بناء بطارية تشخيص صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

Developing a Battery for Diagnosing Reading Comprehension Disabilities for Primary School Students

م.م الشيماء خالد أحمد راغب

مدرس مساعد بكلية التربية

قسم علم النفس التربوي

إشراف

أ.د السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.دسماح محمود إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بناء بطارية لتشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وتكونت عينة البحث من(200)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، قامت الباحثة ببناء بطارية للفهم القرائي، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للبطارية. كما أظهرت نتائج البحث من تمتع بطارية الفهم القرائي بدلالات ثبات وصدق عالية؛ مما يؤكد على قدرتها المرتفعة لتشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي، والوقوف على العمليات الداخلية الفرعية وتحت الفرعية المتعلقة بالفهم القرائي باعتباره عملية نمائية رئيسة في القراءة، وتعد أساسا لعملية القراءة والهدف الرئيس منها.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي – صعوبات الفهم القرائي.

Abstract

This study aims to develop a battery to diagnose the disabilities of reading comprehension among elementary school students.and the research sample consisted of (200) male and female students in the fifth and sixth grades of primary school.the researcher develop a battery for reading comprehension.and the indications of validity and reliability of the battery were extracted. The results of the research also showed that the reading comprehension battery has high reliability and validity indications. This confirms its high ability to diagnose people with reading comprehension disabilities.and to identify the internal and sub - internal processes related to reading comprehension as a major developmental process in reading.and is the basis for the reading process and its main goal.

Key words: Reading comprehension- Reading comprehension disabilities.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من قبل الهيئات العالمية والجهود الفردية؛ لمحاولة التوصل إلى العديد من التعريفات والنظريات والبرامج المختلفة التي تسعى نحو الاهتمام بفئات صعوبات التعلم المختلفة، وإزالة العوائق والصعوبات أمام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص.

أما صعوبات التعلم من الوجهة النفسية هم ذوو الإعاقة الخفية أو ذوي المشكلات المتحيرة الذين يمتلكون ذكاء متوسط أو فوق متوسط، لديهم تباعد خارجي بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي؛ بحيث يقل تحصيلهم الفعلي عن تحصيلهم المتوقع بمقدار سنة دراسية على الأقل، وتحقق محك التباعد الداخلي لديهم، بالإضافة إلى استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والبدنية أو ذوي مشكلات أسرية حادة أو نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة(سليمان، 2017، 2015، 2013).

فصعوبات القراءة تعد من أكثر صعوبات التعلم انتشارا، حيث تبلغ نسبة انتشارها ٪80 في مقابل الصعوبات الأخرى التى يتضمنها تعريف الهيئة الاستشارية؛ أي أنها تمثل أربعة أضعاف نسبة انتشار صعوبات التعلم الأخرى، كما أن خمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبا من صعوبة في القراءة على نحو من الأنحاء، ففي مصر كانت نسبة انتشار ذوي صعوبة التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية في دراسة راغب(2019) ب (٪11.28). وأيضا على المستوى القطري من خلال دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (2008)لتعرف نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، وتمثلت نسبة انتشارها من «٪14» إلى «٪21» مؤكدا على كونها مشكلة خطيرة تحتاج للاهتمام والرعاية (سليمان،2013).

تعد صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم النمائية التي يواجهها التلاميذ خاصة بالمرحلة الابتدائية، ولا تتوقف صعوبة التعلم في القراءة على صعوبة تعرف الكلمة أو صعوبة التشفير بل تتجاوز ذلك إلى صعوبة الفهم القرائي القائمة على التلاميذ الذين لديهم قصور في فهم المادة المقروءة، واستنباط المفاهيم والمعاني منها، والعمل على ربطها بما تم اكتسابه من قبل من خبرات مخزنة في الذاكرة(أبوعلام، 2014).

حيث يعد الفهم القرائي هو البنية الرئيسة التي من خلالها ينطلق المتعلم إلى تعلم واستيعاب وفهم وإدراك المواد التعليمية الأخرى، فالقراءة بدون فهم واستيعاب، لا تعد قراءة، فعندما يتجاوز المتعلم الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يتمكن بالتالي من التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى المقدم له(أبو الديار، 2015؛ Fletch-er.2006). مؤكدا كلا من2016) Gilakjani)، الغلبان(2014) على أهمية الفهم القرائي باعتبارها محورا لعملية القراءة، فهي تعد أساسا للارتقاء باللغة لدى المتعلمين وزيادة خبراتهم؛ ومن ثم زيادة قدرتهم على التنبؤ والنقد البناء وإبداء الرأي.

مشكلة البحث:

تعد القراءة الأداة الرئيسة للتعلم، ووسيلة أساسية للتقدم والتحضر، وأداة التفكير التي نوه عليها القرآن، ومفتاح التحصيل هو القراءة، فمن خلالها يكتسب المتعلم الخبرات والمعارف والمعلومات المتنوعة، فالقراءة في المرحلة الابتدائية تشكل جزءا كبيرا من حياة المدرسة؛ وذلك لاعتماد التلاميذ بشكل مستمر على قراءة المقررات الدراسية، فمن خلالها يواكب المتعلم كل ما هو جديد متعلقا بما يتم دراسته، والقصور فيها يعد صعوبة نمائية تتعلق بالضعف في العديد من العمليات الدياخلية الفرعية وتحت الفرعية كالتجهيز السمعي، الوعي الصوتي، الفهم القرائي وغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر على التلميذ في تحصيله وتعلمه بشكل عام(سليمان، 2015؛ يوسف، 2015).

ونتاجا لأهمية صعوبة التعلم في القراءة ومدى تأثيرها وارتباطها بعملية التعلم والتحصيل، فقد تعددت نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة من دولة إلى دولة، مؤكدة العديد من الإحصائيات العالمية ومنها نسبة تبلغ «1٪»في اليابان، كما تصل إلى «5٪»في

انجلترا، بينما تصل إلى»٪8»في كل من ألمانيا والسويد، في حين تصل إلى «٪14»في الأرجنتين، وأما في كل من اسكتلندا والولايات المتحدة الأمريكية فإنها تصل إلى»٪15». كما تصل إلى»٪22»في استراليا(سيد، 2010).

بينما يؤكد الزيات(1989)أن نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة من خلال دراسة أجريت على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية كانت من أكثر أنواع الصعوبات انتشارا وذلك بنسبه(٪20.6). ويذكر أبو الديار(2015)أنه في دولة الإمارات تراوحت نسبة ذوي صعوبات القراءة في بحث تم إجراؤه على عينة مكونة من (500)تلميذ وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وبلغت نسبة صعوبة القراءة لدى الذكور(٪15.64) وفي الإناث(11.28). وكذلك دراسة فلوس،زيجلر،إيكاي وماجا(Fluss.Ziegler.Ecalle&Maga(2008 أوضحت أن نسبة انتشار ذوي صعوبة التعلم في القراءة تمثلت في ٪12.7 من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية. وأيضا دراسة دركس،سبيير،ليشوت وسوفيلا (2008) .Dirks Spyer.Lishout&Soevillla التي طبقت على التلاميذ بالصفين الرابع والخامس بالمدارس الهولندية أوضحت أن نسبة انتشار ذوي صعوبة القراءة والحساب مجتمعة تمثل ٪7.6.

ومن ثم يمكن القول أن صعوبات القراءة بشكل عام وصعوبة الفهم القرائي بشكل خاص من أعقد المشكلات التي تؤثر على المستقبل التعليمي للتلميذ إذا لم تكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية؛ لذا لابد من تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ؛ ومن ثم وضع برنامج علاجي مناسب؛ وبالتالي يعد عدم تنبه التربويون لمشكلة صعوبة القراءة في بدايتها دليلا على استمرارها في المستقبل؛ فيحرم التلميذ من استكمال دراسته(المصري، 2016).

لذلك تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها؛ وذلك لتأثيرها على فهم واستيعاب أثناء قراءة المواد الأخرى؛ مؤكدا كل من رجال التربية والأخصائيين على أن أي فشل مدرسي تتسق بالقراءة وما بها

من عمليات فرعية، وأن أي قصور في القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص يتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي؛ حتى تصبح مشكلة مؤرقة، تؤثر سلبا على تحصيله الأكاديمي بشكل عام؛ وبالتالي يسعي المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تنمية عمليات الفهم القرائي لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وخاصة بالمرحلة الابتدائية؛ لذا اعتمدت الباحثة في دراستها على الاهتمام بها وتنميتها وعلاج القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية(مختار، 2012). مؤكدة دراسات كل من (2011).Hsueh &Nation (2000) ،Smitt.Jiang &Grabeأن ذوي صعوبة الفهم القرائي لديهم ضعف كبير في الفهم القرائي يمكن أن يحدث عندما لا يتعدى ٪2 إلى ٪5من معاني الكلمات في نص قرائي غير معروفة (Clemens.Kwok.2016).

وفي إطار البحث عن أهمية الفهم القرائي لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بشكل خاص أجريت العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن أهمية تلك العملية والتي تدلل على اهتمام الباحثين بالفهم القرائي وما به من مفاهيم وعمليات ومستويات وكيفية قياسه **ومنها**: دراسة العزري(2019)هدفت نحو بناء وتجريب اختبارا لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالصف الرابع الابتدائي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان؛ ولكن اكتفى الباحث بقياس بعض العمليات البسيطة المتعلقة بالفهم القرائي ومنها: فهم الفكرة الرئيسة والفرعية، فهم معاني المفردات، فهم ما بين السطور، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وأغفل العديد من العمليات الكثر المتعلقة بالفهم القرائي.

وكذلك دراسة القحطاني(2018)هدفت إلى تحديد عمليات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية وتعرف مستوي الفهم القرائي لديهم؛ وأسفرت النتائج إلى أن مستوي الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفا، حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي(43.93).

وأيضا هناك دراسة كانيبرانت وموهلينبوك وكوكيناكيس (2017) -Kanerant.Muh lenock &Kokkinakis هدفت إلى بناء اختبار لقياس الفهم القرائي مكونا من مجموعة

مختلفة من النصوص بدرجات مختلفة من الصعوبة اللغوية، ترتكز على تعرف المفردات، تقديم استنتاجات مباشر، التفسير، تقييم المحتوي واللغة مهملا باقي عمليات الفهم القرائي. وكذلك دراسة كيان ويانج(2017)Qian& Yang نحوتقييم الفهم القرائي من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ وأسفرت النتائج عن أن لديهم ثلاثة صعوبات في اختبار الفهم القرائي تتمثل في: عدم القدرة على تعرف الكلمات الجديدة، تحديد الجمل ذات الصلة بالنص المقروء، ضعف قدراتهم الاستنتاجية، مع تغافل واضح لعمليات الفهم القرائي ذات المستويات الأعلى أو الأكثر عمقا كالمستوى النقدي والإبداعي. وأيضا دراسة الطباخ(2016)سعت نحو تقديم أداة سيكومترية لتشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي قائما الاختبار على بعدين رئيسيين وهما: تعرف الكلمات، الفهم القرائي.ولكن لم يقم الباحثة بقياس كل عمليات الفهم القرائي.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة النقاط التالية:

أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة لديهم ضعف في الفهم القرائي وما يتعلق بها من عمليات ومستويات.

أنه يمكن تشخيص عمليات الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية لدى صعوبات القراءة.

وتأسيسًا على ما سبق تسعي الباحثة نحو تشخيص بطارية الفهم القرائي بهدف الوقوف على القصور في العمليات الداخلية الفرعية وتحت الفرعية؛ لمحاولة وضع البرامج التي تتناسب مع نوعية القصور الذي يواجهه التلاميذ بالمرحلة الابتدائية متعلقا بمهارة رئيسة كعملية القراءة وما يتعلق بها من عمليات ومستويات داخلية.

ومن هنا يُمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

1. ما مدى تمتع هذه البطارية للكشف عن صعوبات الفهم القرائي بعد تطبيقه على العينة بمعاملات ثبات مرتفعة على البيئة المصرية.
2. ما مدى تمتع هذه البطارية للكشف عن صعوبات الفهم القرائي بعد تطبيقه على العينة بمعاملات صدق مرتفعة على البيئة المصرية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى: إعداد بطارية لتشخيص عمليات الفهم القرائي ومستوياته لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لعدم توافر بطارية لتشخيص الفهم القرائي تناسب العينة –المرحلة الابتدائية – أو قدم الاختبارات الموجودة.

أهمية البحث:

4.1 – **الأهمية النظرية:**

1 – تظهر أهمية البحث الحالي في محاولة إلقاء الضوء على أهمية الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات ومستويات ، ولفت نظر المسئولين التربويين والمعلمين إلى العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتعلقة بالفهم القرائي.

2 – التأكيد على أهمية النظر إلى مفاهيم الفهم القرائي وما يتعلق به من تعريفات، موضحا اختلاف وجهات النظر حول ماهيتها.

4.2 – **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنها:

1 – الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج علاجية لدى العاديين وفئات التربية المختلفة لتخفيف القصور في الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية.

2 – إعداد اختبارات خاصة بعمليات الفهم القرائي ومستوياته.

مصطلحات البحث:

الفهم القرائي: Reading Comprehension

يعرف الغلبان (2014) الفهم القرئي بأنه "تلك العملية العقلية المعرفية القائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه، والتي يعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار عمليات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة(الحرفي – الاستنتاجي – النقدي – الإبداعي)والمعد لهذه الغاية".

يعرف الفهم القرائي في الدراسة الحالية بأنه: «عملية معقدة متعددة جوانبها ومتشعبة عملياتها ومكوناتها وعظيمة أهدافها»، وتعرف في هذه الدراسة بأنها» عملية عقلية

معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الجملة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة».

و يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية: «هو الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي على بطارية الفهم القرائي، والتي تقيس مدى قدرتهم على تعرف عمليات الفهم القرائي».

2 – **صعوبات الفهم القرائي:** عرف ناشن وسنوانج (2006) Nation&Snowing "بأنهم فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة فكا جيدا، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقرؤونه سواء في منهج دراسي معين أو في المناهج الديراسية جميعها".

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية: «بأنها هؤلاء التلاميذ الذين تنخفض درجاتهم عن المتوسط في بطارية الفهم القرائي».

الإطار النظري:

الفهم القرائي:: Reading Comprehension

أولا: ماهية الفهم القرائي: Reading Comprehension Concept

لقد تناوب الباحثون دراسة مفهوم الفهم القرائي كل بطريقته الخاصة، مرتكزين في حديثهم إما على مكوناتها، أو مستوياتها، أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية الخاصة بها، أو خصائصها، أو علاقة المخزون بالذاكرة بالمعلومات الجديدة الناتجة عنها. فنجد أن كل من الثبيتي(2018)،العموش(2018)، العنزي(2017)،الميعان(2013)،شحاتة ونجار(2010)، الغامدي(2009)، حافظ(2008)، موسي(2001)، إسماعيل(2001)، Gardill(1999)ركزوا في تعريفهم على الهدف الرئيس من الفهم القرائي وهو تأكيد العلاقة بين الخبرات السابقة للقارئ والدلالات السياقية والمعلومات الجديدة بالمادة المقروءة، واصفين عملية الفهم القرائي بالعملية العقلية. ولكن الغامدي(2009) في

تعريفه عمليات الفهم القرائي ومستوياته الخمسة بدءا من المستوي المباشر إلى المستوي الإبداعي مرورا بكل من المستوي الاستنتاجي والمستوي النقدي والمستوي التذوقي. وكذلك يضيف شحاتة ونجار(2011)في تعريفه للفهم القرائي بأنه عملية إستراتيجية واصفا إياها بالتعقيد، وأيضا اتفق كل من جلجل(2008)، عبد الحميد (2008)في تعريفهما للفهم القرائي على توضيح مستويات الفهم القرائي.

ونتاجا لما تم عرضه من مفاهيم وتوجهات مختلفة حول ماهية الفهم القرائي، واختلاف الباحثين حول الوقوف على تعريف موحد لها، وهذا وإن دل فإنما يدل على أن عملية الفهم القرائي عملية معقدة متعددة جوانبها ومتشعبة عملياتها ومكوناتها وعظيمة أهدافها، **وتعرف في هذه الدراسة** بأنها» عملية عقلية معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الكلمة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الجملة والفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة».

ثانيا: أهمية الفهم القرائي: Reading Comprehension Importance

تعددت أهمية الفهم القرائي؛ وذلك لأن الهدف الرئيس من عملية القراءة هو الوصول إلى الفهم الجيد، فكل قراءة تفقد هذا الشرط الرئيس لا تعد قراءة بل تعد ضياعا للوقت؛ ومن ثم تنوعت الآراء والتوجهات الخاصة بالباحثين حول أهمية الفهم القرائي وضرورته حيث اتفق كل من سعيد(2021)، (Algho-(2020 naim ، Alharthy &Albusaidi (2020)، سريج(2019)، العموش(2018)، الثبيتي(2018)، العنزي(2017)، Ferraz.Gomes &Telma(2017)، كامل(2015)، أبو الديار(2015)، سيد(2010)، حافظ(2008)، Duke (2002) على أن الفهم القرائي وما يحتمله من عمليات فرعية وتحت فرعية لها الكثير من الأهمية؛ ومن ثم ترى الباحثة أهميتها على النحو التالي:

1 – الارتقاء بمستوي الطلاب سواء على الجانب اللغوي أو الجانب المعرفي من تكوين للأفكار والمعارف المختلفة وكذلك الجانب الوجداني من خلال تنميتهم انفعاليا.

2 – تمكين الطلاب من العديد من العمليات كمهارة التفكير ومهارة النقد والتحليل ومهارة الاستنتاج ومهارة حل المشكلات وغيرها من العمليات التي يتعلمها أثناء عملية الفهم القرائي.

3 – إثراء معرفي ووجداني للقراء أثناء التعمق في عملية الفهم القرائي.

4 – تمكين القراء من الاستفادة بما يمتلكونه من خبرات سابقة ومعلومات وأفكار مخزنة بالذاكرة.

5 – بقاء أثر التعلم بحيث يحتفظ المتعلم بالمعلومات والخبرات التي اكتسبها من النص الذي قرأه نتاجا لعملية الفهم القرائي أكثر من المعلومات والخبرات التي يكتسبها من مجرد القراءة السريعة أو من السماع للأحاديث من حوله.

6 – تمكين القارئ من تطوير حياته؛ وذلك نتاجا لما يقوم بقراءته ويفهمه من معلومات ومفاهيم.

ثالثا: أسس الفهم القرائي:

تعددت آراء الباحثين حول أسس الفهم القرائي، وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الأسس المتعلقة بالفهم القرائي لدي العديد من الدراسات مثل سعيد،(2021)، Berry 2005))، الدليمي والوائلي(2005) **ترى ارتكاز الفهم القرائي على مجموعة من الأسس تتمثل في التالي:**

1. تحديد الهدف الرئيس من عملية القراءة أي يسأل المتعلم نفسه قبل البدء من عملية القراءة ما الهدف الذي جعله يقرأ؛ وبالتالي هذا سيجعل المتعلم منتبها نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه قبل بدء العمل.

2. تحديد الإستراتيجية التي يتخذها المتعلم لتسهيل عملية القراءة؛ وبالتالي تسهيل عملية الفهم القرائي.

3. تحديد مستوى المتعلم؛ ومن ثم توجيه ما يتماشي مع قدراته؛ وبالتالي زيادة ما يمتلكه المتعلم من حصيلة لغوية بعد فترة قصيرة من عملية القراءة بشكل عام وعملية الفهم القرائي بشكل خاص.

رابعا: عمليات الفهم القرائي: Reading Comprehension Skills

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المختلفة التي تناولت الفهم القرائي بشكل عام وعملياته بشكل خاص، ومنها: سعيد(2021)، (Algho-(2020 2020) Alharthy &Albusaidi ، naim)،الثبيتي(2018)،العموش(2018)،العنز ي(2017)،الميعان(2013)،شحاتةونجار(2010)،الغامدي(2009)، حافظ(2008)، موسي(2001) وجدت تنوع عمليات الفهم القرائي واختلافها من باحث لآخر، ولكنه اختلافا ظاهريا وليس جوهريا. حيث يري الصاوي(2009) أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في التالي:

1. فهم معاني الكلمات: وتتمثل في التمييز بين الكلمة وغيرها من حيث مرادفها ومضادها، وتحديد المعاني المرتبطة بها.
2. فهم معني الجملة: وتتضمن الارتباط بين الكلمات المختلفة لتكوين جمل ذات معنى، وإكمال ما بالجمل من كلمات ناقصة.
3. فهم معني الفقرة: وتتمثل في مستوى الفهم الحرفي والاستدلالي؛ وذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أنواع من الأسئلة: تتمثل الأولى في تحديد إجابة موجودة بالفقرة بشكل صريح، والثانية أيضا في تحديد إجابة بالفقرة ولكن توجد بشكل ضمني، والثالثة هو استنباط الإجابة، نتاجا لما ما يمتلكه من خبرات وما اكتسبه من معلومات من الفقرة المقروءة.
4. تنظيم المادة المقروءة: وتتمثل في إعادة ترتيب الكلمات للتمكن من تكوين جمل ذات معنى، وإعادة تكوينها بهدف خلق قصة أو نص جديد من خلالها.

بينما يرى فرانسيس (2005) Francis على أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في: تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية. تحديد الأفكار الفرعية بالمادة المقروءة. تعرف العلاقات بين مفردات المادة المقرءة والعمل على فهمها. تلخيص واستنتاج الأحكام والخلاصات.

وترى الباحثة أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في التالي: تعرف وتحديد المترادف والمضاد من المحتوي القرائي المعروض، تعرف وتحديد الترتيب الزماني والمكاني وحسب الأهمية، تعرف المعاني الضمنية وتحديدها بشكل دقيق، تعرف وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية بالمحتوي القرائي المعروض، تحديد السبب والنتيجة والسؤال والجواب من النص المقروء، تحديد التعبيرات الحقيقية والخيالية، التنبؤ بالأحداث المتوقعة من النص القرائي، التلخيص، إبداء الرأي والنقد البناء للمحتوي القرائي، تحديد النتائج المستخلصة من النص المقروء، ابتكار عناوين وأفكار جديدة.

سابعا: فروض البحث:

1 – تتمتع بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات ثبات مرتفعة.

2 – تتمتع بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات صدق مرتفعة.

ثامنا: إجراءات البحث:

1 – **منهج البحث**: اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي.

2 – **عينة البحث**: تكونت عينة البحث من(200)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي.

3 – **أدوات البحث**: أ – بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة.

أ.1 – اختبار فم الجملة.

أ.2 – اختبار فهم الفقرة.

أ.3 – اختبار فهم النص.

ب – اختبار القراءة الصامتة إعداد/ سليمان(2011).

بطارية الفهم القرائي:

بعد اطلاع الباحثة على العديد من الاختبارات والبطاريات المرتبطة بالقراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص، لاحظت أن بعضها لم يقم بقياس عمليات الفهم القرائي كلها، بل اكتفى بقياس المستويات البسيطة منها كبطارية الفهم القرائي-Kan

erant.Muhlenock & Kokkinakis (2019)،سليمان،) 2016(؛ التتري(2016) فلوسي(2015) المتمثلة في قياس كل من الفهم المباشر والاستنتاجي فقط، وبعضها لا يناسب مع عينة البحث كاختبار (2019) Qian&yYang،جلجل(2016)، قاسم وفاضل(2014)حيث تم تطبيقها على طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية ، وبعضها كاختبار الفهم القرائي لسريج(2019) اكتفى على الاعتماد على أسلوب اختيار الاستجابة فقط بالاختبار ككل؛ وهذا لم يرتأ الباحثة على الإطلاق حيث يفضل الجمع بين أسئلة اختيار الاستجابة وإنتاجها للوقوف على كل مستويات الفهم القرائي بدقة وعناية؛ لذلك فضلت الباحثة الاستفادة مما اطلعت عليه من التراث الأجنبي والعربي المتعلق بكيفية قياس الفهم القرائي وذلك من خلال عمل بطارية خاصة بتقييم الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات داخلية ومستويات عدة جاهدة أن تتفادى فيها أخطاء السابقين.

9.1: **تحديد الهدف**: هدفت البطارية إلى تحديد مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، والوقوف على العمليات الداخلية الفرعية وتحت الفرعية المتعلقة بفهم المقروء باعتباره مهارة رئيسة من عمليات القراءة، والوقوف على طبيعة الفهم القرائي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية ، وتحديد ما يمتلكه التلاميذ من عمليات داخلية تتعلق بالفهم القرائي ومستواهم في كل مهارة من عمليات الفهم القرائي على حدى.

9.2: **تحديد مكونات البطارية**: تتكون البطارية من ثلاثة اختبارات وهم:

1.2 – **اختبار فهم الجملة**: يعد أبسط مستويات الفهم القرائي، فالجملة سياق موسع عن الكلمة، تتكون من حدث وفاعل ومفعول أو مبتدأ وخبر، فهو مجموعة من الكلمات المترابطة بجانب بعضها البعض التي يقوم التلميذ بقراءتها للوصول إلى معنى(سليمان، 2013). يعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مفردات اختبار فهم الجملة، والتي تحدد مدى ما يمتلكه التلميذ من عمليات فرعية وتحت فرعية تتعلق بمستوى فهم الجملة كتعرف الفكرة الرئيسة والفرعية وتحديد المترادف والتضاد والجمل الحقيقية والمجازية والترتيب حسب الزمان والمكان والأهمية وإبداء الرأي والنقد وذلك على مستوى الجملة.

2.3 – **اختبار فهم الفقرة**: يعد أكثر تعقيدا من سياق الجملة، فهو يمثل مستوى أعلى من مستويات الفهم القرائي عما يسبقه، هو سياق أوسع من سياق الجملة، فهو يتكون من مجموعة من الجمل المترابطة مع بعضها البعض التي تمثل ترابطا وتكاملا بينهما تقوم بينهم علاقة تفاعلية دينامية يقوم التلميذ بقراءتها للوصول إلى خلاصة واستنتاج عام(سليمان، 2013). يعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مفردات اختبار فهم الفقرة، والتي تحدد مدى ما يمتلكه التلميذ من عمليات فرعية وتحت فرعية تتعلق بمستوى فهم الفقرة كتعرف الفكرة الرئيسة والفرعية وتحديد المترادف والتضاد والجمل الحقيقية والمجازية والترتيب حسب الزمان والمكان والأهمية وإبداء الرأي والنقد وذلك على مستوى الفقرة.

3.3 – **اختبار فهم النص**: يعد أكثر تعقيدا من سياق الفقرة، فهو يمثل مستوى أعلى من مستويات الفهم القرائي عما يسبقه، هو سياق أوسع من سياق الفقرة، فهو يتكون من مجموعة من الفقرات المترابطة مع بعضها البعض التي تمثل ترابطا وتكاملا بينهما تقوم بينهم علاقة تفاعلية دينامية يقوم التلميذ بقراءتها للوصول إلى خلاصة واستنتاج عام(سليمان، 2013). يعرف إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مفردات اختبار فهم النص، والتي تحدد مدى ما يمتلكه التلميذ من عمليات فرعية وتحت فرعية تتعلق بمستوى فهم النص كتعرف الفكرة الرئيسة والفرعية وتحديد المترادف والتضاد والجمل الحقيقية والمجازية والترتيب حسب الزمان والمكان والأهمية وإبداء الرأي والنقد وذلك على مستوى النص.

9.3 – **خطوات بناء البطارية**:

أ – تم إعداد اختبار فهم النص لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

الاطلاع على بعض ما ورد في التراث النظري مرتبطا بالقراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص ومنها:)سعيد، 2021؛ Alghonaim.2020 ;حارثي،2020؛ Alharthy&Albusaidi.2020 ;Ganie&rangkuti.2019 Shehzad.lashari..

Shea.2017 Jeremi- ;المكاحلة والرمامنة،2018؛; ghorbany &lashari.2018 ah.2017 الرشيدي، 2017؛ العنزي، 2017؛ دحلان، 2017؛ الدوسري، 2017؛ ;Ma- hapatra.2016; Papatga &ersoy.2016 الجبوري، 2016؛ الحوامدة والبلهيد، 2016؛2014;Spencer.Quinn &Wanger.2014؛ Khaki؛عمر والعتيبي، 2014؛ قاسم، 2014؛ Huskin.2012 (Sow.2010;Phil&Bojovic.2010; .

ب – الاطلاع على العديد من الاختبارات والبطاريات الخاصة بقياس الفهم القرائي على مستوى الجملة والفقرة والنص وما بهم من عمليات فرعية وتحت فرعية، باعتبارهم مستويات الفهم القرائي ومنها:(Ganie&rangkuti.2019؛سريج، 2019؛ جلجل، 2016؛ سليمان، 2016؛ Gilakjani.2016; ;التتري، 2016؛ فلوسي، 2015؛ قاسم وفاضل، 2014؛ Ribeiro.Santos.2014؛ Fran- Elias.2011 Fletcher.2006; .(cis.2005

جـ – وفقا لما تم الاطلاع عليه من مقاييس وبطاريات ودراسات أجنبية آنفة الذكر؛ تم بناء اختبار فهم الجملة والفقرة والنص لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

9.4: إعداد البطارية في صورتها الأولية:

تكونت بطارية الفهم القرائي في صورتها الأولية من ثلاثة اختبارات فرعية، يتكون الأول منهما وهو اختبار فهم الجملة من اثنتين وستين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم البسيط، الفهم العميق، الفهم الأعمق. ويتكون الأول منهم على خمس وثلاثين مفردة، والثاني على أربع عشرة مفردات، الثالث على ثلاث عشرة مفردة، وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق والأعمق.

بينما يتكون الاختبار الثاني وهو اختبار فهم الفقرة من سبع وثلاثين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم البسيط، الفهم العميق، والفهم الأعمق. ويتكون الأول منهم على ثلاث عشرة مفردة، والثاني ثلاث عشرة مفردة، الثالث إحدى عشرة مفردة، وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق والأعمق.

بينما يتكون الاختبار الثالث وهو اختبار فهم النص من اثنين وثلاثين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي، والفهم التذوقي. ويتكون الأول منهم على ثمانية مفردات، والثاني على تسعة مفردات، الثالث على خمس عشرة مفردة، وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق، والأعمق.

9.5: **تصحيح البطارية:**

تتمثل طريقة تصحيح البطارية على النحو التالي:

اختبار فهم النص: تتمثل الدرجة العظمى في الاختبار على (30) درجة، بمعنى أن لكل مفردة من مفردات الاختبار إذا قام التلميذ بالإجابة عليها إجابة صحيحة حصل على درجة وذلك على نوعي الأسئلة التي قام عليها الاختبار وهما أسئلة اختيار الاستجابة وأسئلة إنتاج الاستجابة، وفي حالة عدم الإجابة الصحيحة يحصل التلميذ على صفر عن كل مفردة من مفردات الاختبار.

اختبار فهم الفقرة: تتمثل الدرجة العظمى في الاختبار على (35) درجة، بمعنى أن لكل مفردة من مفردات الاختبار إذا قام التلميذ بالإجابة عليها إجابة صحيحة حصل على

درجة وذلك على نوعي الأسئلة التي قام عليها الاختبار وهما أسئلة اختيار الاستجابة وأسئلة إنتاج الاستجابة، وفي حالة عدم الإجابة الصحيحة يحصل التلميذ على صفر عن كل مفردة من مفردات الاختبار.

اختبار فهم الجملة: تتمثل الدرجة العظمى في الاختبار على (61) درجة، بمعنى أن لكل مفردة من مفردات الاختبار إذا قام التلميذ بالإجابة عليها إجابة صحيحة حصل على درجة وذلك على نوعي الأسئلة التي قام عليها الاختبار وهما أسئلة اختيار الاستجابة وأسئلة إنتاج الاستجابة، وفي حالة عدم الإجابة الصحيحة يحصل التلميذ على صفر عن كل مفردة من مفردات الاختبار.

9.6: زمن البطارية:

قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن لكل اختبار من اختبارات بطارية الفهم القرائي وذلك على عينة قوامها (30)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي؛ فكانت متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على البطارية ككل (80)دقيقة تقريبا، وكان متوسط الزمن لكل اختبار فرعي على حدى، وتتمثل في التالي: **اختبار فهم النص**: استغرق تطبيقه(17)دقيقة. **اختبار فهم الفقرة**: استغرق تطبيقه(25)دقيقة. **اختبار فهم الجملة**: استغرق تطبيقه(35)دقيقة.

تاسعا: نتائج البحث:

يتم عرض النتائج من خلال التحقق من صحة فروض البحث، ومن خلالها يتم التحقق من الخصائص السيكومترية(الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي) ثم التوصيات والبحوث المقترحة. ويتم التحقق من صحة الفرض الأول والثاني على النحو التالي:

نص الفرض الأول من البحث على: تتمتع بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات ثبات مرتفعة.

نص الفرض الثاني من البحث على: تتمتع بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات صدق مرتفعة.

1/ 10 – اختبار فهم النص:

الهدف من القياس: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم النص لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من نصين، كل منهما يتكون من ستة عشر سؤالا موزعا على ثلاثة مستويات. على التلميذ/ التلميذة قراءة النص القرائي المعروض عليه جيدا والذي يحتوي على مجموعة من الكلمات المبهمة ذات اللون الأسود القاتم؛ ثم الإجابة على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص الذي تم قراءته.

جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: تم حساب الصدق بأكثر من طريقة متمثلة في التالي:

1/ **الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم النص إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم النص؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (.85)وهي قيمة دالة عند(.01)؛ مؤكدا على تمتع الاختبار بصدق مرتفع.

2/ **صدق التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي من خلال مجموعة من الخطوات التالية:

حيث قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي مستخدمة برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية spssعلى عينة قوامها (200) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وقد استندت في حسابها على كل من محك كايزر، كما اعتمدت على طريقة المكونات الأساسية: The Principles Components Methodفهي من أكثر طرق التحليل العاملي دقة وشيوعا نظرا لدقة نتائجها بالمقارنة ببقية الطرق، تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وأيضا استخدمت التدوير المائل: Oblique Rotationوالتي تقوم على الارتباط بين المحاور. حيث يفضل التدوير المائل لأنه أكثر واقعية في تمثيل العلاقات الارتباطية للعوامل.

2 – نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار عن وجود (3)أبعاد جميعها جذرها الكامن أعلى من الواحد الصحيح، وفسرت هذه الأبعاد ٪44.62 من التباين الكلي المفسر، والجدول(2)يوضح الأبعاد المستخرجة وجذرها الكامن، ونسبة التباين لكل بعد، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول(2)

الأبعاد المستخرجة وما يتعلق بها من الجذور الكامنة ونسبة التباين لكل منهم والنسبة التراكمية للتباين

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	10.006	31.2	31.26
الثاني	2.37	7.40	38.68
الثالث	1.902	5.94	44.62

2.1 – **البعد الأول**: يفسر البعد الأول ٪31.2 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(8)مفردات، وهي: 3،1،27،11، 18،17،6،5، وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم البسيط القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في الترتيب، تعرف المترادفات وتحديدها، وتعرف المتضادات وتحديدها.

2.2 – **البعد الثاني**: يفسر البعد الثاني ٪7.4 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(9)مفردات، وهي: 24،8،14 ،28،12،7، 23،17،2، وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم العميق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في تحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، وتحديد السبب والنتيجة، تحديد السؤال والإجابة، واستخلاص المعاني الضمنية.

2.3 – **البعد الثالث**: يفسر البعد الثالث ٪5.94 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(13)مفردات، وهي: 4، 9،21، 20 ،25، 10 ،22، 30، 29،15، 31،13،16وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم الأعمق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في: استخلاص الحقيقة والخيال، استخلاص النتائج المستنتجة من الجمل

المعروضة أمامه، إبداء الرأي حول ما تم قراءاته، التنبؤ بالأحداث القادمة، التلخيص، ابتكار عناوين وأحداث جديدة. والجدول(3) – في الملاحق – يوضح معاملات تشبع المفردات على الأبعاد الثلاثة لاختبار فهم النص وتتراوح من 3.. إلي 79..

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(4) التالي

جدول(4)

معاملات ثبات اختبار النص

المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	8	..678	..71
الفهم العميق	9	..77	..774
الفهم الأعمق	13	..827	..762
الاختبار ككل	30	..915	..926

يتضح من الجدول (4)تمتع اختبار فهم النص بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(.915)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(.926)، وهي معاملات ثبات مطمئنة جدا.

ج – الاتساق الداخلي:

1 – حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية:

1.1 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للبعد:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لكل من البعد الأول والثاني والثالث القائمين على كل من الفهم البسيط والعميق والأعمق؛ وذلك بهدف تعرف مدى اتساق المفردات، حيث يتضح من الجدول(5) – في الملاحق – أن معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للبعد لكل

منهم مطمئنة، حيث تراوحت من 717..** إلى 422..**؛ مما يدلل على تمتع اختبار فهم النص في كل من الأبعاد الثلاثة باتساق داخلي مرتفع بين مفرداتهم ودرجته الكلية. وجميعها دالة عند مستوى(01.).

2 – حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية.

2.1 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للاختبار القائم على الفهم البسيط والعميق والأعمق؛ وذلك بهدف تعرف مدى اتساق المفردات، حيث يتضح من الجدول(6) – في الملاحق – أن معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للبعد مطمئنة، حيث تراوحت من 367..** إلى 724..**؛ مما يدلل على تمتع اختبار فهم النص في كل من الأبعاد الثلاثة باتساق داخلي مرتفع بين مفرداتهم والدرجة الكلية للاختبار. وجميعها دالة عند مستوى(01.).

رابعا: حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار فهم النص:

لقد تم حساب معامل الصعوبة لاختبار فهم النص على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت معاملات الصعوبة من 0.3 إلى 0.8 . وكانت معاملات الصعوبة مطمئنة، حيث يتضح من الجدول(7) – في قائمة الملاحق – معامل الصعوبة لمفردات الاختبار، وكانت معامل الصعوبة مرتفعة تتراوح بين 0.3 إلى 0.8؛ مما يؤكد قدرة الاختبار على توضيح مدى سهولة أو صعوبة مفرداته.

لقد تم حساب معامل التمييز لاختبار فهم النص على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت معاملات التمييز من 0.3 إلى 0.7 . وكانت معاملات التمييز مقبولة، حيث يتضح من الجدول(8) – في قائمة الملاحق – معامل التمييز لمفردات الاختبار، وكانت معامل التمييز مرتفعة تتراوح بين 0.3 إلى 0.7؛ مما يؤكد على قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

2/ 10 – اختبار فهم الفقرة:

أ – الهدف من الاختبار: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الفقرة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب – وصف الاختبار: يتكون الاختبار من مجموعة من الفقرات تحوي على كلمة غامضة بلون أسود كاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم خمس ثلاثون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: 1/ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30) تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم الفقرة إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم الفقرة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (88..)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام.

2/ صدق التكوين الفرضي: تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي بنفس الخطوات السابقة سالفة الذكر، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار عن وجود (3)أبعاد جميعها جذرها الكامن أعلى من الواحد الصحيح، وفسرت هذه الأبعاد ٪42.54من التباين الكلي المفسر، والجدول(10)يوضح الأبعاد المستخرجة وجذرها الكامن، ونسبة التباين لكل بعد، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول(10)

الأبعاد المستخرجة وما يتعلق بها من الجذور الكامنة ونسبة التباين لكل منهم والنسبة التراكمية للتباين.

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	10.78	30.81	30.81
الثاني	2.205	6.29	30.11
الثالث	1.90	5.43	42.54

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد بعد إجراء عملية التدوير.

2.1 – **البعد الأول**:يفسر البعد الأول ٪30.81 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(13)مفردات، وهي:10،6،4،1،33،17 ،19،16،13 ،37،28،24،21 وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم البسيط القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في الترتيب، تعرف المترادفات وتحديدها، وتعرف المتضادات وتحديدها.

2.2 – **البعد الثاني**: يفسر البعد الثاني ٪6.29 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(11)مفردات، وهي: 2،7، 9،8،5،29 ،31،30 ،36،22،32،وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم العميق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في تحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، وتحديد السبب والنتيجة، تحديد السؤال والإجابة، واستخلاص المعاني الضمنية.

2.3 – **البعد الثالث**: يفسر البعد الثالث ٪5.43 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(11)مفردات، وهي: 3، ،27، 20 ،18، 23 ،26، 11، 14،15، 12وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم الأعمق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في: استخلاص الحقيقة والخيال، استخلاص النتائج المستنتجة من الجمل المعروضة أمامه، إبداء الرأي حول ما تم قراءاته، التنبؤ بالأحداث القادمة، التلخيص، ابتكار عناوين وأحداث جديدة. والجدول(11) – في قائمة الملاحق – يوضح معاملات تشبع المفردات على الأبعاد الثلاثة لاختبار فهم النص، حيث تتراوح من 3.. – 65..

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(12) التالي:

جدول(12)

معاملات ثبات اختبار فهم الفقرة

المحاور	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	1	11	..815	..677
الفهم العميق	1	10	..763	..702

الفهم الأعمق	1	3	..872	..829
المجموع	3	35	..929	..900

يتضح من الجدول (12)تمتع اختبار فهم الفقرة بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(929.)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(900.)، وهي معاملات ثبات مطمئنة جدا.

ج – الاتساق الداخلي:

1 – حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية:

1.1 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للبعد:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الأول والثاني والثالث القائم كل منهم على الفهم البسيط والعميق والأعمق؛ وذلك بهدف تعرف مدى اتساق المفردات، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للبعد لكل منهم من 801..** إلى 387..** وجميعهم دالة عند مستوى(01.) كماهو واضح في الجدول(13) – في قائمة الملاحق – .

2 – حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية.

2.1 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للاختبار القائم على الفهم البسيط والعميق والأعمق ؛ وذلك بهدف تعرف مدى تجانس المفردات، حيث يتضح من الجدول(14) – مذكور في قائمة الملاحق – أن معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للبعد مطمئنة، حيث تراوحت من 727..** إلى 328..**؛ مما يدلل على تمتع اختبار فهم الفقرة في كل من الأبعاد الثلاثة باتساق داخلي مرتفع بين مفرداتهم والدرجة الكلية للاختبار. وجميعها دالة عند مستوى(01.).

رابعا: حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار فهم الفقرة:

لقد تم حساب معامل الصعوبة لاختبار فهم الفقرة على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت معاملات الصعوبة من 0.3 إلى 0.9 . وكانت معاملات الصعوبة مطمئنة حيث يتضح من الجدول(15) – مذكور في قائمة الملاحق – معامل الصعوبة لمفردات الاختبار، وكانت معامل الصعوبة مرتفعة تتراوح بين 0.3 إلى 0.9؛ مما يؤكد قدرة الاختبار على توضيح مدى سهولة أو صعوبة مفرداته.

لقد تم حساب معامل التمييز لاختبار فهم الفقرة على عينة قوامها 60 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت معاملات التمييز من 0.3 إلى 0.6 . وكانت معاملات التمييز مقبولة حيث يتضح من الجدول(16) – مذكور في قائمة الملاحق – معامل التمييز لمفردات الاختبار، وكانت معامل التمييز مرتفعة تتراوح بين 0.3 إلى 0.6؛ مما يؤكد على قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

3/ 10 – اختبار فهم الجملة:

الهدف من الاختبار: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الجملة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من مجموعة من الجمل تحوي على كلمة غامضة بلون أسود قاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم ستون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

جـ – التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: يتم حساب الصدق بأكثر من طريقة، وتتمثل على النحو التالي:

1/ **الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك – اختبار فهم الجملة إعداد/ سليمان(2011) – ودرجاتهم على اختبار فهم

الجملة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (.74)وهي قيمة دالة عند(.01)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام

2 – **صدق التكوين الفرضي**: قامت الباحثة بحساب التحليل العاملي بالخطوات سالفة الذكر، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار عن وجود (3)أبعاد جميعها جذرها الكامن أعلى من الواحد الصحيح، وفسرت هذه الأبعاد ٪39.19 من التباين الكلي المفسر، والجدول(6)يوضح الأبعاد المستخرجة وجذرها الكامن، ونسبة التباين لكل بعد، والنسبة التراكمية للتباين.

جدول(18)

الأبعاد المستخرجة وما يتعلق بها من الجذور الكامنة ونسبة التباين لكل منهم والنسبة التراكمية للتباين

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	37.19	31.76	31.76
الثاني	2.40	3.94	35.70
الثالث	2.12	3.48	39.19

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد بعد إجراء عملية التدوير.

2.1 – **البعد الأول**: يفسر البعد الأول ٪31.76 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(35)مفردات، وهي:35،22،2، 7،5،3،1،46، 19،17،15،13،11،9، 53،55،57،59، 49،51، 43،45،47، 37،39،41، 30،32،34، 21،23،23،26،28،

وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم البسيط القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في الترتيب الزماني والمكاني وحسب الأهمية، تعرف المترادفات وتحديدها، وتعرف المتضادات وتحديدها.

2.2 – **البعد الثاني**: يفسر البعد الثاني ٪3.94 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(13)مفردات، وهي: 48،18،4، 40،58،56 ،14،13،44 ،61،20،31،10وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم العميق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في تحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، وتحديد السبب والنتيجة، تحديد السؤال والإجابة، واستخلاص المعاني الضمنية.

2.3 – **البعد الثالث:** يفسر البعد الثالث ٪3.48 من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه(13)مفردات، وهي: 8،36،25 ،62،50،38،24،42،33،29 ،6،54،60 وتتمثل هذه المفردات في بعد الفهم الأعمق القائم على مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في: استخلاص الحقيقة والخيال، استخلاص النتائج المستنتجة من الجمل المعروضة أمامه، إبداء الرأي حول ما تم قراءاته، التنبؤ بالأحداث القادمة، التلخيص، ابتكار عناوين وأحداث جديدة. والجدول(19) – مذكور في قائمة الملاحق – يوضح معاملات تشبع المفردات على الأبعاد الثلاثة لاختبار فهم الجملة حيث تتراوح من 30.. إلي 76..

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا – كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(20) التالي:

جدول (20)

معاملات ثبات اختبار فهم الجملة

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان
الفهم البسيط	35	..928	..917
الفهم العميق	13	..861	..849
الفهم الأعمق	13	..839	..810
المجموع	61	..959	..962

يتضح من الجدول (20)تمتع اختبار فهم الجملة بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(959..)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(962..)، وهي معاملات ثبات مطمئنة جدا.

ج – الاتساق الداخلي:

1 – حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية:

1.1 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للبعد:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الأول والثاني والثالث القائم على كل من الفهم البسيط والعميق والأعمق؛ وذلك بهدف تعرف مدى الاتساق الداخلي للمفردات، حيث يتضح من الجدول(21) – مذكور في قائمة الملاحق – أن معاملات الارتباط بين مفردات كل من البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للبعد لكل منهم مطمئنة، حيث تراوحت من 725..** إلى 317..** ؛ مما يدلل على اتسام اختبار فهم الجملة في كل من الأبعاد الثلاثة باتساق داخلي مرتفع بين مفرداته ودرجته الكلية. وجميعهم دالة عند مستوى(01.).

حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات ودرجة الأبعاد الكلية:

1.2 – حساب معامل الارتباط بين مفردات كل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار:

لقد تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار» مفردات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار؛ وذلك بهدف تعرف مدى الاتساق الداخلي للمفردات، حيث يتضح من الجدول(22) – مذكور في قائمة الملاحق – أن معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للاختبار مطمئنة، حيث تراوحت من 749..** إلى 364..** ؛مما يدلل على تمتع اختبار فهم الجملة في كل من الأبعاد الثلاثة باتساق داخلي مرتفع بين مفرداتهم والدرجة الكلية للاختبار، وجميعهم دالة عند مستوى(01.).

رابعا: حساب معاملات الصعوبة لاختبار فهم الجملة:

لقد تم حساب معامل الصعوبة لاختبار فهم الجملة على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتراوحت معاملات الصعوبة من 0.3 إلى 0.8 وكانت معاملات الصعوبة مطمئنة حيث يتضح من الجدول(23) – مذكور في قائمة الملاحق – معامل الصعوبة لمفردات الاختبار، وكانت معاملات الصعوبة مطمئنة تتراوح بين 0.3 إلى 0.8؛ مما يؤكد قدرة الاختبارعلى توضيح مدى سهولة أو صعوبة مفرداته.

خامسا:حساب معاملات التمييز لاختبار فهم الجملة:

لقد تم حساب معامل التمييز لاختبار فهم الجملة على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وترواحت معاملات الصعوبة من 0.3 إلى 0.8 . وكانت معاملات التمييز مقبولة حيث يتضح من الجدول(24) – مذكور في قائمة الملاحق – معامل التمييز لمفردات الاختبار، وكانت معامل التمييز مرتفعة تتراوح بين 0.3 إلى 0.8؛ مما يؤكد على قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

التحليل العاملي التوكيدي لبطارية الفهم القرائي:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالات القصوي باستخدام برنامج أموس على عينة الخصائص السيكومترية قوامها(200)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي وذلك في العام الدراسي(2021)،وأظهرت النتائج أن قيم كا2 تساوي(32.805)بدرجات حرية تساوي(24). كما أن قيمة مؤشرات حسن المطابقة(Rmr، Ramsea، Agfi Gfi) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر؛ مؤكدة على مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن بطارية الفهم القرائي تتسم بالصدق العاملي، حيث يوضح الجدول(25) مؤشرات حسن مطابقة النموذج المقترح للبيانات:

جدول(25)

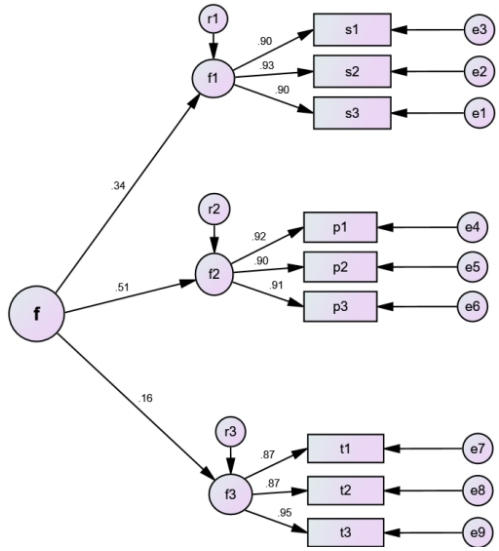
مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات»بطارية الفهم القرائي»

المؤشر	مربع كاي Cmi	مستوي الدلالة P	مربع كاي على درجات الحرية Df – x2	مؤشر حسن المطابقة Gfi	مؤشر حسن المطابقة المصحح Agfi	جذر متوسط مربعات البواقي Rmr	جذر متوسطات مربعات خطأ الاقتراب Ramsea
القيمة	32.805	.108	1.367	.966	.937	.207	.043
المدي المثالي للمؤشر	غير دالة	غير دالة	من صفر إلي خمسة	gfi 1 0	agfi 1 0	rmr 1 0	ramsea 1 0

تؤكد النتائج بالجدول(25)على مطابقة النموذج للبيانات بطريقة تامة، وأن بطارية الفهم القرائي تتمتع بالصدق العاملي.

ملحوظة: يمثل الرمزf1 اختبار فهم الجملة، والرمز f2يرمز لاختبار فهم الفقرة، والرمز f3 يرمز لاختبار فهم النص، والرمزf يمثل بطارية الفهم القرائي ككل. والرموز s1.s2.s3 تعبر عن أبعاد اختبار فهم الجملة، والرموز p1.p2.p3 تعبر عن أبعاد اختبار فهم الفقرة، والرموز t1.t2.t3 تعبر عن أبعاد اختبار فهم النص.

ملحوظة: من يرغب في الاطلاع علي بطارية الفهم القرائي يتواصل مع الباحثة على الإيميل التالي: Kshimaa060@gmail.com



شكل(ا)البناء العاملي لبطارية الفهم القرائي

4.7: **الصورة النهائية للبطارية:**

تكونت بطارية الفهم القرائي في صورتها الأولية من ثلاثة اختبارات فرعية، يتكون الأول منهما وهو اختبار فهم الجملة من واحد وستين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم البسيط، الفهم العميق، الفهم الأعمق. ويتكون الأول منهم على خمس وثلاثين مفردة، والثاني على ثلاث عشرة مفردات، الثالث على ثلاث عشرة مفردة،

وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق والأعمق.

بينما يتكون الاختبار الثاني وهو اختبار فهم الفقرة من خمس وثلاثين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم البسيط، الفهم العميق، والفهم الأعمق. ويتكون الأول منهم على ثلاث عشرة مفردة، والثاني إحدي عشرة مفردة، الثالث إحدي عشرة مفردة، وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق والأعمق.

بينما يتكون الاختبار الثالث وهو اختبار فهم النص من ثلاثين مفردة مقسمة إلى ثلاثة مستويات وهم: الفهم البسيط، الفهم العميق، الفهم الأعمق. ويتكون الأول منهم على ثمانية مفردات، والثاني على تسعة مفردات، والثالث على ثلاث عشرة مفردة، وقصدت الباحثة التنوع بين أسئلة اختيار الاستجابة القائمة على تحديد الإجابة الصحيحة وإهمال ما عداها من الاستجابات الأخرى والتي استخدمتها لقياس الفهم البسيط والذي يعد أبسط أنواع الفهم القرائي وأيسرها، وأيضا استخدام أسئلة الاستدعاء القائمة على إنتاج الاستجابة والتي استخدمتها في قياس الفهم العميق، والأعمق.

ملخص النتائج: أسفر البحث الحالي عن النتائج التالية:

1. تمتعت بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات ثبات مرتفعة.
2. تمتعت بطارية الفهم القرائي لتشخيص صعوبات الفهم القرائي بمعاملات صدق مرتفعة.

مناقشة النتائج: أكدت النتائج التي توصلت إليها الباحثة في بحثها الحالي إلى أن بطارية الفهم القرائي تمتعت بخصائص سيكومترية عالية بعد تقنينه على البيئة المصرية؛ وبالتالي تحقق فرضي البحث وهما فرضي الثبات والصدق؛ مؤكدة فعالية البطارية في تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ساعية نحو تشخيص إحدى المشكلات التي يواجهها التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بشكل عام وذوي صعوبات القراءة بشكل خاص بشكل مبكر، فمشكلات القراءة بشكل عام ومشكلات الفهم القرائي بشكل خاص تعد من الأسباب الرئيسة للفشل الدراسي وانخفاض التحصيل؛ وبالتالي تؤثر بشكل رئيس على الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات والتوافق النفسي.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وتوصي بالتالي:

1 – ضرورة الاهتمام بالفهم القرائي وما بها من عمليات فرعية وتحت فرعية؛ وذلك لما للقراءة بشكل عام والفهم القرائي من دور رئيس في التحصيل الدراسي؛ وأن الضعف في القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص يؤثر تأثيرا سالبا على اكتساب العمليات/ العمليات المعرفية الأخري.

2 – الاهتمام بإستراتيجيات الفهم القرائي، والعمل على استخدامها في تحسين المستوي القرائي لدى فئات التربية الخاصة بشكل عام، وفئات الصعوبة بشكل خاص.

3 – دعم المقررات التدريسية بالإستراتيجيات المتنوعة المرتبطة بالفهم القرائي؛ وبالتالي يسهل عملية استقبال المعلومات القرائية وفهمها بسهولة وذلك لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم.

4 – عقد دورات تدريبية للمعلمين بهدف تدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجيات الفهم القرائي ودمجها بالمادة العلمية الموجهة لدى ذوي صعوبات التعلم.

دراسات مقترحة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، وما تم الاطلاع عليه من تراث أدبي متعلق بموضوع البحث، ومن ثم يمكن صياغة الدراسات المستقبلية المقترحة فيما يلي:

1 – دراسة إستراتيجيات الفهم القرائي ومدى تأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى فئات التربية الخاصة بشكل عام وفئة صعوبات التعلم في القراءة بشكل خاص.

2 – دراسة أثر البرامج التدريبية المرتبطة بالفهم القرائي وما بها من عمليات فرعية وتحت فرعية المحوسبة على فئات التربية الخاصة بشكل عام، وفئة صعوبات التعلم بشكل خاص.

قائمة المراجع:

- أبو الديار، مسعد(2015). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم،مكتبة الكويت الوطنية،الكويت.
- أبوعلام، رجاء محمود(2014).فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية،22(3)،603 – 637.
- إسماعيل، مصطفي(2001).أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة.
- التتري، محمد(2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الثبيتي، مريم سعيد(2018).إستراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية عمليات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(2)،57 – 77.
- الجبوري، عارف، جبار، أمجد(2016). أثر إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل،(30)،735 – 762.
- جلجل، نصرة محمد(2008). فعإلية تدريبات التكرار وبعض إستراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لديالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 18(75)،219 – 273.

- جلجل، نصرة محمد(2016).بطارية الفهم القرائي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حارثي، ياسمين محمد(2020). أثر إستراتيجية مقترحة في تعزيز عمليات الاستيعاب القرائي لأولوية المواطة المسئولة عند تعليم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية،161،16 – 180.
- حافظ، وحيد السيد(2008).فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي وإستراتيجية في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة بنها،(74).
- الحوامدة، محمد والبلهيد، فيصل(2016).فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض عمليات فهم المقروء في تحسين بعض عمليات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات العلوم التربوية،الأردن،43(1)،175 – 192.
- دحلان، عمر علي(2017). فاعلية توظيف إستراتيجية تنال القمر في تحسين عمليات فهم المقروء والاحتفاظ بها لد تلاميذ الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الأقصي، فلسطين.
- الدليمي،طه وعلى، الوائلي، سعاد عبد الكريم(2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب الحديث، أربد، الأردن.
- الدوسري، حمد شيب(2017). استقصاء وظائف الذاكرة العاملة في فهم النصوص المسموعة والمقروءة في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب الجامعة، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، السعودية، 26(3)،11 – 30.
- راغب، الشيماء خالد(2019). الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة، مجلة كلية التربية بجامعة حلوان،(4)،11 – 74.
- الرشيدي، هنادي هليل(2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء عمليات الفهم القرائي، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3(1)،130 – 150.

- الزيات، فتحي(1989).دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية،(2)،445 – 496.
- سريج، موسي(2019). علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لد عينة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، الجزائر.
- سعيد، أبرار(2021). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5(15)،20 – 45.
- سليمان، السيد عبد الحميد(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتاب.
- سليمان، السيد عبد الحميد(2015). فقه صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد(2017). الجينوم وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سيد، السيد علي(2010). صعوبات القراءة، مكتبة دار الزهراء، مصر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب(2011).معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.
- الصاوي، إسماعيل إسماعيل(2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطباخ، فهيم السعيد(2016). الخصائص السيكومترية لاختبار العسر القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الإرشاد النفسي،46(2)،396 – 410.
- العزري، سيف ناصر(2019). بناء وتجريب اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 18(1)،241 – 265.
- عمر، سوزان حج، العتيبي، ريم(2014). مستوي الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، المجلة الأرنية في العلوم التربوية، 10(2)،219 – 231.

- العموش،ريم عبد الكريم(2018).أثر إستراتيجية في تنمية عمليات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاءبالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(2)،1 – 35.
- العنزي،عبدالله لومان(2017).أثراستخدام إستراتيجية في تنمية عمليات الفهم القرائي لمقرر لغتي الجميلة: دراسة مطبقة على تلاميذ الصف السادس بمدرسة نوفل بن الحارث الابتدائية بالرياض،المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،(60)136،3 – 177.
- الغامدي، بسينة(2009).فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)،207 – 236.
- الغامدي،عائشة سعيد(2020).فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية عمليات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،28(1)،252 – 281.
- الغلبان، حاتم خالد(2014). أثر توظيف إستراتيجيتي للتعلم النشط في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- فلوسي، سمية(2015). الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغير الجنس، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج خضر، الجزائر.
- قاسم، يحيي وفاضل، فهمي(2014).قياس الأداء في اختبارات الفهم والقراءة في اللغة العربية لدى طلاب كلية الاداب بجامعة الحديدة،مجلة الدراسات الاجتماعية، (20)،4، 257 – 293.

- القحطاني،سعيد سعد(2018). تقويم مستوي الفهم القرائي لدي طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 37(17)،79 – 125.
- كامل، محمد على(2015). دراسة مقارنة لبعض خصائص وظائف الذاكرة البصرية المكانية العاملة لدى مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم(اضطرابات الإدراك البصري للنص المقروء)والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، (34)، 420 – 468.
- المصري، محمد(2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة العلوم التربوية، 2(1)، 522 – 570.
- المكاحلة،أحمد، الرمامنة، عبداللطيف(2018).أثر برنامج قائم على إستراتيجية sq3rفي تحسين عمليات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث،33(2)،276 – 302.
- موسي، مصطفي إسماعيل(2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأولى للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،كلية التربية، جامعة عين شمس،(1)،68 – 111.
- الميعان، هند أحمد(2013).أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة قابوس، عمان، 7(3)،344 – 354.
- يوسف، سليمان عبد الواحد(2015).المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- Alghonaim.A(2020).Impact of Related Activities on of EFL Students. Canadian Center of Science and Education.13(4).15 - 34.

- Alharthy.M&Albusaidi.F(2020).the Effectiveness of Robinson Strategy on Developing Reading Comprehension Skills for Basic Eighth Grade Students in the Sultanate of Oman.International journal of Research in Education.2(44).172 - 188
- Berry.j(2005).Levels of Reading Comprehension .http://www.sc4.edu\ documents\ study skills\h7levelsreadigcomp.doc.
- Clemes.N&Kwok.O(2016).The Prevalence of Reading Fluency and Vocabulary Difficulties Among Adolescents Struggling with Reading Comprehension.Journal of Psychoeducational Assessment.1 - 14 .
- Driks.E.Spyer.G.Lishout.C&Sonnevilla.I(2008).Prevalece of Combined Reading and Arithematic Disabilities.Journal of Learning Disabilities.41(5).460 - 473.
- Elias.H.(2011). The Effectiveness of The Intervention Programe on Reading Motivation of Students With Dyslexia.Asian Social Science.7(3):187 - 199.
- Fletcher.J.(2006).Measuring Reading Comprehension.Lowrence Erlbaum Associates.10(3).
- Fluss.J.Ziegler.J.Ecalle.J&Magnan.A(2008). prevalence of reading disabilities In early elementary school: impact of socioeconomic environment on reading development In 3 different educational zones.organe official de la societe fracaise de pediatrie.15(6).1049 - 1057.
- Francis.D.Fletcher.K.Steubing.G.Lyon.A&Shaywitz(2005). Psychometric Approaches to the Identification of LD: TQ and Achievement Scores Are Not Sufficient.Journal of Learning.38(20).98 - 108.
- Ferraz.T.Gomes.A&Telma.F.(2017). Reading Comprehension Skills Your Teaching And Your Assessment Through Provinha Brasil. Rerista Brasileira de Educacao.22(68). http://dx.doi.org./10.1590/s1413 - 24782017226810.

- Ganie.R&Ragkuti.R(2019).Reading Comprehension Problems on English texts faced By high school students In meda.aual international conference o language and literature.(10).684 - 694.
- Gardill.M&jitedra.A(1999).Advanced Story map Instruction: Effects o the Reading Comprehension of Students with Learning disabilities.The journal of Special Educa.33(1).2 - 17.
- Gilakjani.A(2016).How Can Students Improve their Reading Comprehension Skill.The Journal of Studies In Eduction.6(2).2162 - 6952.
- Hsueh.M&Nation.C(2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension.Victoria University of Wellington.New Zealand.13(1).404 - 412.
- Huskin.A.(2012). Review of Reading Strategies for Students With Learning Disabilities. Running Head: Reading Strategies for Students With LD.(7).
- Jeremiah.N.(2017).Identifying And Importing Reading Comprehension in The Translation Process: A Visualisation Approach.Faculty Of Arts And Social Sciences.Stellenbosch University.
- Kanerant.E.Muhlenock.K&Kokkinakis.J(2017).a tool assessing students reading abilities learners I computerized dynamic assessment.language testing In asia.7 - 11.
- Khaki.N.(2014).Improving Reading Comprehension in a Foreign Language: Strategic Reader.14(2): 186 - 210.
- Lorraine.G& Anne.B.(2004).Difficulties Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities.Australian Journal of Specific Learning Disabilities.(2):7 - 17.
- Mahapatra.S(2016).Reading Disabilities and Pass Reading Enhancemet Programe.joural of Education and Practice.7(5).145 - 165.
- Nash..H& Snowling.M(2006). Teaching New Words to Children with Poor existing Vocabulary Knowledge:A Controlled Evaluation

of the Definition and Context Methods. International journal of Language and Communication Disorders.41.335 - 354.

- Papatga.E&Ersoy.A(2016). Improving Reading Comprehension Skills through the Scratch Programe.International Electronic journal of Elementary Education.9(1).124 - 150.
- Phil.M & Bojovic.M.(2010). Reading Skills and Reading Comprehension in English For Specific Purposes.Faculty Of Agronomy Cacak.University of Kragujevac.
- Rau.V&Clarke.V(2006).Using Thematic Analysis I Psychology. Qualitative Research I Psychology.3(77).108 - 121.
- Roeiro.I.Satos.S&Cadime.I(2014).Battery of Reading Assessment:Description and Validity Studies.http://www.researchgate.et\pulicatio\283450205.
- Shehzad.M.Iashari.S.Ghorbany.A&Iashari.T(2018).Self - Efficacy Sources and Reading Comprehension: The Mediating Role of Readig Self - Efficacy Beliefs.The Southeast Asian Joural of Language Studies.25(3).90 - 105.
- Smitt.N.Jiang.X&Grabe.W(2011).The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension.Modern Language Journal.95(1)26 - 43.
- Sow.C(2010).Reading Comprehension: Reading for Learner .International Encyclopedia of EducaN.(5).413 - 418.
- Spencer.M.Quinn.J&Wanger.K.(2014).Spicific Reading Comprehension Disability: Major Problem Mythor Misnomer. The Division for learning Disabilities of Council Exceptional Childern.29(1): 3 - 9.
- Qian.D&Yang.y (2017). Assessig English Reading Comprehension by Chiese Efl.Language Testing In Asia.7 - 11.