربية، 2020)

8. إجراءات الدراسة الميدانية:

1.8. منهج الدراسة: تم اعتماد المنهج الوصفي في طابعه التحليلي حيث تم تقييم المهارات القرائية لمتعلمي المستوى الثالث من التعليم الابتدائي لتحديد نوعية الصعوبات القرائية، وذلك عن طريق الاستعانة بأداة القياس لجمع المعطيات ميدانياً.

2.8. مجتمع وعينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على تلاميذ الصف الثالث من التعليم الابتدائي بأربع مدارس ابتدائية بولاية تلمسان للسنة الدراسية 2018-2019 / 2019-2020. بينما تكونت عينة الدراسة من 90 متعلماً من المستوى الدراسي الثالث من الطور الابتدائي تم اختيارهم بطريقة قصدية، كما هو موضح في الجداول أدناه:

الجدول رقم 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمؤسسات الانتماء

المنطقة	عدد التلاميذ	المدرسة
مغنية، تلمسان	15	مدرسة ابن زوزو لخضر
بوهناق، تلمسان	45	ابتدائية حجار أحمد
شتوان، تلمسان	18	ابتدائية غيتري أحمد
تلمسان	12	ابتدائية البشير الابراهيمي
	90	المجموع

الجدول رقم 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث
المجموع	38	52
	90	

3.8. أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار دليل اختبار الكفاءات المدرسية ECSIII، إذ يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك من خلال تقييم كفاءاتهم المدرسية الأساسية وهي: القراءة والفهم القرائي والكتابة والرياضيات وحل المشاكل المجردة والخط.

ويمكن تطبيق اختبار ECSIII على التلاميذ المتمدرسين في الصف الثالث والصف الرابع والصف الخامس من الطور الابتدائي، والذين تتراوح أعمارهم من 8 إلى 12 سنة، وبعد ذلك تكملة لاختبار ECSII الموجه للأطفال المتمدرسين في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

وقد تم تطبيق اختبارين فرعيين اثنين من هذا الدليل وهما (اختبار الفهم القرائي واختبار حل المشكلات المجردة)، للكشف عن الصعوبات في استراتيجيات التفكير المستخدمة في الفهم القرائي وسنقدم محتوى الاختبارات فيما يلي:

1.3.8. اختبار الفهم القرائي:

اختبار الفهم القرائي هو جزء من اختبار فحص الكفاءات المدرسية ECSIII يهدف إلى التعرف على استراتيجيات الفهم التي يستخدمها التلميذ لفهم الجملة المكتوبة (استراتيجية الاعتماد على الصورة IG، استراتيجية الفهم الاستدلالي IF) يحتوي اختبار الفهم القرائي على 17 لوحة، تحتوي كل واحدة منها على 04 صور وجملة مكتوبة أسفل الصورة، وعلى التلميذ أن يختار الصورة المناسبة ويحيط عليها بحيز، وتنقسم هذه اللوحات إلى قسمين: 08 لوحات تعتمد على مضمون الصورة IG و09 لوحات تعتمد على الفهم الاستدلالي IF.

أ. استراتيجية فهم الجملة من خلال الصورة Strategie image IG:

في هذه الحالة يعتمد فهم التلميذ بشكل كبير على الصورة حيث أن قراءة جملة معينة أو الاستماع لها سيولد لدى التلميذ تمثلاً ذهنياً منبثقاً من الصورة الذهنية التي يبنّيها التلميذ عن الجملة، وهذا التمثيل هو الذي يمكنه من اختيار الصورة المناسبة للجملة المكتوبة.

ب. استراتيجية الفهم الاستدلالي Strategie inferentielle IF:

في هذه الحالة لا يكفي بناء تمثيل بصري عن الجملة وحده لتمكين التلميذ من الاختيار الصحيح للصورة المناسبة، بل يتطلب نوعاً من الاستدلال وليس الركون إلى ما هو مرئي فقط، إذ يشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية لما هو مكتوب وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج والقدرة على الاستنتاج والاستدلال من المكتوب للوصول إلى فهم المعنى الصحيح.

2.3.8. اختبار حل المشاكل المجردة:

يعتبر اختبار حل المشكلات المجردة من الاختبارات غير اللفظية، معروض على شكل مصفوفات متدرجة معقدة نسبياً، حيث يتضمن 5 اقتراحات فيقوم التلميذ باختيار واحد من الحلول الخمسة المقترحة لحل هذا النوع من المشكلات المجردة، ويتعلق الأمر بالأشكال: (المربعات الكبيرة) حيث تم إخفاء جزء منها بواسطة مربع أبيض ويمكن التعرف على الإجابة الصحيحة التي تتوافق مع الجزء المخفي من خلال تحليل بصري للصورة بأكملها. حيث يستلزم حل المشكلة المتعلقة بالمصفوفات كل من التفكير التماثلي، والمعالجة البصرية والتحويلات المكانية، وبصورة خاصة "التدوير Rotation".

يحتوي اختبار المشكلات المجردة على نوعين من المنبهات التي تستلزم إما التفكير الإدراكي أو التفكير التماثلي، ويتضمن هذا الاختبار 5 بنود خاصة بالتفكير الإدراكي و11 بنوداً خاصة بالتفكير التماثلي.

أ. التفكير الإدراكي (Le raisonnement perçatif) (PE):

هو نمط من التفكير يستخدمه التلميذ لحل المشكلات التي تواجهه في المدرسة أو في حياته اليومية، خصوصا المشكلات المجردة التي تعتبر أكثر تعقيدا.

إن عدد المشكلات المقترحة في هذا النوع من التفكير الإدراكي (PE) صغير لا يسمح بالتحليل المنهجي (المنظم)، لكنه يعطي مؤشرا للصعوبة التي يعاني منها التلميذ في هذا المجال، أما بالنسبة للمشكلات التي تتطلب التفكير الإدراكي، فاللوحة تحتوي مربعا كبيرا اقتطع جزء منه والمعبّر عنه من خلال مربع أبيض صغير داخل المربع الكبير، والمطلوب من التلميذ هو اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الخمسة المقترحة في الأسفل، وذلك برسم دائرة على الإجابة التي يراها مناسبة. يتطلب هذا النوع من المنبهات التحليل الإدراكي البصري للوحة بصورة كلية. وتساعد هذه اللوحات المختصين في تعيين التلاميذ الذين يجدون صعوبات في حل المشكلات نتيجة اضطرابات إدراكية بصرية.

ب. التفكير التماثلي (AN) Le raisonnement analogique:

في التفكير التماثلي يقوم التلميذ بعملية التمثيل المجرّد للمشكلة التي يريد حلها بالرجوع إلى المواضيع لديها السياق نفسه، ثم يتخلص من خصوصيات المشكلة السابقة ويحتفظ بالمعرفة المجردة لاستخدامها بالوضع الآتي الذي يعالجه. وهذا ما يدعى بالتفكير التماثلي أو التفكير حسب الحالة مثلما يسميها (كولندر).

9. عرض ومناقشة النتائج:

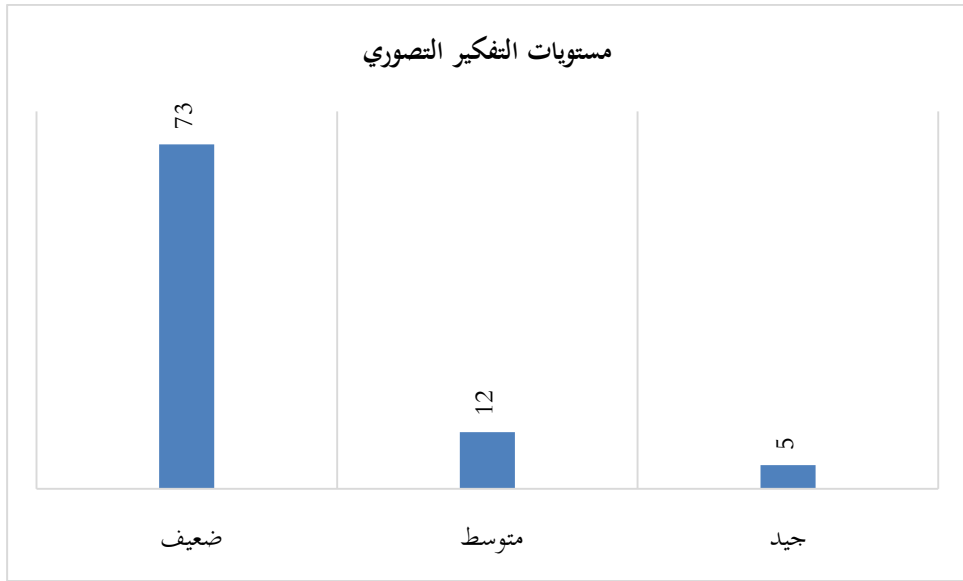
1.9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها: تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير التصوري. وقد تم اختبارها إحصائيا باستخدام اختبار χ^2 تربيع لجودة التوفيق (حسن التطابق) لتحديد ما إن كانت التكرارات المشاهدة في بيانات أفراد العينة تتطابق مع بيانات التكرارات المتوقعة أم لا، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم 3: قيمة اختبار χ^2 تربيع لدلالة الفروق في مستويات التفكير التصوري

الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار χ^2	المجموع	مستويات التفكير التصوري			التكرار	
			ضعيف	متوسط	جيد		
0.001	109.73	90	73	12	5	ت	الملاحظ
		100	81	13	6	%	
		90	30	30	30	ت	المتوقع
		100	33.33	33.33	33.33	%	

يتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد اختلاف في مستويات التفكير التصوري التي يبديها التلاميذ، إذ يلتبس بعض الاختلاف في توزيع النسب بين المستويات على التوالي: المستوى الضعيف (81 %)، المتوسط (13 %)، الجيد (6 %)، والأعمدة البيانية الموائية توضح تكرار كل مستوى.



الشكل (1): أعمدة بيانية لتكرارات مستويات التفكير التصوري لدى عينة الدراسة.

وقد أثبت اختبار χ^2 أن هذه الفروق حقيقية، إذ قدرت قيمة اختبار χ^2 المحسوبة بـ: (109.73)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ودرجة حرية (df=2)، وهذا ما يعكس وجود اختلاف بين المتعلمين أفراد عينة الدراسة في التفكير التصوري لديهم، أي أنهم لا يبدون ذات المستوى من هذه الاستراتيجية، مع تسجيل المستوى الضعيف هو الغالب. وهذا ما يحقق صحة الفرضية الأولى.

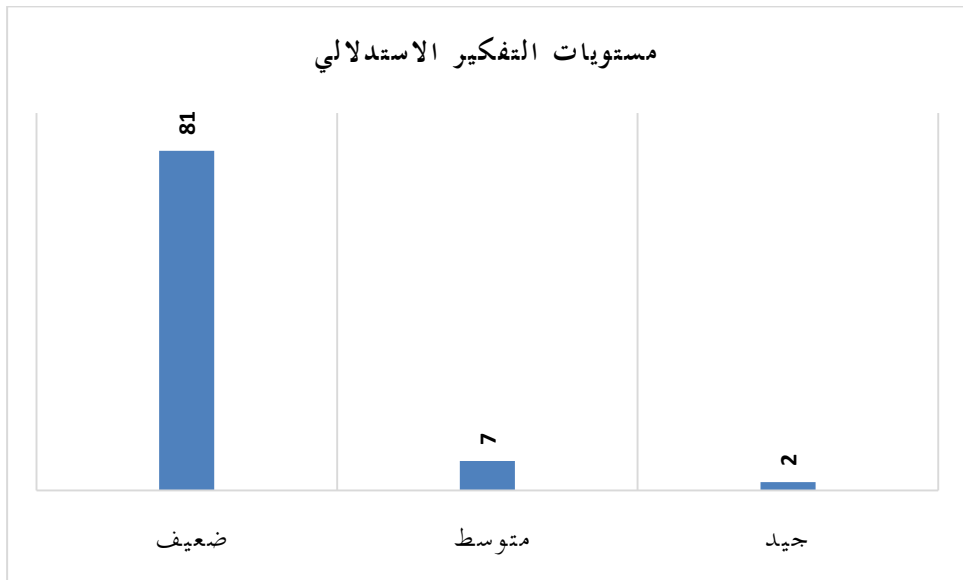
2.9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها: تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير الاستدلالي. وقد تم اختبارها إحصائيا باستخدام اختبار χ^2 تربيع لجودة التوفيق (حسن التطابق) لتحديد ما إن كانت التكرارات المشاهدة في بيانات أفراد العينة تتطابق مع بيانات التكرارات المتوقعة أم لا، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم 4: قيمة اختبار χ^2 تربيع لدلالة الفروق في مستويات التفكير الاستدلالي

الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار χ^2	المجموع	مستويات التفكير الاستدلالي			التكرار	
			ضعيف	متوسط	جيد		
0.000	185.46	90	81	7	2	ت	الملاحظ
		100	90	8	2	%	
		90	30	30	30	ت	المتوقع
		100	33.33	33.33	33.33	%	

يتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد اختلاف في مستويات التفكير الاستدلالي التي يبدوها التلاميذ، إذ يلتبس بعض الاختلاف في توزيع النسب بين المستويات على التوالي: المستوى الضعيف (90 %)، المتوسط (8 %)، الجيد (2 %)، والأعمدة البيانية الموالية توضح تكرار كل مستوى.



الشكل (2): أعمدة بيانية لتكرارات مستويات التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة.

وقد أثبت اختبار χ^2 أن هذه الفروق حقيقية، إذ قدرت قيمة اختبار χ^2 المحسوبة بـ: (185.46)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ودرجة حرية (df=2)، وهذا ما يعكس وجود اختلاف بين المتعلمين أفراد عينة الدراسة في التفكير الاستدلالي لديهم، أي أنهم لا يبدون ذات المستوى من هذه الاستراتيجية، مع تسجيل المستوى الضعيف هو الغالب. وهذا ما يحقق صحة الفرضية الثانية.

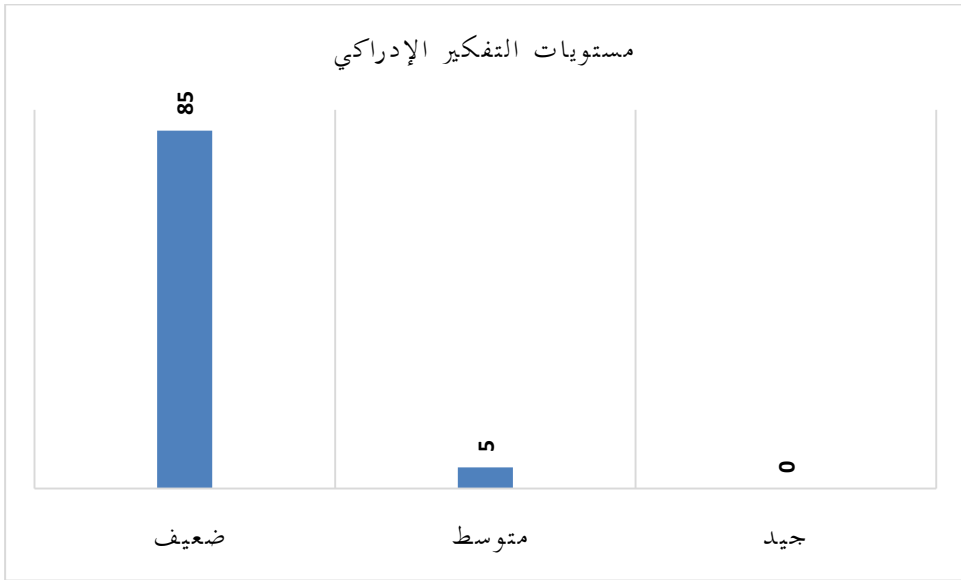
3.9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: تبدي الحالات المدروسة قصورا في استراتيجية التفكير الإدراكي. وقد تم اختبارها إحصائيا باستخدام اختبار كا² تربيع لجودة التوفيق (حسن التطابق) لتحديد ما إن كانت التكرارات المشاهدة في بيانات أفراد العينة تتطابق مع بيانات التكرارات المتوقعة أم لا، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم 5: قيمة اختبار كا² تربيع لدلالة الفروق في مستويات التفكير الإدراكي

الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار χ^2	المجموع	مستويات التفكير الإدراكي			التكرار	
			ضعيف	متوسط	جيد		
0.001	198.32	90	85	5	0	ت	الملاحظ
		100	94	6	0	%	
		90	30	30	30	ت	المتوقع
		100	33.33	33.33	33.33	%	

يتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد اختلاف في مستويات التفكير الإدراكي التي يبدونها التلاميذ، إذ يلتبس بعض الاختلاف في توزيع النسب بين المستويات على التوالي: المستوى الضعيف (94 %)، المتوسط (6 %)، فيما سجل الغياب التام للمستوى الجيد، والأعمدة البيانية الموالية توضح تكرار كل مستوى.



الشكل (3): أعمدة بيانية لتكرارات مستويات التفكير الإدراكي لدى عينة الدراسة.

وقد أثبت اختبار χ^2 أن هذه الفروق حقيقية، إذ قدرت قيمة اختبار χ^2 المحسوبة بـ: (198.32)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 = \alpha$) ودرجة حرية (2)، وهذا ما يعكس وجود اختلاف بين المتعلمين أفراد عينة الدراسة في التفكير الإدراكي لديهم، أي أنهم لا يبدون ذات المستوى من هذه الاستراتيجية، مع تسجيل المستوى الضعيف هو الغالب. وهذا ما يحقق صحة الفرضية الثالثة.

4.9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: تبدي الحالات المدروسة قصوراً في استراتيجية التفكير التماثلي. وقد تم اختبارها إحصائياً باستخدام اختبار χ^2 تربيع لجودة التوفيق (حسن التطابق) لتحديد ما إن كانت التكرارات المشاهدة في بيانات أفراد العينة تتطابق مع بيانات التكرارات المتوقعة أم لا، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

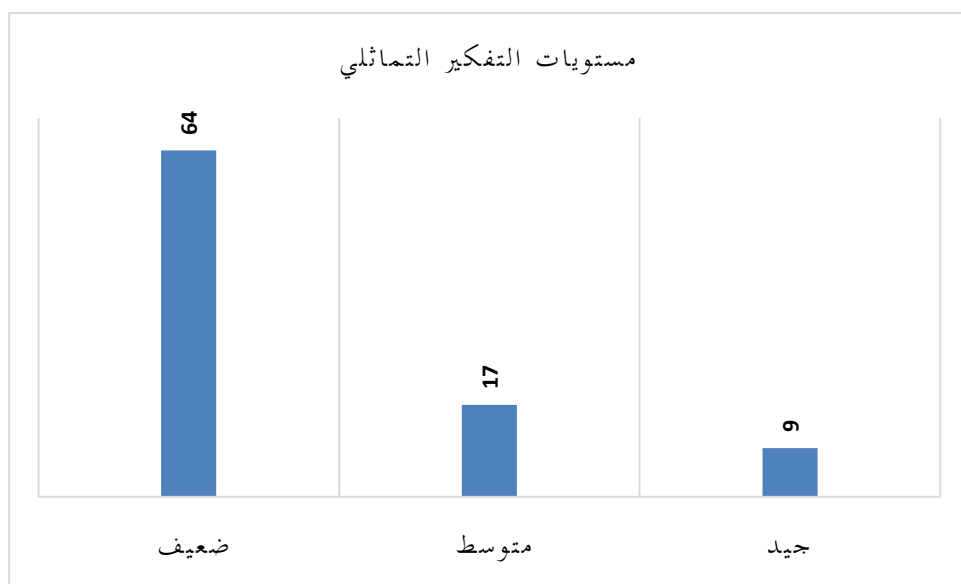
الجدول رقم 6: قيمة اختبار χ^2 تربيع لدلالة الفروق في مستويات التفكير التماثلي

الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار χ^2	المجموع	مستويات التفكير التماثلي			التكرار	
			ضعيف	متوسط	جيد		
0.003	108.89	90	64	17	9	ت	الملاحظ
		100	71	19	10	%	
		90	30	30	30	ت	المتوقع

فعالية استراتيجيات التفكير في فهم المقروء لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي
من ذوي صعوبات الفهم القرائي

		100	33.33	33.33	33.33	%	
--	--	-----	-------	-------	-------	---	--

يتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد اختلاف في مستويات التفكير التماثلي التي يبدونها التلاميذ، إذ يلتزم بعض الاختلاف في توزيع النسب بين المستويات على التوالي: المستوى الضعيف (71 %)، المتوسط (19 %)، الجيد (10 %)، والأعمدة البيانية الموالية توضح تكرار كل مستوى.



الشكل (4): أعمدة بيانية لتكرارات مستويات التفكير التماثلي لدى عينة الدراسة.

وقد أثبت اختبار χ^2 أن هذه الفروق حقيقية، إذ قدرت قيمة اختبار χ^2 المحسوبة بـ: (108.89)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ودرجة حرية (df=2)، وهذا ما يعكس وجود اختلاف بين المتعلمين أفراد عينة الدراسة في التفكير التماثلي لديهم، أي أنهم لا يبدون ذات المستوى من هذه الاستراتيجية، مع تسجيل المستوى الضعيف هو الغالب. وهذا ما يحقق صحة الفرضية الرابعة.

وبالعودة إلى النتائج الفرعية لمختلف استراتيجيات التفكير نجد أن أفراد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث من التعليم الابتدائي يبدون تدنيا واضحا في جميع الاستراتيجيات، الأمر الذي يعكس قصور استراتيجيات التفكير المسؤولة عن فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتي يمكن أن تعتبر المسبب الرئيسي لهذه الصعوبات.

10. تفسير النتائج في ظل الأطر النظرية والدراسات الإمبريقية:

تعتبر عملية التفكير من العمليات العقلية الأساسية، وهي تشغل حيزاً رئيسياً من مجمل القدرات العقلية، فمن خلال التفكير نستطيع التعاطي مع مختلف المواقف اليومية بما فيها التعليمية منها، من خلال البحث عن أنجع السبل لمواجهتها.

غير أن ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات الفهم القرائي بشكل خاص يظهرون تدنياً واضحاً في هذه العملية باختلاف استراتيجياتها: (التصوري، الاستدلالي، الإدراكي، والتمثالي).

وبالرجوع للتراث السيكولوجي نجد اتفاق وإجماع العديد من الباحثين منهم (الزيات، 1998) الذي يرى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الأنشطة التي تتطلب القدرات الإدراكية البصرية، أو صعوبات بصرية في استقبال وإدراك المثيرات، ويصعب عليهم إصدار أحكام أو تقديرات للمواقف ثنائية البعد.

كما أوضحت الدراسات في مجال النفسي العصبي والمعرفي التي أجراها (Rourke et al, 2001) إلى أن الجوانب المختلفة من التفكير ترتبط على نحو دال بكل من التمثيلات البصرية المكانية والتمثيلات اللغوية.

أما جيري (Geary, 2006) فقد أشار إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يبذلون أي جهد في التفكير لتغيير ظروفهم أو في التعامل مع المواقف التعليمية. مبرزاً الدور الذي تلعبه الصعوبات البصرية المكانية في التأثير على كل من المهارات الأدائية والفهم المفاهيمي للتمثيلات اللغوية.

ويؤكد (الخطيب، 2013) أن فئة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يظهرون سلوكيات تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعالة، ومن هذه السلوكيات التهور، وعدم القدرة على التركيز، ومقاومة محاولة التفكير، وضعف مهارات التنظيم والتصنيف، والاعتمادية الزائدة على المعلم، وغالباً ما تُعزى أشكال السلوك السابقة إلى الصعوبة التي يواجهها هؤلاء الطلبة في تشكيل المفاهيم، وملاحظة العلاقات بين الأشياء، أو الاستدلال، وحل المشكلات.

وحسب نظرية الإدراك البصري في تفسير صعوبات التعلم فإنه يمكن تصنيف صعوبات الإدراك إلى: التداخل في أنظمة الإدراك، وصعوبة إدراك الكل والجزء، وصعوبة التمييز البصري للرسومات والصور والأشكال، وتمييز الفرق بين مثيرين من ناحية الشكل، أو الحجم، أو العمق أو المسافة، وما أكدته Rosenberg من خلال دراسة أجراها، أن الاضطرابات الانتباهية والإدراكية والبصرية والتفكيرية موجودة عند الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وهذا ما يؤكد صحة فرضيات الدراسة، ويجعلنا نعتقد أن تدني الاستراتيجيات التفكيرية لدى التلاميذ يمكن أن تكون منبئ بوجود صعوبات قرائية أو صعوبات تعليمية.

11. خاتمة:

من خلال النتائج المتحصل عليها والتي تؤكد في عمومها أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (عينة البحث) يعانون من قصور في استراتيجيات التفكير، فإننا ندعو إلى ضرورة الالتفات في جميع المراحل التعليمية إلى طبيعة التلقي لدى المتعلم القارئ، بالكشف عن الاستراتيجيات التي يحتذيها في فعله القرائي ومعرفة العملية العقلية التي يقوم بها أثناء قراءته، وعليه فقد خلصت دراستنا إلى النتائج التالية:

- 1- إن الفهم القرائي عملية تفكير مركبة، يستطيع من خلالها القارئ بناء وإدراك المعنى من خلال النص المقروء
- 2- صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيرا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- 3- تحديد نوع الخبرة التعليمية التي يحتاجها القارئ لتحسين قدرته على الفهم القرائي.
- 4- تعليم الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والصحيحة لمعالجة المعلومات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.
- 5- ضرورة استخدام الاستراتيجيات المعرفية عامة في تعليم مهارة الفهم القرائي وإكسابها للتلميذ، وتحسينها لدى المصابين بصعوبات فيها.

12. مقترحات:

- تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على استخدام الصور وقراءتها وتوظيفها في العملية التعليمية التعليمية.
- ضرورة إعداد وبناء اختبارات ومقاييس لقياس مستويات الفهم القرائي تكون شاملة ودقيقة وتراعي خصوصية اللغة العربية في البيئة الجزائرية
- إبراز أهمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الممكن تعليمها منذ السنوات الأولى من الدراسة وفق ما يتناسب مع المستوى العمري والعقلي للمتعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات التفكير من خلال الصورة والتفكير الاستدلالي في فهم الجملة المكتوبة لدى متعلمي التعليم الابتدائي
- تطوير المحتوى في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

- 1- المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، (12 4، 2020)، تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي، تاريخ الاسترداد 12 15، 2020، من الصفحة الرسمية المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية:
<http://www.mathmaroc.com/2016/05/pdf.html>
- 2- البصيص، حاتم حسين، (2011)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا.
- 3- طاحون، حسين، (2015)، مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 44
- 4- مشاقبة، رامي، (2016)، فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر، مجلة المنارة، المجلد 22، العدد 2
- 5- لعطوي، سليمة، (2013)، الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 11.
- 6- مكسي، محمد، (2000)، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، المغرب
- 7- مراكب، مفيدة، (2010-2011)، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة باجي مختار، عناية
- 8- طه، هيثم يحي، (2015)، مدخل إلى سيكولوجية القراءة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن