دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي

(اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات)

Roles of cognitive strategies of the retrieval in improving reading comprehension skills in children with reading comprehension difficulties Proposal of a training program based on information processing approach

سهام قربوع [1،*]، حسين نواني [2]

[1] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، s.karboua83@gmail.com

[2] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر)، nouanihocine@yahoo.com

تاريخ الاستلام:29-09-2019 تاريخ القبول: 27-11-2019 تاريخ النشر : 01-03-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى تبيان دور استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي، وذلك من خلال تصميم واقتراح برنامج تدريبي وفق المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات يعتمد على تلقين أفراد العينة استراتيجيتين معرفيتين هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل وتدريبهم على استعمالها وتعميمها في المواقف القرائية، كما قمنا بتطبيق مجموعة من الأدوات والمتمثلة في اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل) والذي يعد كأداة معيارية لضبط العينة، واختبار الفهم القرائي المستعمل في صميم الدراسة والمصمم من طرف الباحثة قصد الكشف عن صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، هدفه هو ضبط العينة وكذا تقييم مستوى أفرادها في هذه المهارة، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي لا يعانون من تدني في مستوى الذكاء وكلهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي؛ توصلت النتائج إلى تحسن مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث من خلال الدور الفعّال لاستراتيجية التسميعواستراتيجية إدراك التفاصيل.

الكلمات المفتاحية: فهم مقروء؛ صعوبات فهم قرائي؛ استراتيجيات معرفية؛ تذكر؛ معالجة معلومات.

Abstract: The purpose of this study is to demonstrate the role of retrieval strategies in improving the reading comprehension skills of children with reading comprehension difficulties through the design and implementation of a training program based on information processing theory. The program is based on the subjects' learning of two cognitive strategies: the recitation method and the details perception method. Subjects are trained in the use of these methods and their implementation in reading situations.

We also applied a set of tools, including the IQ test (drawing of a man) as normative tools for controlling the sample. The reading comprehension test used in the study, designed by the researcher to detect reading difficulties in grade 4 students, is designed to monitor the sample and assess the level of literacy skills of its members. The study sample included 30 fourth graders without cognitive problems but all suffering from reading difficulties affecting their ability to comprehension reading.

The study showed an improvement in the readingcomprehension skills of the study subjects due to the effective role of the recitation method andthedetails perception method.

Keywords: Reading comprehension; Reading comprehension difficulties; Cognitive strategies; Retrieval; Information processing.

*المؤلف المراسل: s.karboua83@gmail.com

1- مقدمة

يشهد الوسط المدرسي تفاقما لظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، بالرغم من مستوى ذكائهم العادي أو المتوسط واجتهادهم الدراسي، لذا تقودنا الأبحاث الحديثة إلى دراسة وتفسير كيفية اكتساب القراءة والصعوبات التي قد يواجهها الطفل في أهم مهارة تخصها ألا وهي مهارة الفهم القرائي.

ويأتي علم النفس المعرفي في مقدمة هذه البحوث، كونه يهتم بالدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وكيفية الاحتفاظ بها واستخدامها في المواقف التي تتطلب ذلك، وفي هذا الصدد تعتبر المقاربة النظرية لتجهيز المعلومات أحد أهم البحوث في علم النفس المعرفي، والتي تركز على العمليات العقلية المعرفية المتدخلة في عملية الاكتساب والاستراتيجيات المستعملة في معالجة المعلومات (إبراهيم،2011 ، 10-11).

وتمثل هذه الاستراتيجيات المعرفية إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد والخصائص الكمية والكيفية لبنيته المعرفية، والتي تنطوي على قدر من العمومية والمرونة، وتعبر عن مستوى أدائه العقلي والمعرفي في معالجة المهام المعرفية والأكاديمية (الزيات، 2007، 33).

وعليه فإن أي قصور فيها قد يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة عامة وفي مهارة الفهم القرائي خاصة وتناول هذه الاستراتيجيات وآلياتها العملية أصبح ضرورة أكاديمية نظرية وعملية (علوان، 2009، 12).

ومن هنا جاءت الفكرة في محاولة اعتماد مقاربة تجهيز المعلومات في تفسير صعوبات الفهم القرائي ودور التذكر كعملية معرفية أساسية في ذلك، ضمن سيرورة المعالجة المعرفية للمعلومات أثناء التعلم والاكتساب.

1.1-إشكالية الدراسة وفروضها:

إن الهدف الرئيسي للقراءة هو تحقيق الفهم والحصول على المعنى من المادة القرائية المطبوعة (عبد البارئ، 2010)، فالفهم القرائي هو إدراك التلميذ للعلاقات بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، كما يجب أن يكون قادرا على القراءة في وحدات فكرية أو عبارات ذات معنى متكامل مدركا النطق السليم لها، ولو لم ينطق جهريا حتى يستطيع إدراك المعنى الصحيح ومتفهما للرموز وعلامات الكلام، كما يعتمد فهم الطفل للفقرات على مدى فهمه للمفردات والجمل بداخلها، وعلى العلاقات التي تربط بين هذه المفردات ببعضها البعض، وبين الجمل وكذا العلاقة بين الجملة الواحدة والفقرة ككل(سالم،2012).

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين اهتماما كبيرا بتعلم مهارة الفهم القرائي، والعوامل والأسباب التي تقف خلف صعوباتها، والوصول إلى الأسس والأساليب التشخيصية والعلاجية الملائمة لها، كما شهدت هذه العقود ازدياد الاهتمام بكيفية معالجة الفرد واكتسابه للمعلومات، وفي هذا الصدد تعتبر المقاربة النظرية لمعالجة وتجهيز المعلومات من أهم مداخل علم النفس المعرفي بسبب تناولها لموضوع التعلم (Sternberg, 2003) وتفسير حدوثه ومشكلاته.

فالفهم القرائي حسب هذا التوجه هو عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات الفرعية (إدراك الأصوات المصاحبة للحروف، فهم المفردات وقواعد اللغة، فهم الأفكار الرئيسية والجزئية للنص المقروء، تكوين أفكار جديدة وتخزينها في الذاكرة) والتي يمارسها الفرد كميا ونوعيا وبوعي منه، كما يمكن لهذه العمليات أن تمارس من خلال أداء نوعي متميز يتمثل في مجموعة من الإجراءات الكيفية المرنة التي تصلح لمهمة ما ومهمة أخرى تشابه المهمة الأولى، وذلك من خلال إتباع مجموعة من الخطوات التي تتسم بالمرونة والقابلية العالية للتعديل الذاتي من قبل الفرد (Alegria, 2001).

إن هذه الخطوات هي عبارة عن استراتيجيات هدفها فهم توظيف وعمل العمليات المعرفية، حيث أسهمت نظم الحاسوب في تطوير هذا الاتجاه المعرفي، فسميت المثيرات مدخلات والسلوك مخرجات، والعمليات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات بمعالجة المعلومات المعرفية، أما الآليات والمهارات المتعلمة لدى الفرد والتي تحدث من بداية استقبال المعلومات وحتى استعادتها فقد سميت باستراتيجيات المعالجة المعرفية (الزيات، 2006، 135).

تشير هذه الاستراتيجيات إلى طريقة تنظيم المعلومات أثناء معالجتها لتقليل تعقيدها وتكاملها لاستخدامها في وقت لاحق بشكل سليم، ويعتبر هذا المدخل المعرفي من المداخل الأساسية في تفسير صعوبات الفهم القرائي والتي يراها العديد من المشتغلين والمتخصصين في مجال صعوبات تعلم القراءة عامة واعدة، حيث يفترض أن صعوبات الفهم القرائي هي نتيجة فشل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، خاصة عند اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية الملائمة والمناسبة لذلك(وكونواي، 2008، 77-78).

حيث تعتمد هذه المعالجة على مجموعة من العمليات المعرفية (الانتباه، الترميز، التذكر، الإدراك التفكير...الخ)(قطامي، 2013).

وقد اخترنا في دراستنا الحالية عملية التذكر كونها عملية أساسية في مهارة الفهم القرائي، وهي العملية التي بمقتضاها يتم استرجاع المعلومات المشفرة ذهنيا خلال مراحل المعالجات المختلفة.

يشير مفهوم التذكر إلى محاولة الفرد استرجاع المعلومات التي سبق الاحتفاظ بها، ويتم وفق طريقتين هما الاستدعاء والتعرف (منصور، 1977)، وحسب(جيرمان، 1993) فإن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يجدون صعوبة في تذكر الكلمات، حيث أن معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في التذكر لديهم(سالم، 2012، 151-152). كما أظهر (وكونواي، 2008)أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية التذكر بالمقارنة بالأطفال العاديين.

كما تختلف استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بعملية الاسترجاع والتي يمكن إكسابها للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وتدريبهم عليها باختلاف نوعيه، وهما استراتيجية التسميع واستراتيجية التنظيم فاستعمال استراتيجية التسميع أثناء معالجة المعلومات تؤدي إلى زيادة نسبة التذكر الذاتي (العتوم، 2004).

وقد أشار (الزيات، 2007) إلى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أقل مهارة من أقرانهم العاديين في استخدام استراتيجيات التسميع الملائمة لتخزين المعلومات في الذاكرة، وأن استراتيجية التسميع الأصم (الكمي) أقل كفاءة من التسميع المبني على الفهم (الكيفي) في استدعاء المعلومات، بالإضافة إلى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التذكر لديهم.

أما بالنسبة لاستراتيجية إدراك التفاصيل فيشير(الزيات، 1985) في نتائج دراسته إلى وجود فروق بين المتعلمين في استخدام آليات استخراج التفاصيل وإدراكها، مع وجود آثار موجبة لتنظيم المعلومات وفق تفاصيلها المقدمة على معدل التذكر لاحقا.

وبناء على كل ما سبق؛ سوف نحاول في بحثنا هذا تسليط الضوء على مقاربة معالجة المعلومات وإسهاماتها النظرية في هذا المجال، والانتقال بذلك من النظري إلى التطبيق والمتمثل في استعمال استراتيجيات التذكر قصد إبراز دورها في تحسين مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث وذلك بدراسة الفروق بين نتائج القياسات

القبلية والبعدية (قبل وبعد تطبيق كل استراتيجية) لاختبار الفهم القرائي، وعليه يمكننا طرح التساؤل الأساسي التالي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجيات التذكر؟

تفرع من هذا التساؤل تساؤلين جزئيين، نذكرها فيما يلي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية التسميع؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية إدراك التفاصيل؟

2.1-فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجيات التذكر.

تفرعت من هذه الفرضية فرضيتين جزئيتين، نعرضها فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية التسميع.
- توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، على استراتيجية إدراك التفاصيل.

3.1-أهمية وأهداف الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا في أنها تمس فئة الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية والتي تشكل أهم مرحلة في مراحل التعلم والاكتساب، لذا وجب التركيز على المشاكل التي تعاني منها هذه الفئة، كما يثير بحثنا أحد المواضيع التي تحظى باهتمام كثير من المختصين والباحثين، كون مهارة الفهم القرائي تعد أساسا لاكتساب المعلومات وأي صعوبة تمسها قد تؤدي إلى صعوبات في القراءة والتعلم عامة.

أما أهدافها فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تصميم اختبار للكشف عن الصعوبات في مهارة الفهم القرائي، والذي يمكن الاعتماد عليه في الدراسات اللاحقة.
- اقتراح برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر، ومحاولة إظهار دور هذه الأخيرة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي.
- دراسة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية المطبقة على عينة الدراسة لاختبار الفهم القرائي المصمم في الدراسة، أي قبل وبعد تطبيق كل استراتيجية على حدا قصد تبيان دور كل واحدة منها في تحسين هذه المهارة بشكل خاص.

- معرفة دور عملية التذكر باستراتيجيتيّها المقترحتين (التسميع وإدراك التفاصيل) كل على حدا، في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى عينة البحث.

4.1-مصطلحات الدراسة:

1. مهارة فهم المقروء:

التعريف الاصطلاحي:

تعرفها سالم(2012)"بأنها عملية عقلية معرفية تعتمد على سلامة العمليات المعرفية وتعاقبها، التي يستخدمها القارئ لاستنتاج معاني النص".

وهي إدراك معاني الألفاظ والعبارات المكتوبة والوعي بشتى العلاقات بين أجزاء النص اللغوي (الكلمة والجملة والفقرة) (اللبودي، 2005، 175).

التعريف الإجرائي:

هي مهارة فهم المقروء المقاسة في الاختبار المصمم في الدراسة، قصد الكشف عن صعوباتها بمستوى يقع بين الدرجات: (0-19)، وذلك من خلال تفاعل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع النص المكتوب حسب مستويات الفهم القرائي وهي:

- مستوى فهم المفردات: من إدراك معناها في المترادفات والمتضادات وتحديد الكلمات الغريبة ومعنى الكلمة داخل الجملة.
- مستوى فهم الجملة: من إدراك معناها في تكملة الجملة وإدراك صوابها وخطئها.
- مستوى فهم الفقرة: من تحديد عنوان مناسب للنص وفهم الأفكار الجزئية والاستنتاج العام.

2. الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي:

التعريف الاصطلاحي:

هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي واكتساب مهاراته، ذوو مستوى ذكاء عادي (Bender, 2001)ومتمدرسين بصفة طبيعية غير مصابين بعاهات حسية ابتداء من سن 9 سنوات.

التعريف الإجرائي:

الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي إجرائيا هم مجموعة من التلاميذ والتلميذات سنهم بين 9 و10 سنوات متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، يعانون من صعوبات في فهم المقروء حسب نتائج اختبار الفهم القرائي المصمم في الدراسة، ولا يعانون من تدني مستوى الذكاء في اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء بدرجة (85) فأكثر.

3. الاستراتيجيات المعرفية:

التعريف الاصطلاحي:

يعرف(Greeno,1974)الاستراتيجية "بأنها التخطيط والمعالجة العقلية والمهارية الفاعلة لتحقيق الأهداف".

ويرى (Hunt, 1978) بأنها "القدرة على ضبط إيقاع المعالجة التنفيذية للعمليات المعرفية عند الأداء كما أنها تتابع موجه للعمليات العقلية المعرفية نحو الهدف".

ويعرفها البدران (2000) على أنها "عملية انتباه فعال، وإدراك وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع".

التعريف الإجرائي:

الاستراتيجيات المعرفية هي طريقة تنظيم الفرد وتكييفه وتخطيطه وتوظيفه لعملية التذكر بشكل فعّال أثناء الفهم القرائي.

يكون التدريب عليها وفق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة قصد إظهار دورها في تحسين مهارة فهم المقروء عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارة، ضمن استراتيجيتين هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل.

2-الإطار النظري للدراسة:

1.2-المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات:

تبحث مقاربة معالجة المعلومات في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات الواردة إليه عن طريق الحواس وتركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة، وتؤكد على الترابط والتفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، كما تفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة وتحكم تساعد التلميذ على التنسيق بين العمليات التي تجري في آن واحد ومراقبتها واختيار الاستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات (الرفوع، 2008).

ساهمت هذه المقاربة في إعداد وتطوير أساليب فاعلة للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة عامة وصعوبات الفهم خاصة، بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والخاصة بعمليات استقبال وتخزين المعلومات والتي تترجم أساسا في عملية التذكر(الزغلول، 2003).

2.2-عملية التذكر:

التذكر هو عملية استرجاع الأحداث والأشياء والخبرات التي تعلمها الفرد في السابق، ويترجم إلى البحث عن المعلومة الموجودة في الذاكرة واستعادتها (الريماوي، 2004).

كمايشير مفهوم التذكر إلى محاولة الفرد استرجاع المعلومات التي سبق حفظها، والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، ويأخذ شكلين هما:

1.2.2-الاستدعاء:

هو تذكر المعلومات والخبرات أو الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف الاستدخال أو المكان أو الزمان أو الاحتفاظ، التي تأخذ مجراها بحيث تتداعى في غياب المثير الأصلي، ويعتمد الاستدعاء من حيث هو صورة من صور التذكر على الصيغ الذهنية التي تنقل المعنى الرمزي للمثير الأصلي خلال عملية الاستدخال والحفظ (الزيات، 2006).

2.2.2- التعرف:

يختلف التعرف وظيفيا عن الاستدعاء، فكلاهما يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم المقصود وغير المقصود، إلا أن التعرف يبدأ من الموضوع المتعرف عليه، بينما ينتهي الاستدعاء بالموضوع المستدعى ففي الاستدعاء يثير موضوع (أ) موضوع (ب)، ويحدث التعرف على درجات مختلفة إذ أنه يتأرجح بين الشعور المبهم بالتعرف على الموضوع من ناحية، والتحديد التام لماهية هذا الموضوع وخواصه ومعالمه من ناحية أخرى (العتوم،2004).

3.2-الاستراتيجيات المعرفية في التدريب العلاجي لذوي صعوبات الفهم القرائي:

يشير (chauvrau, 2004) أن فهم المقروءهو مجموعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة، ثم تفسيرها في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة.

ويذكر(Hunt, 1978)أن أصحاب منحى تجهيز ومعالجة المعلومات يؤكدون على ضرورة إكساب ذوي صعوبات الفهم القرائي للاستراتيجيات المعرفية الفعّالة عند أداء المهام المعرفية، مما يجعلهم يصلون إلى الحلول الصائبة باختيارهم للاستراتيجيات الملائمة، واستخدامها بكفاءة لإنجاز المهارات، كما يتعين إكسابهم أيضا أسس تغيير الاستراتيجيات التي تقودهم للحل المستهدف، حيث يقوم بعض الأفراد بمحاولة تغييرها عندما يجدون أن الاستراتيجية المستخدمة لم تقدهم إلى الحل المستهدف.

4.2- الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بعملية التذكر:

تتلخص استراتيجيات معالجة المعلومات أثناء التذكر في استراتيجيات التسميع وإدراك التفاصيل والتنظيم الذاتي،ويعتمد كل من الاكتساب الفعال والتذكر الجيد لكمية كبيرة من المعلومات على استخدام واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات الثلاث الأخيرة، ويتوقف اختيار الاستراتيجية الملائمة على طبيعة المعلومات ومدى تشبعها بعامل المعنى ومستوى صعوبتها أو طولها ودرجة ارتباطها بالواقع أو مألوفيتها (الزيات، 2006، 327).

وفيما يلي نستعرض استراتيجيتيّ التسميع وإدراك التفاصيل دون التطرق إلى استراتيجية التنظيم الذاتي كون هذه الأخيرة تتداخل أسسها وأسلوب التدريب عليها مع استراتيجية إدراك التفاصيل:

1.4.3-استراتيجية التسميع:

التسميع هو ترديد واستظهار المعلومات بصوت مسموع بين الفرد ونفسه عدة مرات إلى أن يحفظها. ويوجد نوعان منه:

- التسميع أو التكرار الذي يهدف إلى الإبقاء على المعلومات: هنا يقوم الفرد بترديد المعلومة عدة مرات حتى لا ينساها بسرعة.
- تكرار من أجل تفسير المعلومات وربطها بغيرها: هو تكرار يضيف معنى إلى المعلومات التي دخلت إلى الذاكرة قصيرة المدى ويعدّها للدخول إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى (دروزة، 2004).

ويلعب التسميع والتكرار دورا هاما في عملية التذكر، وهو حلقة ضرورية في كل عملية تعلمية وأمرا لابد منه لاستكمال مهمة الاستيعاب الشامل، لأن كل إعادة تؤدي وظيفة الإدخال الأول للعنصر نفسه إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهذا التكرار يبقي المادة في هذا المخزن (مخزن الذاكرة قصيرة المدى) ككل ويحتفظ بها لفترة قصيرة، بالإضافة إلى دور آخر يتصل بالتهيئة والإعداد لانتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى (تعوينات، 2009).

يتوقف معدل تذكر المفحوص على أنشطة التسميع واستراتيجياته، فإذا ما كان هناك حائل دون القيام بمثل هذه الأنشطة فإن معدل الاسترجاع يقل (الزيات، 2006).

وتقوم هذه الاستراتيجية على تسميع المثير أو المعلومة المتعلمة لفظيا وكتابيا أو تكرارها بأي طريقة أخرى، وقد يكون التسميع لمرة واحدة أو عدد معين أو غير معين من المرات (السعيد، 2010، 125).

2.4.2-استراتيجية إدراك التفاصيل: إن إدراك التفاصيل هو عملية عقلية معرفية تهدف لتنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة بينها، لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط ووحدات مجردة وإدراك العلاقات بين الأجزاء (العفون وجليل،2013، 28).

ويقصد بإدراك التفاصيل للمعلومات قيام المفحوص شعوريا أو لاشعوريا اعتمادا على نزعته التصنيفية بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه، سواء أكانت مجموعة من الكلمات أو غيرها تنظيما ذاتيا يبدو من خلال تذكر

المفحوص لكلمات معينة أو مجموعات معينة من الكلمات بشيء من الاتساق على الرغم من عرضها بطريقة عشوائية (Houston, 1981).

تعد استراتيجية إدراك التفاصيل من العوامل التي تؤثر على فعالية نشاط الذاكرة، وتبدو هذه الاستراتيجية في إيجاد علاقات ارتباطية بين المثيرات موضوع التذكر وبعضها البعض من ناحية، وبينها وبين مختلف الوقائع البيئية من ناحية أخرى (الزيات، 2006).

كما يطلب فيها استخدام عناصر المثير وتحديد معناها الأساسي ثم وضعها في جملة والقياس عليها وعكسها والمشابهة لها في المعنى مع اختلاف في التركيب والمختلفة معها في المعنى مع اتفاقها في التركيب واشتقاق علاقات بينها وبين غيرها وفقا لخصائص معينة كالمعنى والوظيفة والدلالة والتركيب، بمعنى تعميق دراستها للوصول لدرجة إتقان ومن ثم ضمان عدم نسيانها (الزيات، 2007، 148).

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي ويعرف المنهج التجريبي على أنه: "المنهج الذي نتحكم من خلاله بمتغير أو متغيرات مستقلة ونلاحظ أثر هذا التحكم على متغير أو متغيرات تابعة" (الرق، 2006، 73) أو هو:" طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية"(أنجرس، 2006، 102)

يقوم الباحث بإحداث تغير مقصود في أحد المتغيرات المؤثرة على الظاهرة ويضبط متغيرات أخرى ويتم التحكم فيها ليتوصل إلى علاقات سببية بين هذا المتغير وغيرها من المتغيرات الأخرى، كما يقصد بالبحث التجريبي أنه نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة أو إدخال متغير معين (المتغير المستقل) على مجموعة من الأفراد لمعرفة ما يحدثه هذا التغير من أثر.

وعليه؛ فقدقمنا ببناء برنامج تدريبي طبق على عينة البحث، واستخدمنا القياسات القبلية والقياسات البعدية لاختبار صعوبات الفهم القرائي، لدراسة اثر هذا البرنامج في تحسين مهارة فهم المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

2.3– عينة الدراسة:

1.2.3– خطوات تحديد عينة الدراسة: تم تحديد عينة البحث وفق الخطوات التالية:

- تم أولا اختيار عينة بحث أولية متكونة من 59 تلميذا (ذكورا وإناثا)، من أصل 306 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي موزعين على ستة ابتدائيات، يعانون جميعهم من مشاكل في الفهم القرائي حسب نتائجهم في الاختبارات التحصيليةعامة وفي مادة القراءة خاصة.
- تم تطبيق اختبار الكشف عن صعوبات الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة، كتطبيق قبلي قصد التشخيص (تحديد عينة البحث) والتقييم.
- تم تطبيق اختبار رسم الرجل لـ "جودنوف هارس" من أجل استبعاد الأفراد الذين لديهم نسبة ذكاء أقل من المتوسط وتحديد عينة البحث.
- بعد تفريغ نتائج اختبار الفهم القرائي تحدد حجم العينة في 32 تلميذا ممن يعانون من صعوبات في مهارة الفهم القرائي، من أصل 59 تلميذ.
- وبعد تطبيق اختبار الذكاء على 32 تلميذ، تم استبعاد حالتين مستوى ذكائهما أقل من المتوسط.

وعليه فقد أصبح عدد عينة البحث 30 تلميذا يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي (ذكور وإناث) سنهم يتراوح بين 9-10 سنوات،يعانون من صعوبات في الفهم القرائي ويتمتعون بمستوى ذكاء عادي.

2.2.3- خصائص عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث في الدراسة الحالية على أساس مجموعة من الشروط والخصائص التالية:

أ-**الاضطرابات والأمراض:**لا يعاني أفراد عينة البحث من اضطرابات حسية (إعاقة سمعية أو بصرية) أو أمراض مزمنة.

ب- الذكاء :لا يعاني أفراد عينة البحث من تخلف عقلي ولديهم مستوى ذكاء عادي.

ج- السن والمستوى الدراسي:يتراوح سن أفراد العينة بين 9-10 سنوات يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي ومنهم المعيدون، حيث أن الدراسات تقر بأنها السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات الفهم(Wolf, 1982).

وقبل هذا السن يكون الطفل في مرحلة التعلم ولا يمكن الإقرار إذا ما كان يعاني من اضطرابات في القراءة (Brown & Felton, 1990).

د- الجنس:لم يؤخذ عامل الجنس بعين الاعتبار في الدراسة، فعينة البحث متكونة من ذكور وإناث.

هـ- صعوبات في الفهم القرائي:جميع أفراد العينة يعانون من صعوبات في فهم المقروء.

3.3- حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ببلدية الرايس حميدو بولاية الجزائر على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي والمنتمين لستة مدارس ابتدائية وهي:مدرسة علي عمار، مدرسة محمد العيد آل خليفةمدرسة ابن رشيق **(1)**، مدرسة ابن رشيق **(2)**، مدرسة سيدي الكبير **(1)**، مدرسة سيدي الكبير **(2)**على مدى كل السنة الدراسية (2017/2016)،والجدول الموالي يوضح توزيع عينة الدراسة على المدارس:

جدول (1) يوضح توزيع عدد أفراد عينة البحث حسب المدارس

اسم المؤسسة	عدد الأفراد
علي عمار	6
محمد العيد آل خليفة	3
ابن رشيق(1)	7
ابن رشيق (2)	4
سيدي الكبير (1)	4
سيدي الكبير (2)	6
المجموع	30

4.3- أدوات الدراسة:

أولا: اختبار صعوبات الفهم القرائي من تصميم الباحثة:

1- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى التعرف على الصعوبات في فهم المقروء التي يعاني منها تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، ومن ثم فإن الاختبار ليس اختبارا تحصيليا هدفه الوقوف على أداء التلاميذ في هذه المهارة ولكنه اختبارا للكشف عن صعوباتها، ولذا كان علينا انتقاء مادة الاختبار من خارج مقررات الصف الرابع ابتدائي مع ضرورة

تلاؤمها مع المرحلة العمرية والفكرية وكذلك المحصول اللغوي للتلميذ في هذه المرحلة الدراسية، وهذا بعد اطلاعنا على الأدب النظري وبعض المقاييس المشابهة.

2- الخطوات الأولية لتصميم الاختبار:

قبل الشروع في بناء الاختبار قامت الباحثة بتحديد محتوى الاختبار والمهارات التي سيعطيها الاختبار وذلك بالقيام بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري ومجموعة من الاختبارات الخاصة بالقراءة عامة والفهم القرائي خاصة.
- الاطلاع على الكتب المدرسية وخاصة كتاب القراءة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.
- التعرف على المستوى المتوسط لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مهارة فهم المقروء، وكذا الاطلاع على أهداف تعليم مستويات الفهم القرائي في هذه السنة وذلك بالاتصال المباشر بالمعلمين والمتخصصين في الميدان، وكذا أخذ آرائهم في المحتوى الأولي للاختبار.

3- المصادر المعتمدة في بناء الاختبار: تم بناء هذا الاختبار اعتمادا على عدة المصادر التالية:

- الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية والعربية المرتبطة بصعوبات الفهم القرائي.
- الأدبيات والأسس النظرية للفهم القرائي، صعوباته وكيفية قياسه.
- الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة:
  - مقياس تشخيص العسر القرائي (جلجل، 2015).
  - اختبار الفهم القرائي (عبد البارئ، 2009).
  - اختبار التعرف على الكلمة (Harris & Sipay, 1980).
  - اختبار الفهم القرائي (المغازي، 2004).

في الدراسة الحالية لم يتم استعمال اختبار خاص بالفهم القرائي من بين الاختبارات المشابهة والمذكورة سابقا، كونها لا تقيس كل مستويات الفهم القرائي بل معظمها يقيس الفهم الشامل للنص.

4-الأبعاد المقاسة في الاختبار:

تفرعت من الاختبار مجموعة من الأبعاد والتي تعبر عن مستويات الفهم القرائي،تتفرع عن هذه الأبعاد مجموعة من البنود والتي تحتوي بدورها على المهارات الفرعية لمهارة الفهم القرائي قصد قياس هذه الأخيرة، وهي:

- **بعد إدراك معنى المفردات:** يحتوي على البنود التالية: (إدراك الكلمات المترادفة، إدراك الكلمات المتضادة إدراك الكلمات الغريبة، إدراك معنى الكلمة داخل الجملة).
- **بعد إدراك معنى الجملة:** يحتوي على البنود التالية (تكملة معنى الجملة، إدراك صواب وخطا الجملة).
- **بعد إدراك معنى الفقرة:** يحتوي على بنود تقيس فهم الفكرة الرئيسية للنص، فهم الأفكار الجزئية للنص والاستنتاج العام.

5-الدراسة السيكومترية للاختبار:

1.5- الصدق:

1.1.5- صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية لاختبار الكشف عن صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع، قمنا بعرضه على نخبة من الأساتذة المتخصصين في مجال الأرطفونيا، علم النفس اللغوي، علوم التربية، وكذا مفتشين ومعلمين بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم 10 محكمين، حيث طلبنا منهم تحكيم الاختبار من حيث الصياغة اللغوية والمحتوى، ومدى ملاءمته للمرحلة العمرية المقصودة، وفيما يلي نسب موافقة السادة المحكمين موضحة في الجدول الموالي:

جدول (2) يوضح نسب موافقة السادة المحكمين على بنود الاختبار

أبعاد الاختبار	البنود	جوانب التحكيم		
		الصياغة	المحتوى	الملائمة
البعد الأول: إدراك معنى المفردات	البند الأول: إدراك الكلمات المترادفة	%100	%100	%100
	البند الثاني: إدراك الكلمات المتضادة	%100	%100	%100
	البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة	%100	%100	%100
	البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	%100	%100	%100
البعد الثاني: إدراك معنى الجمل	البند الأول: تكملة معنى الجملة	%80	%80	%80
	البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة	%90	%90	%90
البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة	الفقرة الأولى	%100	%100	%100
	الفقرة الثانية	%90	%100	%100
	الفقرة الثالثة	%90	%80	%90
	الفقرة الرابعة	%50	%60	%40
	الفقرة الخامسة	%40	%40	%30

تشير نسب الموافقة على كل من الصياغة، المحتوى، والملاءمة العمرية إلى قبول كبير من طرف المحكمين لبنود الاختبار، فيما أشار أغلبهم إلى الاستغناء عن الفقرة الرابعة والخامسة من البعد الثالث كونها لا تتناسب مع المستوى الدراسي للطفل.

2.1.5-معامل الصعوبة والسهولة: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية والبالغ عددها (200)تلميذ يدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي (ذكور وإناث)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول (3) يوضح معامل الصعوبة لاختبار صعوبات القراءة

الرقم	البند	النسبة
01	إدراك الكلمات المترادفة	60
02	إدراك الكلمات المتضادة	57
03	إدراك الكلمات الغريبة	39
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	42
05	تكملة معنى الجملة	60
06	إدراك صواب وخطا الجملة	45.5
07	إدراك معنى الفقرة	47
	المجموع	50.07

نلاحظ من الجدول أعلاه بأن جميع البنود تميزت بالفهم فهي ليست بالسهلة جدا ولا بالصعبة جدا وهذا لأنها جاءت بنسب متفاوتة تراوحت بين (39%) و(60%) وهي تقع بين القيم (30%-70%)، حيث أن معامل الصعوبة المرغوب فيه يكون بين القيمتين سابقتيّ الذكر، وعليه فقد تميزت تعليمات الاختبار وأسئلته بالوسطية من ناحية السهولة والصعوبة بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية.

3.1.5-معامل التمييز:

نوضح في الجدول التالي نتائج معاملات التمييز لجميع بنود الاختبار على العينة الاستطلاعية:

جدول (4) يوضح معامل التمييز لبنود اختبار صعوبات القراءة

الرقم	البند	معامل التمييز
01	إدراك الكلمات المترادفة	0.75
02	إدراك الكلمات المتضادة	0.81
03	إدراك الكلمات الغريبة	0.67
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0.53
05	تكملة معنى الجملة	0.82
06	إدراك صواب وخطا الجملة	0.79
07	إدراك معنى الفقرة	0.59
	المجموع	0.70

يقبل معامل التمييز ضمن المدى (40,0-00,1) ونلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن أدنى قيمة له بلغت (53,0) وأعلى قيمة بلغت (82,0) أما معامل التمييز للاختبار ككل فقد بلغ (70,0) وهي قيم تأتي ضمن مجال القبول وهذا ما يدل على قوة قدرة جميع بنود الاختبار عل التمييز بين التلاميذ الضعفاء والتلاميذ الأقوياء.

4.1.5-الاتساق الداخلي:

يقيس الاتساق الداخلي التجانس في بنود الاختبار، ومعامل الاتساق الداخلي هو معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل بند والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار

الرقم	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	إدراك الكلمات المترادفة	0.93	0.000
02	إدراك الكلمات المتضادة	0.89	0.000
03	إدراك الكلمات الغريبة	0.84	0.000
04	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0.94	0.000
05	تكملة معنى الجملة	0.93	0.000
06	إدراك صواب وخطا الجملة	0.88	0.000
07	إدراك معنى الفقرة	0.96	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين نتائج كل بند ونتائج الاختبار ككل تراوحت ما بين (84,0) و (96,0)، عند مستوى الدلالة (000,0) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (01,0)، وهذا ما يعبر عن أن الاختبار له مؤشر قوي لقياس ما بني من أجل قياسه، وهذا ما يعطينا مصداقية وصدق أكبر في النتائج المتوصل إليها.

2.5- الثبات:

قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية، وبفاصل زمني قدره (18) يوما، وهذا على الاختبار ككل والاختبارين الفرعيين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (6) يوضح معامل الثبات للاختبار

معامل الثبات	مستوى الدلالة
0.86	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (6) بأن مجموع ثبات اختبار صعوبات الفهم القرائي باستخدام معامل بيرسون بلغ (86,0) عند مستوى الدلالة (000,0) أي أنه دال عند مستوى الدلالة (01,0)، وهذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أن الاختبار له ثبات قوي عبر الزمن، وهذا ما يؤكد دقة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية.

3.5-معايير الأداء:

تعطى لكل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة(1)، وتعطى للإجابة الخاطئة أو العبارة المتروكة دون إجابة أو الإجابة المتعددة لسؤال واحد درجة صفر (0).

يتكون الاختبار ككل من 7 بنود ومجموع نقاطه 39 نقطة، فأدني درجة للاختبار هي0 وأعلاها هي 39.وقصد وضع مفتاح تصحيح مرجعي لتقييم الأداء في الاختبار المصمم في الدراسة من طرف الباحثة، قمنا بتصنيف درجات الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7) يوضح تصنيف درجات الاختبار

مستويات الأداء / الاختبار	أدنى درجة	أعلى درجة	الدرجات المنخفضة		الدرجات المرتفعة	
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد
الدرجات	0	39	9-0	19-10	29-20	39-30

ثانيا: اختبار رسم الرجل لفلورانس جودنوف:

رأينا من خلال ما جاء في الدراسات بأن الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة هو الطفل الذي لا يعاني من أي خلل أو تخلف ذهني، ولهذا ارتأينا قياس حاصل ذكاء التلاميذ حتى نعزل من عينة البحث المتخلفين ذهنيا، وقد يستعمل في ذلك عدة اختبارات منها اختبار رسم الرجل. وقد طبقنا هذا الاختبار على عينة الدراسة قصد تحديدها.

ثالثا: وصف البرنامج التدريبي المقترح:

من أجل تحسين مهارة التعرف القرائي، حاولنا التطرق إلى عملية الاسترجاع كعملية معرفية أومرحلة من مراحل المعالجة المعرفية وفق نماذج النظرية المعرفية في تفسير عملية التعلم والاكتساب ومشكلاتها، حيث حاولنا عرض مجموعة من الأنشطة التدريبية والتي من دورها تحسين القدرة على الاسترجاع، وفقاستراتيجيتيّ التسميعوإدراك التفاصيل، كلها مستوحاة من دراسات سابقة في علم النفس المعرفي لعلاج صعوبات القراءة، كما يلخص الجدول الموالي مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة في البرنامج، أهدافها وطرق التدريب عليها

جدول (8) يوضحاستراتيجيات وإجراءات التدريب على البرنامج المقترح

الاستراتيجيات المعرفية	الهدف	الأنشطة التدريبية
استراتيجية التسميع	تنمية القدرة على الاستدعاء	- التدريب على استدعاء المحفوظات. - التدريب على استدعاء سلاسل الأرقام. - التدريب على استدعاء قوائم الأعداد. - التدريب على استدعاء سلاسل الحروف. - التدريب على استدعاء قوائم الكلمات.
استراتيجية إدراك التفاصيل	تنمية القدرة على التعرف	- التعرف على العناصر المفقودة. - التعرف وفق تنظيم معين.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج علىمجموعة من المحكمين وعددهم خمسة من أستاذة جامعيين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وذلك قصد الحكم على ملاءمة الاستراتيجيات المعرفية المطبقة وطرق التدريب عليها ومدى ملاءمة الأهداف وكذا وضوح تعليمات الأنشطة التدريبية والوسائل ومدى تمثيلها للاستراتيجيات التي تعالجها والجدول الموالي يوضح نسب الموافقة

جدول (9) يوضح نسب موافقة السادة المحكمين على جوانب تحكيم البرنامج التدريبي

جوانب التحكيم / الاستراتيجيات	ملائمة الاستراتيجيات	ملائمة طرق التدريب	ملائمة الأهداف	ملائمة الأنشطة والوسائل
الاستراتيجية الأولى	%100	%90	%100	%70
الاستراتيجية الثانية	%80	%80	%90	%80
البرنامج	%90	%85	%95	%75

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن نسبة الاتفاق على ملاءمة الاستراتيجيات هي (90%) وملاءمة طرق التدريب عليها هي (85%)، أما ملاءمة الأهداف فهي (95%)، وملاءمة الأنشطة التدريبية والوسائل المستعملة هي (75%)، وهي نسب تمثل درجة عالية من اتفاق السادة المحكمين على معظم محتوى البرنامج والجوانب المحكمة، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات المقدمة من طرف السادة المحكمين، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة واللازمة، وتمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

5.6- الأساليب الإحصائية:

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث لجأت الباحثة إلى استعمال النوع الثالث من "اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (زوجية أو ثنائية)، ويستخدم لتبيان دلالة الفرق بين متوسطين مرتبطين أي عند دراسة تشخيصين قبلي وبعدي لنفس العينة أو نفس أفراد المجموعة في موقفين مختلفين.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- عرض ومناقشة النتائج حسب الفرضية الأساسية:

تفيد الفرضية الأساسية أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجيات التذكر"، والجدول الموالي يوضح نتائجها الإحصائية:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي على استراتيجيات التذكر

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجيات التذكر	قبلي	66,19	88,3	-3.23	-37,12	000,0
	بعدي	90,22	13,4			

يوضح الجدول رقم(10) أن قيمة "ت" بلغت (-37,12) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0)، أي أن الفروق في النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01,0)، والقيمة السالبة ل "ت" تفيد أن هذه الفروق جاءت لصالح القياس البعدي، وهي نتيجة تقر بتحقق الفرضية الأساسية للدراسة.

إن تحقق الفرضية الأساسية يعني أن استراتيجيات المعالجة المعرفية التي درب عليها التلاميذ لتطوير عملية الاسترجاع قد أدت دورا هاما وايجابيا في تحسين مهارة الفهم القرائي لديهم رغم كونهم يعانون سابقا من صعوبات في القراءة تمس هذه المهارة.

يشير الأدب النظري إلى أن مفهوم التذكر هو محاولة الفرد استحضار الخبرات الماضية في صورة معاني أو ألفاظ أو صور ذهنية، كما أنه جملة من المعالجات التي تبدأ بانتهاء عملية الترميز والتخزين، ويعتمد التذكر الفعال على واحدة أو أكثر من استراتيجيات المعالجة المعرفية (التسميع، إدراك التفاصيل، التنظيم الذاتي) والتي اخترنا منها اثنتين في دراستنا هما استراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل لتداخل هذه الأخيرة مع استراتيجية التنظيم الذاتي، وحرصنا في اختيارها على ملاءمتها لطبيعة المهارات المستهدفة، واللتان أديتا دورهما إجمالا في تحسين المهارة المراد تحسينها هنا ألا وهي الفهم القرائي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في كون اختيارنا للاستراتيجيتين كان صائبا بالإضافة إلى كون عملية التذكر هي الهدف المرجو من معالجة المعلومات وآخر مرحلة من مراحلها، والتدريب عليها يقلل من فعل النسيان لدى التلميذ ويزيد قدرة البحث عن المعاني الملائمة المخزنة وربطها بالخبرات الجديدة.

تدعمت نتائج دراستنا بدراسة (وكونواي، 2008)والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية التذكر بالمقارنة بالأطفال العاديين.

2.4- عرض ومناقشة النتائج حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجية التسميع"، والجدول أدناه يبين نتائجها الإحصائية:

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي على استراتيجية التسميع

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجيات التسميع	قبلي	66,19	88,3	−53,1	−06,8	000,0
	بعدي	20,21	94,3			

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيمة "ت" بلغت (06,8−) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0) وهذا ما يدل على أن الفروق في النتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (01,0)، والقيمة السالبة لها تفيد أن هذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

تؤكد هذه النتائج أن استراتيجية التسميع المقترحة وأنشطتها المطبقة على الحالات كان لها دور إيجابي في تحسين مهارة فهم المقروء لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وهذا ما تفسره الباحثان انطلاقا من الأدب النظري والذي يقر بأن التكرار والترديد يتم في كل مرة في سياق جديد وفي علاقات جديدة، فالمعلومات المتكررة يتم تذكرها جيدا ويعاد فهمها من جديد وبالتالي يؤدي تكرارها إلى تثبيتها وتجديدها وإعادة بنائها، كما أن التسميع لا يقتصر على الترديد الأصم وإنما يعتمد أيضا على ربط المعلومات بغيرها في سياق ذي معنى بهدف تفسيرها، فيضيف ذلك معنى على المعلومات السابق تخزينها، وهذا ما ركزنا عليه في تدريبنا وفي بنائنا للأنشطة الخاصة بهذه الاستراتيجية فلم نعتمد فقط على التسميع والترديد الكمي للمعلومات وإنما أيضا على التسميع الكيفي، فيذكر (الزيات، 2007) أن استراتيجية التسميع الأصم (الكمي) أقل كفاءة من التسميع المبني على الفهم (الكيفي) في استدعاء المعلومات، ونحن حاولنا الجمع بينهما في التدريب، بالإضافة إلى حث التلاميذ على استخدام هذه الطرق في محاولتهم لفهم ما يقرؤونه لاحقا أي توسيع استعمال مبادئ هذه الاستراتيجية، وهذا ما أدى حسبنا إلى النتيجة الايجابية المتوصل إليها في الدراسة.

3.4- عرض وتحليل النتائج الإحصائية حسبالفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على استراتيجية إدراك التفاصيل"، والنتائج الإحصائية لهذه الفرضية مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح نتائج اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي على استراتيجية إدراك التفاصيل

نتائج اختبار "ت" / البرنامج التدريبي	القياسات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة "ت"	Sig. bilatéral
استراتيجية إدراك التفاصيل	قبلي	20,21	94,3	−70,1	−32,8	**000,0**
	بعدي	90,22	13,4			

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة "ت" قد بلغت (32,8−) عند قيمة الدلالة الثنائية (000,0)، وهذا ما يدل على وجود فروق في النتائج دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01,0). وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الثانية.

أثبتت هذه النتائج الدور الايجابي للاستراتيجية الأخيرة المقترحة في تحسين مهارة الفهم القرائي لحالات العينة، حيث قمنا بتدريبهم على إدراك التفاصيل وفق تصنيف معين وتفاصيل معينة والذي أدى إلى استرجاعها

بسهولة وبشكل أفضل، هذا التدريب أكسب الأطفال خبرة في اشتقاق التفاصيل من المعلومات المقدمة وتنظيمها فلم تقتصر النتائج الإيجابية على الأنشطة المقدمة وإنما تعدى ذلك إلى أدائهم في فهم المقروء لاحقا.

يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى كون استراتيجية إدراك التفاصيل هي إحدى الآليات التي من خلالها ينظم المفحوص المعلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ولذا فهي تشكل أهمية كبيرة في تيسير التعرف على المعلومات أثناء التعلم، كما أنها تقوم على تحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها إلى تفاصيلها المترابطة من حيث المعنى والمتكاملة من حيث الوظيفة مما يساعد على تنشيط وتقوية عملية الاسترجاع والتذكر.

ويرجعانها أيضا إلى ملائمة الاستراتيجية المقترحة هنا في تنمية التذكر لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وبالتالي تحسن هذا الأخير، ونجد في هذا الصدد دراسة (الزيات، 1985) والتي توصل فيها الباحث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التذكر لديهم.

5- الخلاصة

من خلال النتائج المتحصل عليها والتي تؤكد في عمومها أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي (عينة البحث) قد تم تحسين وتطوير مهارة فهم المقروء لديهم بدرجات متفاوتة، وذلك نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على التدريب على الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بعملية التذكر وهي استراتيجيتيّ التسميع وإدراك التفاصيل، تدل هذه النتائج على أن هؤلاء التلاميذ قد اكتسبوا استراتيجيات المعالجة المناسبة والتي تساعدهم على تحسين فهمهم للمقروء، وهذا ما يؤكد أيضا قابلية تعليم الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والصحيحة لمعالجة المعلومات للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، فهؤلاء الأطفال يعانون أيضا من صعوبات في عملية المعالجة من خلال تداخل المعلومات أثناء استقبالها وبالتالي تخزين غير سليم و من ثم مشاكل في التذكر والاسترجاع، بالإضافة إلى فشلهم في تخطيط واختيار أو اشتقاق استراتيجيات فعالة وملائمة عند معالجة المهام والمشكلات، مع عدم القدرة على تعديل الاستراتيجيات التي يستخدمونها.

وعليه؛ وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قام الباحثان بوضع مجموعة من التوصيات: – تطبيق البرنامج التدريبي المعدّ في الدراسة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي في المدارس.

- استعمال الاختبار المصمم في الدراسة لتشخيص صعوبات الفهم القرائي.
- ضرورة استخدام الاستراتيجيات المعرفية عامة في تعليم مهارة الفهم القرائي وإكسابها للتلميذ، وفي تحسينها لدى المصابين بصعوبات فيها.
- ضرورة القيام بدراسات مشابهة على مراحل دراسية مختلفة، وفي عمليات معرفية أخرى لم يتم التطرق لها في بحثنا.

الإحالات والمراجع:

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2011). *قراءات في علم النفس المعرفي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

أنجرس، موريس(2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. (ط2). الجزائر: دار القصبة للبحث.

البدران، عبد الزهرة لفتة(2000). *أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة*.رسالة دكتوراه غير منشورة.العراق: كلية التربية. الجامعة المستنصرية.

تعوينات، علي.(2009).*البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم*. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(2015). *كراس تعليمات اختبار تشخيص عسر القراءة*. (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

دروزة، أفنان.(2004). *أساسيات في علم النفس التربوي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الرفوع، محمد أحمد(2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص.*مجلة جامعة دمشق*. 24(2).

الرق، أحمد يحي(2006). *علم النفس*. (ط1). مصر: الدار الجامعية.

الريماوي، محمد عودة.(2004). *علم النفس العام*. (ط1). عمان: دار المسيرة

الزغلول، عماد(2003). *نظريات التعلم*. (ط1). عمان:عمان.

الزيات،فتحي(1985).أثر مستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر.دراسةتجريبية مقارنة. مجلد المؤتمر الأول لعلم النفس بإشراف الجمعية المصرية للدراسات النفسية.*مجلة رسالة الخليج*.(16).

الزيات،فتحي(2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات،فتحي(2007). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم،مروى(2012). *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

السعيد، هلا(2010). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

عبد البارئ، ماهر شعبان(2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*(145): 73-114.

عبد البارئ،ماهر شعبان(2010).*استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان(2004). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

المغازي، خيري عجاج(2004). *صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين وجليل وسن ماهر(2013). *التعلم المعرفي استراتيجيات معالجة المعلومات*. عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

علوان، أحمد فلاح(2009). *علم النفس التربوي*. عمان: دار حامد.

قطامي، يوسف(2013). *النظرية المعرفية في التعلم*. (ط1). عمان: دار المسيرة.

اللبودي، منى إبراهيم(2005). *صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها استراتيجيات علاجها*. (ط1).القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

منصور، طلعت(1977). *التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية.القاهرة*: مكتبة الأنجلو مصرية.

وكونواي، أشمان أدريان(2008). *مدخل إلى التربية المعرفية: نظريات وتطبيق*. (ترجمة أسماء السرسي وأماني عبد المقصود). (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

Alegria, J., Mousty, Ph., &Lebel.(2001). *Acquisition De La Lecture Et TroubleAssociés*. Paris: Eds Boeck Université.

Bender, W.(2001). *Learning Disabilities: Characteristics, identification and teachinstrategies*. Boston:Allyn & Bacon.

Brown, I.S., & Fleton, R.C.(1990).Effects of instruction on begining reading skills in children at risk for reading disability reading and writing.*AnInterdisciplinary Journal*. 2:223-241.

Chauvrau, G.(2004). *Comment L'enfant Devient Lecteur*. Paris: Retz.

Greeno, J.G.(1974). *Acquisition of a sequential concept.Cognitive Psychology*. 6:270-292.

Harris, A., & Sipay, E.R.(1980). *How To Increase Reading Ability*. (7thed). New York:Longman.

Houston, J.P. (1981). Fundamentals of learning and memory.*Academic Press*. NewYork. PP 408-410.

Hunt, E,(1978). Mechanics of verbal ability.*Psychology Review*. 85: 109-130.

Sternberg, B.R.(2003). *Cognitive Psychology*. (3rded). Australia: ThomsonWadsworth.Wolf, M.(1982*). The Word Retrieval Process And Reading In Children And Aphasics*. New York: Gardner Press.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

قربوع، سهام ونواني، حسين (2019). دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي(اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-32.