

# **برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة فى تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**

إعداد

د/ حسام عطية حسين سالم عابد

مدرس الإعاقة العقلية

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة - جامعة بني سويف

[Hossam.abed@ssn.bsu.edu.eg](mailto:Hossam.abed@ssn.bsu.edu.eg)

٢٠٢٤

## برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

د. / حسام عطية حسين سالم عابد(\*)

### المستخلص:

هدفت البحث إلى تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة من الملتحقين بالمرحلة الابتدائية، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨,٣-١٠,٦) سنة، ومتوسط أعمارهم الزمنية (٩,٥٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، واستخدم البحث مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (إعداد محمود أبو النيل وآخرون، ٢٠١١)، ومقياس مستوى السلوك التكيفي (إعداد فاروق صادق، ١٩٨٥)، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد محمد سحاف ودعاء خطاب، ٢٠١٦)، ومقياس مهارة الفهم القرائي (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي قائم على خريطة القصة (إعداد الباحث)، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الاطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة.

**الكلمات المفتاحية:** خريطة القصة، مهارة الفهم القرائي، ذوي الإعاقة العقلية.

\* مدرس الإعاقة العقلية - كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة- جامعة بني سويف.

## **A Training Program based on Story Mapping to Improve Reading Comprehension skill among Students with Intellectual Disability**

Dr. Hossam Attia Hessein Salem Abed

Leacturer, Department of Intellectual Disability, Faculty of Science for Special Needs, BENI-SUEF University, Egypt

### **Abstract:**

The current study was aimed to Develop Reading Comprehension skill among Children with Mild Intellectual Disability in primary Schools through a training program based on Story Mapping. The participants of the study consisted of (20) male and female children with Intellectual Disability with Mild in primary Schools, whose ages ranged from (8.3) to (10.6) Years with a mean aged of (9.52) Years, and were divided into two groups (experimental – control). The study used the following tools: Stanford-Binet Fifth Picture Scale, the Social, economic, social and cultural level scale, Adaptive Behavior scale, Reading Comprehension skill Scale for Children with Intellectual Disability, A Training Program based on Story Mapping. The result of the study revealed that the Reading Comprehension skill was developed among children with Mild Intellectual Disability after applying training program based on Story Mapping.

Key words: Story Mapping, Reading Comprehension skill, Intellectual Disability .

## مقدمة

يُعد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين. ولا يستطيع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية التعلم بالأساليب المعتادة المستخدمة مع الأطفال العاديين أو مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. إن تعليم القراءة هو الهدف الرئيس في السنوات الأولى في المدرسة هو (Mastropieri & Scruggs, 2004, 370)، لذلك يُتوقع من الطلاب أن يقرأوا بشكل مستقل عندما يصلون إلى عمر ومستوى معين. فعلى الرغم من أن القراءة ضرورية لجميع الأطفال، تكشف نتائج الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لديهم نجاح منخفض في القراءة. على سبيل المثال، وجدت دراسة طولية أن إنجاز القراءة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية أقل في المتوسط بثلاث سنوات من مستواهم الدراسي (Blackorby et al., 2005). وبالمثل، في دراسة أخرى، كانت مهارات القراءة لدى ٨٨ من أصل ١٣٢ طالباً من ذوي الإعاقة العقلية أقل من مستوى التعليم الأساسي (Katims, 2001). وعلاوة على ذلك، كشفت الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يعانون من إخفاقات في القراءة والفهم القرائي (Blackorby et al., 2005; Katims, 2001)، مما قد يتسبب في معاناتهم من قيود في تعلم القراءة، وتحسين مستوى معرفتهم، ومواصلة الانتظام في المدرسة، والمشاركة في المجتمع وانخفاض تقدير الذات وحتى القبول الاجتماعي لهم (Flores, Moran, & Orzo, 2004; Hernandez, 2011; Mahlborg, 2013).

على الرغم من أن مهارة الفهم القرائي التي تلبي هذا التوقع تتطور تلقائياً لدى الأطفال العاديين (NRP, 2000, 4; Rasinski & Padak, 2008, 5)، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يظهروا تأخراً ملحوظاً (Connors et al., 2001, 293; Lenski, Wham & Johns, 2003, 5; Lundberg & Reichenberg, 2013, 89). لهذا السبب يحتاج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى تعليم استراتيجيات مختلفة لاكتساب مهارة الفهم القرائي. (Klingner, Vaughn & Boardman, 2015; Pressley, 2002; Pressley, & Gaskins, 2006) ومع ذلك أشارت دراسة (Shelton, 2019) إلى وجود ندرة في الدراسات التي تناولت مهارة الفهم القرائي لدى

الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وبالتالي لا تزال هناك حاجة ملحة إلى دراسات تهتم بتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

أكدت دراسة كلاً من (Kauffman, & Hung, 2009; Pallikudiyil, & Ponath, 2020) على أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يمكنهم اكتساب وتعميم المهارات المكتسبة من خلال تلقي تعليم وتدريب مكثف باستخدام استراتيجيات وفنيات فعالة. فكل ما يتم تدريسه (اكتسابه) في الفصل الدراسي أو في موقف التدريب يجب أن يكون معممًا حتى يتمكن الطالب من تطبيق المهارة التي تعلمها في أي موقف مناسب. فبالإضافة إلى ذلك، رأى (Cain (2009 أن مثل هذه الاستراتيجيات تساعد القراء على إدراك تدفق فهمهم عند إنشاء توضيح للنص. إحدى الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب هي استراتيجية خريطة القصة (Alnahdi, (2016; Kang et al., 2007; Onachukwu et al., 2015، فخريطة القصة هي بنية بصرية يتم تقديمها.

وتعتبر خريطة القصة بأنها عملية بصرية يستخدمها القراء لتحسين مهارة الفهم القرائي لديهم من خلال تسليط الضوء على المعلومات الرئيسية في النص والقصة (Boulineau, et al., 2004). يعتقد أن خريطة القصة توفر عرضًا بصريًا ومكانيًا لمعلومات محددة في النصوص والقصص. توفر هذه الخرائط للطلاب دافعًا لمساعدتهم في تحديد عناصر القصة وتزويدهم بمساحة منظمة لتسجيل المعلومات. يمكن استخدام خرائط القصة قبل قراءة مقطع، وأثناء القراءة لتسهيل المناقشة، وبعد القراءة لتسجيل المعلومات حول القصة. بالإضافة إلى ذلك، يوفر استخدام خريطة القصة دليلًا للطلاب لتسجيل المعلومات المهمة ويعمل كمراجعة بعد القراءة (Boulineau et al., 2004). مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في مهارة الفهم القرائي، وتساعد خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي؛ مما ينعكس على تحقيق النجاح الأكاديمي في المدرسة، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية.

## مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث في مواجهة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من التسرب من المدرسة نتيجة الصعوبات التي يواجهونها، الأمر الذي يتطلب إكتسابهم مهارة الفهم القرائي ومن ثم توفير أفضل الفرص التعليمية التي تتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم، وتحسين مستواهم الأكاديمي.

القراءة مهمة للإنجاز الأكاديمي، وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، فإن تعلم القراءة يمكن أن يزيد من الاستقلال في المدرسة والمنزل (Wilson & Hunter, 2010). ومع ذلك، فإن التعليم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية يفتقر تاريخياً إلى التركيز على تعليم القراءة (Browder et al., 2006; Katims, 2000; Kliwer et al., 2006).

إذا لم يتلق الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تعليمًا كافيًا للقراءة، فإن قدرتهم على المشاركة الكاملة في المجتمع محدودة ويحد من جودة الحياة لهم (Braford, Shippen, Alberto, Houschins & Flores, 2006; Lundberg & Reichenger, 2013)، وكذلك فإن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية أكثر عرضة للانقطاع عن الدراسة (Prince, et al., 2018; Sanford et al., 2011). وفيما يتعلق بتطور القراءة، فإن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية متأخرون عادةً عن أقرانهم كثيرًا مما يؤثر على مساهمة مستوى الفهم القرائي لأقرانهم في الفصل (Allor et al., 2014; Beecher & Childre, 2012; Laws et al., 2016; Reichenberg, 2014).

تُظهر التقارير الوطنية الأمريكية حول التحصيل الأكاديمي للطلاب بأن هناك فجوة بين الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين في مجال مهارات القراءة. حيث أظهر التقرير أن ١٠% فقط من الطلاب ذوي الإعاقة كانوا على مستوى الكفاءة متوسط في تقييم القراءة في الصف الثامن، مقارنة بـ ٤٠% للطلاب غير المعاقين. هذه الفجوة الكبيرة في اكتساب مهارات القراءة توضح سبب استمرار القراءة في تلقي قدر كبير من الاهتمام من قبل الباحثين في التعليم العام (NAEP, 2018). تشكل القراءة أكبر مجال بحث بين المجالات الأكاديمية التي أجريت في مجال التعليم (Mastropieri et al., 2009)، هذا التركيز على القراءة للطلاب ذوي الإعاقة يرجع إلى مهارات القراءة لديهم أقل تطوراً

مقارنة بأقرانهم من العاديين. على الرغم من أن الطلاب ذوي الإعاقة معرضون لخطر تدني مهارات القراءة بشكل عام، فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن بعض الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون هذا الخطر أكثر من غيرهم. وبالمقارنة مع نظرائهم الذين يتلقون خدمات التعليم العام ضمن فئات الإعاقة الأخرى، فإن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لديهم أدنى مستوى في القراءة (Katims, 2001; Schulte et al., 2016; Trexler, 2013; Wei et al., 2011) مؤشراً لتسرب الطلاب من المدرسة (Balfanz, et al., 2007)

فقد أشارت نتائج الدراسات (Trexler, 2013; Ruppar, 2015; Schulte et al., 2016) إلى أن غالبية الطلاب ذوي الإعاقة العقلية أدوا بمستوى القراءة الأدنى في كل من الصف الخامس والصف الثامن في تقييم القراءة العام في مدارس التعليم العام ويرجع ذلك إلى أن الطلاب يفتقرون إلى التدريب على الاستراتيجية المناسبة. فعندما يتلقى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية تدخلاً قائماً على الأدلة في القراءة، أظهروا بمرور الوقت تحسن تدريجي في القراءة (Cook, & Cook, 2011; Hudson, 2011; Test, 2011; Moni et al., 2018; Stevens, 2023) أظهرت هذه الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية كانوا مهتمين بالقراءة وحاولوا في كثير من الأحيان المشاركة في هذه الأنشطة.

أكدت نتائج الدراسات (Cure, Batu, & Gulboy, 2021; Grünke, Wilbert, 2013; Shelton et al., 2019) تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وبناءً على ما سبق يقوم الباحث بدراسة أثر برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة.

#### - ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؟  
وبتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في مهارة الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج؟  
ما الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في مهارة الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج؟  
ما الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في مهارة الفهم القرائي؟

#### هدف البحث:

هدفت البحث الحالي إلى تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في مرحلة التعليم الأساسي من خلال برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة.

#### أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي على النحو التالي:

##### أولاً: الأهمية نظرية:

- ١- إلقاء الضوء على الإعاقة العقلية وتأثيرها السلبي على جوانب النمو المختلفة.
- ٢- إلقاء الضوء على مهارة الفهم القرائي وتأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي.
- ٣- من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت دراسة ذوي الإعاقة العقلية، اتضح (في حدود علم الباحث) ندرة الدراسات التي تناولت دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة.

##### ثانياً: الأهمية تطبيقية:

- ١- تصميم مقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يُفيد الباحثين في المجال في تحديد مستوى مهارة التعرف لدى الأطفال.
- ٢- تصميم برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة يُفيد المتخصصون في هذا المجال في إيجاد طريقة لتحسين هذه المهارة لدى هذه الفئة من الأطفال.



### مصطلحات البحث:

#### - الأطفال ذوي الإعاقة العقلية **Children With Intellectual Disability**:

عرف الباحث الحالي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إجرائياً على أنهم الأطفال الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة.

#### - مهارة الفهم القرائي **Reading Comprehension skill**:

عرف الباحث الحالي مهارة الفهم القرائي بأنها هي قدرة الطفل على فهم ما يقرأه نتيجة لفهمه معاني الكلمات والجمل، والربط الصحيح بين الكلمة والجمله لاستنباط المعنى، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مهارة الفهم القرائي.

#### - برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة **A Training Program based on**

#### **Story Mapping**

عرف الباحث الحالي البرنامج التدريبي القائم على خريطة القصة إجرائياً بأنه برنامج منظم ومخطط يتضمن مجموعة من الاجراءات والانشطة والفنيات واستراتيجية خريطة القصة، والتعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، والممارسة، ولعب الدور، لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية خلال فترة زمنية محددة.

### محددات البحث:

حدد البحث بالمحددات التالية:

#### المحددات المنهجية:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، حيث يُعد برنامج قائم على خريطة القصة بمثابة المتغير المستقل، ويُعد تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة بمثابة المتغير التابع.

#### المحددات البشرية:

تم اختيار عينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة من الملتحقين بالصف الثالث، والرابع، والخامس من مرحلة التعليم الابتدائي.

#### المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث في مدرسة داود الابتدائية التابعة لإدارة السيدة زينب التعليمية بمحافظة القاهرة.

## المحددات الزمانية:

تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

## الإطار النظري ودراسات سابقة:

هدف البحث الحالي إلى تحسين مهارة الفهم القرائي باستخدام برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؛ لذلك سوف يتم عرض الإعاقة العقلية، ومهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة، واستراتيجية خريطة القصة.

## أولاً: الإعاقة العقلية Intellectual Disability:

تُعد الإعاقة العقلية مشكلة متعددة الجوانب من الناحية المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية التي تتطلب تضافر جميع الجهود لتحسين جودة حياة هؤلاء الأطفال، وأن نأخذ احتياجاتهم ومطالبهم الخاصة بعين الاعتبار، ومساعدتهم على استثمار قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن للتغلب على أوجه القصور لديهم.

تم تعريف الإعاقة العقلية في الدليل التشخيصي الخامس (DSM5) عام (٢٠١٣) تعريف للإعاقة العقلية على أنها: "اضطراب فى النمو العقلي يحدث خلال فترة النمو ويتضمن قصوراً فى كلاً من الأداء العقلي والتكيفي فى المجالات العملية والاجتماعية والمفاهيمية" كما أكدت على ضرورة استيفاء ثلاثة محكات لتشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية:

١- القصور فى الوظائف العقلية مثل: التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد، والحكم على الأشياء، والتعلم من التجارب، ويؤكد هذا القصور كل من التقييمات الأكلينيكية والفردية، واختبارات الذكاء المعيارية.

٢- قصور فى الأداء التكيفي: مما ينتج عنه فشل فى استيفاء معايير النمو، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصى، والمسؤولية الاجتماعية، ويحدد هذا القصور فى واحدة أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة فى بيئات مختلفة مثل المنزل والمدرسة والعمل والمجتمع.

٣- يظهر القصور فى الوظائف العقلية والتكيفية خلال فترة النمو قبل سن ١٨ سنة  
(American Psychiatric Association, 2013, 33).

يواجه التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية صعوبات فى الأداء الأكاديمي في البيئات  
المدرسية ومتوسط تحصيلهم الأكاديمي أقل من متوسط تحصيل التلاميذ ذوي  
الاضطرابات العاطفية والسلوكية والطلاب ذوي صعوبات التعلم (Sabornie,  
Cullinan, Osborne, & Brock, 2005) ، ويُعاني التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من  
انخفاض مستوى مهارات القراءة والتي تؤثر على الثقة بالنفس (Vellutino, et al.,  
2014)، وبالمقارنة مع التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى فإن ذوي الإعاقة العقلية أكثر  
عرضة للمشكلات الدراسية، ويحتاجون إلى دعم من المعلمين (Lipscomb et al.,  
2017).

ومما سبق يتضح أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في الأداء العقلي يؤدي  
إلى قصور في معالجة المعلومات التي يتم ترميزها؛ مما يؤدي إلى انخفاض المهارات  
الأكاديمية الأساسية، ومنها انخفاض مهارة الفهم القرائي، والتي تؤثر على التحصيل  
الدراسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مما يؤدي إلى التسرب من التعليم ويؤثر على  
مستقبلهم المهني.

### ثانيًا: مهارة الفهم القرائي Reading Comprehension skill:

تُعد القراءة عامة، والفهم القرائي إحدى اللبّات التي تقوم عليها العملية التعليمية،  
فالهدف القرائي هو الهدف الأسمى والغاية المنشودة من عملية القراءة، بل هو ذروة  
مهاراتها، ويسعى المعلم لتحقيقه، وتحسين مهاراته، ومستوياته لدى تلاميذه في المراحل  
التعليمية المختلفة، وتهدف العملية التعليمية إليه، فالقراءة بدون فهم لا تعد قراءة بمعناها  
الصحيح، فهي قراءة لا قيمة ولا جدوى لها؛ لذا يعد الفهم هو المنطق المعقول من عملية  
القراءة.

إن الهدف الرئيس من القراءة هو استخلاص المعنى مما يقرأ، بمعنى آخر، فهم  
النصوص المقروءة والتعلم من النصوص، لذلك يتم التعبير عن فهم النصوص المقروءة  
وتعلمها بالفهم القرائي. (Klingner, Vaughn & Boardman, 2015, 3;  
Mastropieri & Scruggs, 2004, 384).

وبناء على ذلك فإن الفهم القرائي هو فهم المعاني المعبر عنها بشكل مباشر وغير مباشر في النص، من خلال استخدام المعلومات والخبرات السابقة، وتفسير التعبيرات في النص، والتفاعل مع النص وفهمه. وبالتالي الحصول على معلومات من النص (Houston & Torgesen, 2004, 12; Pardo, 2004, 272; Saskatchewan Learning, 2004, 36).

وهناك عديد من تعريفات الفهم القرائي منها تعريف (Snowling & Catherine بأنه: "هو العملية التي عن طريقها يستطيع القارئ استخلاص المعنى وبناءه، من خلال تفاعله مع النص المكتوب"

كما عرفها أيضاً إبراهيم حراشة (٢٠٠٧، ٧٩). بأنه: "هو تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم، ومنطقي، ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار، وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية" وعرفها حامد زهران (٢٠٠٧، ٣٧٠)، والذي ينص على أنه: "عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الفكر المقروء، وتذكر هذه الفكر واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية."

كما يُقصد به: "هو عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن للتلميذ استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية" (وحيد حافظ، ٢٠٠٨، ١٥٩)

ونجد أن حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢، ٨٤) عرفا الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا كان أم شعراً، اعتماداً على خبراته السابقة؛ وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في

مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال التفاعل معه". ومن خلال التعريفات السابقة للفهم القرائي، توصل الباحث في الدراسة الحالية لتعريف إجرائي للفهم القرائي على أنه: "هو قدرة الطفل على فهم ما يقرأه نتيجة لفهمه معاني الكلمات والجمل، والربط الصحيح بين الكلمة والجمله لاستنباط المعنى"، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة نتيجة استجابتهم على مقياس الفهم القرائي المستخدم في هذه الدراسة.

### - العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي لدى ذوي الإعاقة العقلية:

يُعاني الطلاب الذين يعانون من إعاقة عقلية من زيادة صعوبة القراءة بسبب الطبيعة المعقدة للفهم القرائي. هناك عديد من الخصائص الفردية للطلاب المتعلقة بأدائهم الإدراكي والتي قد تعيق إنجازهم، والتي تم وصفها بمزيد من التفصيل أدناه.

#### ١- المعالجة الصوتية

يبدو أن المعالجة الصوتية لها علاقة مهمة بمهارات فهم الكلمات والجمل للطلاب الذين يعانون من إعاقة عقلية. المعالجة الصوتية هي استخدام الصوت لمعالجة المعلومات المكتوبة والشفوية، وتتكون من ثلاث قدرات ذات صلة: الوعي الصوتي، والذاكرة الصوتية، وسرعة التسمية (Anthony et al., 2007).

تم تحديد الوعي الصوتي والتسمية السريعة كعاملين يؤديان إلى إنشاء نموذج معالجة صوتية مناسب بشكل أفضل مع بيانات من ٢٩٤ طالباً يعانون من إعاقة عقلية (Barker et al., 2013). تم قياس مهارات القراءة والكتابة المبكرة بشكل متسق باستخدام اختبارات الوعي الصوتي (Barker et al., 2013; van Wingerden et al., 2017; van Wingerden et al., 2018). تنبأ الوعي الصوتي والتسمية السريعة بفك التشفير للمشاركين ذوي الإعاقة (van Wingerden et al., 2017; van Wingerden et al., 2018)، ومع الأطفال المصابين بمتلازمة داون (Soltani & Roslan, 2013). وعلاوة على ذلك، عندما تم التحكم في مستوى المفردات والفهم، كان الوعي الصوتي مسؤولاً عن تباين كبير في فك تشفير الكلمات وغير الكلمات (Wise et

(al, 2010)، مما يوفر دليلاً على مهارة الوعي الصوتي تؤثر بشكل مباشر على فك التشفير بين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

## ٢- فهم اللغة

تطور اللغة عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بشكل أبطأ من أقرانهم العاديين، حتى في اكتساب اللغة المنطوقة. على سبيل المثال، حدد الأطفال المصابون بمتلازمة ويليامز بشكل صحيح متوسط ١٠٠ كلمة بحلول سن ٣ سنوات، وهو أقل بكثير من أقرانهم العاديين والذين يمكنهم عادةً نطق ٢٠٠-١٠٠٠ كلمة بين سن ٢ و ٣ سنوات (American Speech-Language-Hearing Association, 2020; Hoecker, 2021). علاوة على ذلك، لم ينتج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عادةً عبارات من ثلاث كلمات حتى بلغوا سن ٩ أعوام (Rondal, 2009). في نموذج (van Windergeren's، تم التنبؤ بفهم اللغة من خلال المفردات والقواعد، ولكن فقط المفردات في دراستهم الثانية. ومع ذلك، كشفت نمذجة المعادلات المنظمة أن المسار بين القواعد وفهم اللغة يحسن بشكل كبير من ملائمة النموذج (van Windergeren et al., 2018). كما كان فهم اللغة مسؤولاً عن المزيد من التباين في فهم القراءة، مقارنةً بدقة القراءة وطلاقة القراءة (Roch & Levarto, 2009)، فبالنظر إلى مهارة الفهم القرائي أقل لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين (Kalkan, & Ozmen, 2013; Wingerden, Seger, Balkon, & Verhoeven, 2017).

## ٣- مستوى الإعاقة العقلية

يمكن أن تؤدي الاختلافات في مستوى الإعاقة العقلية (أي بسيطة، ومتوسطة، وشديدة، وعميقة) إلى اختلافات في أداء القراءة. أفاد المعلمون أن الطلاب الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة كانوا قادرين على اكتساب بعض مهارات القراءة، لكن الطلاب الذين لديهم معدل ذكاء أقل من ٤٠ درجة (أي شديد) لم يكتسبوا مهارات القراءة (Pezzino, 2019; Ratz, C., & Lenhard, 2013)، حتى عندما تمت مقارنة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم الذين لديهم نفس القدرة على القراءة أو القدرة على الفهم، فقد كان أداؤهم أقل في مقاييس فك الشفرة والقدرة غير اللفظية والتذكر والذاكرة العاملة (Nash & Health, 2011).

#### ٤- الذاكرة وسرعة المعالجة

يظهر الطلاب ذوي الإعاقة العقلية قصوراً في الذاكرة العاملة عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين في نفس العمر العقلي (Molen, Henry, & Luit, 2014; Schuchardt et al., 2010)، وقد يكون لديهم ميل إلى الأداء بشكل أفضل بالأرقام بدلاً من الكلمات (Pezzino et al., 2019). وقد اعتُبرت الذاكرة الصوتية ضرورية للذاكرة العاملة لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية لأنها ترتبط بقراءة الكلمات، ولكن ليس بالوعي الصوتي (Connors, et al., 2001; Soltani, & Roslan, 2013)

وعلاوة على ذلك، يُظهر الأشخاص الذين يعانون من قصور في مهارة الفهم القرائي اختلافات في الذاكرة قصيرة المدى (Cain, 2006)، وقد تحد الذاكرة العاملة اللفظية من مهاراتهم بسبب عدم القدرة على دمج المعلومات من النص بشكل نشط لبناء نموذج الموقف (Oakhill, 2020). تُعتبر سرعة المعالجة مكوناً أساسياً للأداء العقلي، وقد ارتبطت أيضاً بمعدل الذكاء وصعوبات القراءة (Jacobson et al., 2011). وكان رد فعل الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أبطأ من القراء العاديين والقراء الضعفاء، وكان هناك تباين أكبر في المجموعة ذات معدل ذكاء منخفض (Bonifacci & Snowling, 2008). ونظراً لأن فهم القراءة يتطلب وظائف تنفيذية عالية (Follmer, 2018)، حيث أكدت دراسة كلاً من (Danielsson, Henry, Messer, & Ronnberg, 2014; Trezise, Gray, Tafée, & Sheppard, 2012) إلى قصور المهام التنفيذية لذوي الإعاقة العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس عمرهم الزمني، كما يحتاج القراء إلى القراءة بكفاءة أثناء دمج المعلومات مع المعرفة الأساسية لإنشاء نموذج للموقف، فقد تؤدي المعالجة البطيئة إلى تأخير التعرف على الكلمات على مستوى الكلمة والجملة (Perfetti et al., 2005). وقد تنبأ إدراك الكلام واللغة بالفهم القرائي (van Wingerden et al., 2017)، مما يشير إلى أن الصعوبة التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في القراءة قد تُعزى إلى صعوبة في معالجة المعلومات.

#### ثالثاً: خريطة القصة Story Mapping:

تعتبر خريطة القصة منظماً رسومياً يساعد الطلاب على تعلم تحسين مهارة الفهم القرائي للنصوص والقصص. فإن القدرة على تحديد شخصيات القصة، والحبكة، والمكان،

والمشكلة، والحل تدفع الطلاب دائماً إلى القراءة بعناية لمعرفة التفاصيل المهمة. ويمكن استخدامها قبل وأثناء وبعد القراءة لتسهيل فهم الطلاب للنص. وتشجع خريطة القصة قبل القراءة الطلاب على تنشيط معرفتهم الخلفية بالموضوع وتنظم نقاط المناقشة. وتوجه خريطة القصة أثناء القراءة انتباه الطلاب إلى المعلومات ذات الصلة بالنص، بينما تساعد الطلاب بعد القراءة على مراجعة وتأكيد فهمهم للنص. وتحتوي خريطة القصة على عناصر أساسية لقواعد القصة، مثل العنوان، والشخصيات، والوقت، والمكان، والأحداث، والحل، والخاتمة، والدرس الأخلاقي للقصة. وتساعد هذه العناصر وفقاً Milaham (2022) الطلاب على تنظيم المعلومات حول القصة وتسجيلها وفهمها. إنها تحسن قدرة الطلاب على تحديد مكونات القصة التي تلعب أدواراً حاسمة في إقامة اتصال بين الأحداث المهمة في القصة.

### ١/٣ - تعريف خريطة القصة:

خريطة القصة هو استراتيجية تعتمد على إنشاء رسم تخطيطي يتم فيه عرض كل أو بعض عناصر القصة بشكل مرئي وتظهر العلاقات بين عناصر القصة، مما يوضح أن معظم القصص تتبع بنية قصة معينة. (Mastropieri & Scruggs, 2004, 388). فخريطة القصة تمثل هياكل القصة بصرياً والعلاقات بين هذه الهياكل وتكون فعالة في ضمان البحث والتساؤل والرصد والتعرف على البنية العامة للقصة (Boulineau et al., 2004, 108; Bursuck, & Damer, 2007, 34) عرفها كلاً من Stetter & Hughes (2010) استراتيجية خريطة القصة بأنها تمثيل مرئي لقصة يتم تدريسها للطلاب لمساعدتهم على تصور المحتوى وفهم عناصر القصة بشكل أفضل مثل الشخصيات والإعدادات والأحداث الرئيسية ونتائج القصة. فخريطة القصة هي رسوم بيانية أو تخطيطية حيث يتم عرض هذه العناصر من خلال هذا المخطط حتى يتعلم القارئ علاقة أجزاء القصة ببعضها البعض ولجذب انتباه القارئ إلى العناصر الرئيسية للقصة. ويهدف أسلوب خريطة القصة إلى إنشاء بنية القصة في أذهان الطلبة دون استخدام خريطة القصة بعد فترة زمنية معينة، وذلك لإقامة ارتباط بين هذه القصص، وتطوير أفكارهم التي تمكنهم من فهم القصص (Beyhatin, & Özdemir, 2023)



## ٢/٣ - أهمية خريطة القصة

تكمن أهمية هذه الاستراتيجية في أنها يمكن أن تكون مفيدة في مساعدة الطلاب على الفصل بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية ثم التركيز على المعلومات الضرورية، بشكل عام، عند دراسة الدراسات الخاصة بخريطة القصة مثل دراسة (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2015)، يتبين أن خريطة القصة تستخدم من خلال شرح عناصر القصة قبل القراءة، وتحديد عناصر القصة حسب ترتيب القراءة وكتابتها على الخريطة القصة، وتقييم عناصر القصة من خلال المراجعة والمناقشة بعد القراءة.

تسمح استراتيجية خريطة القصة للقارئ بالتركيز بشكل مباشر على المعلومات المهمة (مكونات القصة) في النص والعلاقات بين هذه المكونات والوصول إلى المعلومات بسهولة، ويحرر القارئ من المعلومات غير الضرورية أو التفصيلية في القصة. وبالتالي، يتعلم القارئ المعلومات اللازمة لفهم القصة ويستخلص المعنى الصحيح من النص. وتوفير المشاركة الفعالة، باستخدام معرفة بنية النص والمنظم المرئي مثل خريطة القصة، يتمكن الطلاب من تخزين المعلومات في ذاكرتهم قصيرة المدى ثم التعامل معها أو ربطها بالمعرفة الخلفية التي يمتلكها. علاوة على ذلك، عندما تكون هذه المعلومات مرتبطة بالمعرفة السابقة، يمكن تخزينها في ذاكرة الطلاب طويلة المدى (Akhondi et al., 2011; Sholichah, 2017).

علاوة على ذلك، فإنه يمكن للقارئ من تصحيح الأخطاء في المعرفة الأساسية حول المعلومات المهمة في النص، واستكمال أي أوجه قصور بمعلومات جديدة، وبالتالي التوصل إلى استنتاجات مناسبة حول النص. من وجهة النظر يهدف استراتيجية خريطة القصة إلى تحسين فهم القراءة بشكل كامل. حيث يسمح استراتيجية خريطة القصة للقارئ بتعلم كلاً من المعلومات المباشرة والاستدلالية حول النص (Boon et al., 2015; Therrien & Hughes, 2008; Stringfield et al., 2011).

ويمكن استخدام استراتيجية رسم خريطة القصة بشكل فعال قبل قراءة المقطع لتنظيم الأفكار والمعرفة السابقة حول الموضوع. يمكن أيضاً استخدامها أثناء القراءة لمساعدة القارئ على الحصول على فكرة عما يقرأه. أيضاً، يمكن استخدام هذه الاستراتيجية بعد

قراءة المقطع لمراجعة المعلومات المقدمة في المقطع (Akhondi, et al., 2011; Boulineau et al., 2004). يمكن تقديم خرائط القصة بشكل مختلف من حيث عمق المعلومات المقدمة للطلاب بناءً على مستواهم الدراسي. على سبيل المثال، يمكن تقديم خرائط القصص لطلاب سن الروضة من خلال تضمين بداية القصة ومنتصفها ونهايتها. ومع ذلك، يمكن أن تتضمن المزيد من التفاصيل والمعلومات، مثل الشخصية الرئيسية والمشكلة والحل للطلاب للأكبر سنًا (Coyne et al., 2009).

ناقش Sadeghi et al. (2016) أهمية استراتيجيات المنظم البصري كجزء من برامج التعليم الخاص لتعزيز فهم الطلاب. علاوة على ذلك، ذكر Boulineau et al. (2001) أن تقديم المنظمات الرسومية مثل خريطة القصة للطلاب يمكن أن يزيد من قدرتهم على توليد العلاقات بين الأحداث في مقاطع القراءة، ومن ثم تحسين فهمهم القرائي. كما أن استخدام استراتيجية خريطة القصة يزيد من قدرة القارئ على تذكر الأفكار الرئيسية لنص معين ويوجه انتباه الطفل إلى العناصر الرئيسية للقصة (Boulineau et al., 2004).

أظهرت دراسة أجراها Gutierrez-Broajos, Fernandez, & Salmeron-Vilchez (2014) على طلاب الصف الأول في إسبانيا تحسناً في الفهم القرائي باستخدام التعليم المباشر المصحوب بخريطة القصة، مقارنة بمجموعة ضابطة استخدمت استراتيجية قراءة مختلفة. وجد Gutierrez-Broajos, et al. أن نتائج أبحاثهم أشارت إلى أن الطلاب في المرحلة الابتدائية الذين تم تعليمهم استراتيجيات القراءة باستخدام نهج تعليمي مباشر مصحوباً بخريطة القصة اكتسبوا مستوى أعلى من فهم النص والتذكر. هدفت دراسة (Bui & Fagan, 2013) لتحسين مهارة الفهم القرائي لطلاب الصف الخامس من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة باستخدام استراتيجيات القراءة المتكاملة. كانت إحدى الاستراتيجيات التي تم تنفيذها هي استخدام تعليم قواعد القصة المصحوب بخريطة القصة. تم استخدام الاستراتيجية لتنظيم عناصر القصة في نمط وإطار يمكن التنبؤ بهما لفهم النصوص السردية. في هذا الإطار، قام المعلم بتدريس تعريفات ومكونات عناصر قواعد القصة بشكل صريح ونمذجة كيفية العثور على عناصر قواعد القصة وتسجيلها على خريطة القصة. أثناء التدريب الموجه، قام الطلاب بملء خريطة القصة معاً وأثناء

التدريب المستقل، قام الطلاب بملء خريطة قصتهم الخاصة. وبالمقارنة بمجموعة التحكم، وأسفرت نتائج الدراسة التي تم تدريسها للطلاب استراتيجيات القراءة المتكاملة، والتي تضمنت استراتيجيات مثل التعليم المباشر ورسم خريط القصة، زيادة أكبر في متوسط الدرجات للفهم القرائي (Bui & Fagan, 2013).

يمكن استخدام استراتيجية خريطة القصة في المدارس باستخدام شكلين للدروس (Narkon, & Wells, 2013). يمكن تنفيذ كلا الشكلين مع الأطفال العاديين أو ذوي الإعاقة العقلية أو ذوي صعوبات التعلم المحدد، وكذلك يمكن استخدامهما لتدريس المجموعات والأفراد. الشكل الأول هو الدرس الموسع الذي طوره هانتر (١٩٩٤). تم تصميم هذا الشكل لمساعدة المعلمين على إنشاء دروس متسلسلة واضحة للطلاب. في هذا الشكل، يتلقى الطلاب تعليمات في كل قصة قبل إكمال خريطة القصة. يمكن أن يستمر تنفيذ دروس رسم الخرائط القصصية بهذا الشكل لمدة ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة. يتضمن تنسيق التعليم الموسع ستة مكونات يمكن أن تساعد المعلمين على تنظيم الدرس بشكل صحيح: (١) المجموعة الاستباقية حيث يلفت المعلم انتباه الطلاب من خلال التركيز على أهمية المهمة من أجل تنشيط الخبرة السابقة للطلاب، (٢) معلومات مثل تدريس الأفكار الرئيسية للقصة، (٣) إظهار وشرح عناصر القصة بالتفصيل، (٤) الممارسة الموجهة حيث يعمل الطالب المستهدف مع الطلاب الآخرين في الفصل ويتلقى التوجيه من المعلم، (٥) الممارسة المستقلة (أي يمارس الطلاب ما تعلموه دون إشراف من المعلم)، و (٦) الاستنتاج.

التنسيق الثاني الذي يمكن استخدامه لتعليم القراء المتعثرين مثل الدرس المصغر. تم تصميم هذا التنسيق لتعليم الطلاب دروساً قصيرة (لا تزيد عن ٢٠ دقيقة) يمكن تقديمها للطلاب المستهدفين. تتضمن الدروس المصغرة ثلاثة مكونات: (أ) قبل القراءة، (ب) أثناء القراءة، و (ج) بعد تعليم القراءة. يشبه تعليم ما قبل القراءة في الدرس المصغر ، وهي المكون الأول في نهج التعليم المباشر الموسع. في الأساس، يقوم هذا الأسلوب بإعداد الطلاب للدرس من خلال تقديم الدرس والتركيز على أهميته. يتضمن تعليم القراءة بهذا الشكل تعليم المعلومات والنمذجة. يمكن للمعلمين أيضاً تشجيع التدريب على خريطة

القصة أثناء القراءة. بعد قراءة التعليم في درس صغير، يجب أن يتضمن التدريب الفردي على خريطة القصة بعد قراءة القصة (Narkon, & Wells, 2013).

### ٣/٣- النظريات المستندة لخريطة القصة:

خريطة القصة هي استراتيجية يتم فيها تقديم مكونات القصة المهمة والعلاقات بين هذه المكونات بصرياً على منظم رسومي لتوفير فهم أفضل للقصة (Boon et al., 2015). تعتمد استراتيجية خريطة القصة على نظرية المخطط، والتي تفترض أن القارئ الذي لديه هياكل معرفية ذات صلة (أي المخططات) حول النص المقروء يمكنه استخلاص استنتاجات دقيقة وبالتالي فهم النص بشكل أفضل وأسهل. تمثل هياكل المعرفة ذات الصلة بالمعرفة الحالية التي يمتلكها الشخص حول الأشياء والأفعال والأحداث والكيانات الأخرى؛ وبالتالي، فإن وجود هذه الهياكل ذات الصلة بنص معين يضمن استيعاب المعلومات الموجودة في هذا النص وفهمها بشكل صحيح (Rasinski, 2010, 171).

### ٣/٣-١- نظرية المخطط

تستمد استراتيجية خريطة القصة من نظرية المخطط. ووفقاً (Ormrod, 1995) فإن نظرية المخطط متجذرة في نموذج نظرية بياجيه التنموية. أشارت نظرية بياجيه التنموية إلى أن الأفراد يمكنهم معالجة المعرفة والحصول عليها عندما يكونون قادرين على هيكلة المعلومات وتنسيقها، وينظر بياجيه إلى المخططات على أنها مجردات يمكن تعريفها كوحدة ذهنية تصف مجموعة من العناصر أو الأفكار المتشابهة (Ormrod, 1995).

وبالمثل، طور روميلهارت سنة ١٩٨٠ نموذجاً نظرياً يؤكد أن المخطط هو معرفة منظمة مصممة لتمثيل الأفكار العامة المخزنة في الذاكرة. كما ذكر أن المعرفة مرتبة كأفكار تتضمن مواقف وقصصاً وسلسلة من الأحداث التي يمكن تمثيلها بأشكال مختلفة من المخطط. وكان بارتليت أول عالم علم نفس يقدم مفهوم المخطط (١٩٣٢). اعتبر بارتليت المخطط بمثابة تنظيم عام للأحداث أو القصة. يمكن أيضاً تعريف نظرية المخطط على أنها مفهوم كيفية استخدام القراء لتعلمهم السابق لفهم النص والحصول على معنى منه، حيث ذكر (Shen, 2008) أن المخططات (على سبيل المثال، خريطة القصة) تساعد الطلاب على معالجة المعلومات وتنظيمها وتخزينها في الدماغ للتذكر.

من خلال استخدام المخططات، يتمكن الطلاب من تلقي المعلومات الجديدة بسرعة والتفكير بشكل منتج. على سبيل المثال، عندما يكون القراء على دراية بالعناصر الرئيسية من قصة مثل الشخصيات والأحداث الرئيسية والخاتمة، فمن المرجح أن يستفيدوا من القصة التي يقرؤونها.

تعتمد استراتيجية خريطة القصة على نظرية المخطط. يشير المخطط إلى إدراك الشخص للأشياء والأفعال والأحداث والكيانات الأخرى. من المفترض أن المخطط سيوجه عملية استدعاء معلومات القصة وترميزها. وفقا لنظرية المخطط، فإن الانسجام بين المخططات الموجودة في ذهن القارئ والمادة المكتوبة يحدد مستوى فهم القارئ. القارئ للنص إذا كان لديه مخطط مناسب، فيمكنه فهم النص الذي يقرأه بشكل صحيح. ونتيجة لذلك، يتم استيعاب المعلومات الموجودة في النص المقروء (Jennings, Caldwell & Lerner, 2014, 285)، كما توفر استراتيجية خريطة القصة مخططاً مرئياً يتم فيه ترتيب عناصر القصة وإظهار العلاقات بين عناصر القصة من أجل إنشاء مخططات مناسبة حول القصة في ذهن القارئ. باستخدام هذا المخطط البصري، يقوم القارئ بإنشاء مخطط عقلي حول بنية القصة بهذه الطريقة، يمكن فهم القصة المقروءة بشكل أفضل. يتم استخدام بنية القصة عند استخدام إستراتيجية خريطة القصة (Alves et al., 2015, 75; Onachukwu et al., 2007, 28).

#### ٤/٣ - مكونات خريطة القصة:

خريطة القصة هي تقنية يتم فيها تصور عناصر بنية القصة وارتباطها ببعضها البعض من خلال الرسوم البيانية. وهي توفر سلسلة من الخطوات الإرشادية للمتعلم (Cure, et al., 2021)، بالنظر إلى العناصر المشتركة في القصص، يسرد كلاً من Boon et al., (2015)، Stagliano & Boon (2009) العناصر التي تتكون منها القصص على النحو التالي:

١. الشخصية الرئيسية للقصة.
٢. الفكرة الرئيسية للقصة.
٣. الحدث الأولي: بداية المشكلة/الحدث
٤. المشهد والزمان: مكان وزمان الحدث.

٥. مشكلة القصة: الموقف المتوقع حله، والذي كتبت عنه القصة.

٦. محاولات حل المشكلة.

٧. الخاتمة: كيف تنتهي علاقة الحدث في نهاية القصة.

٨. رد الفعل (التفاعل): رد فعل الشخصيات في القصة تجاه الحدث.

### ٣/٥ - مراحل تدريس استراتيجية خريطة القصة:

تدريس استراتيجية خريطة القصة يتكون من ثلاثة مراحل أساسية وفقاً للتعليمات المباشرة؛ هي: النمذجة والممارسة الموجهة والممارسة المستقلة (الاختبار) (Onachukwu, Boon, Fore, & Bender, 2007, 35-37; Taylor, 2002, 77; Trabasso, & Bouchard, 2002, 183)

١- **مرحلة النمذجة:** يُخبر الباحث الطالب بالإستراتيجية التي سيعمل بها وشرح له خريطة القصة واستخداماتها. بعد ذلك، يشرح الباحث مكونات القصة على خريطة القصة ويطلب من الطالب قراءة القصة بصوت عالٍ. عندما يصادف الطالب أي عنصر من مكونات القصة أثناء القراءة، يوقف الباحث الطالب ويشرح له عنصر القصة الذي صادفه مع الأسباب. بعد الشرح، يضع الباحث نموذجاً لكتابة مكون القصة على خريطته ويطلب من الطالب أن يفعل الشيء نفسه على خريطته. بمجرد قراءة القصة بأكملها بنفس الطريقة، يتم الانتهاء من التدخل، ويطلب من الطالب مراجعة خريطة قصته مرة أخيرة. بعد اكتمال عملية المراجعة، يأخذ الباحث القصة وخريطة القصة من الطالب ويبلغ الطالب أنه سيبدأ في طرح أسئلة فهم القراءة، يتم التقييم من خلال طرح الأسئلة أو مطالبة الطالب بتلخيص القصة أو بعد أن يقرأ الطالب القصة بأكملها يقوم المعلم بملء خريطة القصة الخاصة به ويطلب من الطالب ملء خريطة القصة أيضاً، فبمجرد أن يحقق الطالب درجة ٧٠٪ أو أعلى من درجته قبل تدريبه على خريطة القصة لمدة ثلاث جلسات متتالية على الأقل، ويمكنه ملء خريطة القصة بدقة ٨٠٪ أو أعلى، تبدأ مرحلة الممارسة الموجهة.

٢- **الممارسة الموجهة:** يطلب من الطالب قراءة القصة وملء خريطة القصة بشكل مستقل، إما أثناء القراءة أو بعدها أو مزيج من الاثنين، يتم إخطار الطالب أنه إذا لم يتمكن من إكمال أي جزء من خريطة القصة بشكل مستقل، فسيقدم الباحث المساعدة.

يؤكد الباحث أن الطالب وجد مكونات القصة الصحيحة. في هذه المرحلة، يُسمح للطلاب بقراءة القصة بصوت عالٍ أو بصمت. بعد الانتهاء من القراءة، يُطلب من الطالب مراجعة خريطة قصته. بعد ذلك، يأخذ الباحث القصة وخريطة القصة من الطالب ويبدأ الفحص اليومي؛ بمجرد أن يتمكن الطالب من إكمال خريطة القصة بشكل مستقل بدقة ٨٠٪ أو أعلى، بدأت مرحلة الممارسة المستقلة.

٣- الممارسة المستقلة، أو بمعنى آخر، مرحلة الاختبار: يقرأ الطالب القصة ويرسم خريطة القصة بشكل مستقل، وإكمال خريطة القصة بشكل مستقل بدقة ٨٠٪ أو أكثر، يتم إكتساب خريطة القصة.

### ٦/٣ - خطوات استخدام خريطة القصة

لأستخدام خريطة القصة في تعليم القراءة، قام كلاً من (Farris, & Fuhler بتجميع بعض خطوات خريطة القصة، وهي:

(١) تقديم مفهوم خريطة القصة مع الفوائد التي تعود على الطلاب.  
(٢) شرح المكونات الرئيسة لخريطة القصة من خلال تحديد القصة. أولاً، الاهتمام بمعرفة العنوان وموضوع القصة والشخصيات المهمة وسمات الشخصية للمشاركين المحددين في القصة. ثم تحديد التوجه أو التطورات المهمة في الحبكة. يؤدي هذا إلى تسلسل من الإجراءات لملاحظة محاولات الشخصيات في التغلب على المشكلات، ثم استخدام التذكر للحصول على الحل.

علاوة على ذلك، يحتاج المعلم إلى إعطاء تعليمات تفاعلية لكل مكون من مكونات القصة بوضوح. قم بطرح الأسئلة على الطلاب قبل أو بعد قراءة القصة لبناء دافعهم أو التحقق من فهمهم. بعد أن يقرأ الطلاب القصة، كلفهم بملء أقسام ورقة عمل خريطة القصة.

(٣) توجيه الطلاب عندما يرتكبون أخطاء لإعادة قراءة القصة باستخدام أسئلة إرشادية أو حتى النمذجة لمساعدتهم على التوصل إلى استجابة مناسبة.

(٤) تكليف الطلاب بالقراءة بشكل مستقل وتشجيعهم على كتابة الإجابات باستخدام الكلمات الأساسية فقط بينما لا يزال المعلم يطرح الأسئلة، وإعطاء الثناء المحدد

لاستجابات الطلاب والتشاور بشكل فردي مع الطلاب الذين يحددون عناصر خريطة القصة بشكل مناسب.

٥) مطالبة الطلاب بإكمال ورقة عمل خريطة القصة بشكل مستقل، والتحقق من استجابات الطلاب والتشاور بشكل فردي مع الطلاب الذين يحتاجون إلى إرشادات ودعم إضافيين.

٦) إعطاء الطلاب تقييماً من أجل التحقق من فهمهم للقصة باستخدام اختبار مطبوع لاكتساب القدرة على العمل بشكل فردي.

وعلاوة على ذلك، قدمت (Franciscone 2008) أيضاً الخطوات التي تم تطبيقها أثناء استخدام خريطة القصة لتدريس القراءة في دراستها. أولاً، دفع المعلم المعلومات من خلال تدريب الطلاب على كيفية تنظيم المعلومات التي كان من المتوقع أن يحددها الطلاب من القصة التي يقرؤونها. ثانياً، في الأسبوع التالي، يكرر المعلم نفس الخطوات كما في الخطوة الأولى واستعرض المجالات الرئيسة لتسجيل عناصر القصة والشخصيات والمشكلة والحل. أخيراً، خلال الأسابيع الأربعة التالية، قرأ المعلم القصة مع الفصل بأكمله واستعرض المجالات الأربعة الرئيسة لخريطة القصة شفويًا. بعد ذلك، يكمل الطلاب خريطة قصة فارغة بشكل فردي.

من الخطوات المذكورة أعلاه، يمكن الجمع بين كلتا الخطوتين وتطبيقهما في نشاط التدريس والتعلم في الدراسة الحالية لأنها مناسبة لعينة الدراسة. يمكن تعليم الطلاب في مجموعة، ثم بين طالبين، وأخيراً بشكل فردي.

إن تنظيم المعلومات المهمة في القصة والاحتفاظ بها هي مهارة يجب على جميع الطلاب تعلمها من أجل تحسين الفهم القرائي. وقد دعمت دراسة أجراها (Nampaktai, et al., 2013) أن التدريب على قواعد القصة من خلال خريطة القصة في تدريس القراءة يعزز الفهم القرائي لدى الطلاب. ويقترح المؤلفون أن تعليم الطلاب الاستراتيجيات التي تركز على بنية النص يزيد من فهمهم. وقد أكدت دراسة كلاً من (Nampaktai, et al., 2013) على أن الطلاب قادرون على فهم القصص بشكل متسق وبتسلسل زمني باستخدام التعليم المباشر لقواعد القصة من خلال خريطة القصة، وبالتالي تحسين الفهم القرائي. كما يدعم



البحث استخدام خريطة القصة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الفهم القرائي كما تشير دراسة (Stetter, Hughes, 2010). وكانت استراتيجية خريطة القصة التي تستخدم خطوات واضحة لمساعدة الطلاب على تنظيم تفكيرهم مفيدة للطلاب في دراسة (Stetter, Hughes, 2010) حيث تم تعريف المكونات الفردية لقواعد القصة على أنها الشخصية والإعداد والموضوع والزمان والمكان.

هدفت دراسة (Duman, & Tekinarslan, 2007) إلى التعرف على تأثير خريطة القصة على مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الابتدائية، تم إعداد ١٥ قصة من قبل الباحثان بهدف تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتقييم مستويات أدائهم قبل وبعد التدريس. تم تطبيق خريطة القصة على كل طالب في عشر جلسات منفصلة وأسفرت نتائج الدراسة أن أسلوب خريطة القصة كان فعالاً في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

هدفت دراسة (Isikdogan, & Kargin, 2010) إلى التحقق من فعالية خريطة القصة في مهارة الفهم القرائي بين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. تكونت عينة الدراسة من ١٤ طالباً يعانون من الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الابتدائية مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة اختبار القراءة بصوت عال، ونموذج مقابلة المعلم، أظهرت النتائج أن خريطة القصة أثر بشكل إيجابي على مهارة الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (Cure, & Yucesoy-Ozkan, 2023) إلى مقارنة فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة وخريطة القصة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من ٤ طلاب تتراوح أعمارهم بين (١٣:١٨) سنة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأستخدمت الدراسة قصص، وخريطة القصة لتنفيذ استراتيجية خريطة القصة، نموذج سجل الفهم القرائي لجمع البيانات عن مستويات الفهم القرائي للطلاب، اختبار الفهم القرائي، ومعدات تسجيل الفيديو لتسجيل جميع الجلسات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية خريطة القصة أكثر فعالية من استراتيجية القراءة

المتكررة في تحسين مهارات الطلاب في فهم النصوص السردية، كما أن كلا الاستراتيجيتين لهما فعالية كبيرة في قدرة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على الإجابة على الأسئلة حيث تُظهر إجاباتهم مباشرةً في النص أن استراتيجية خريطة القصة هي وحدها الفعالة بشكل كبير.

#### - فروض البحث:

واستناداً إلى مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، والإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية للبحث الحالي وهي كالتالي:

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة الفهم القرائي في اتجاه القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي في اتجاه المجموعة التجريبية.

- ٣- لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة الفهم القرائي.

#### - منهج البحث الميداني وإجراءاته:

تحدد منهج البحث الميداني وإجراءاته فيما يلي:

#### أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث يُعد البرنامج التدريبي القائم على خريطة القصة بمثابة المتغير المستقل، ويُعد تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة بمثابة المتغير التابع.

#### ثانياً: عينة البحث وخصائصها:

تكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة من الملتحقين بالصف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي بمدرسة داود باشا الابتدائية، التابعة لإدارة السيدة زينب التعليمية بمحافظة القاهرة الذين يعانون من قصور في الفهم القرائي، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨,٣-١٠,٦) سنوات، ومتوسط أعمارهم الزمنية (٩,٥٢) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين هما كما يلي:

١- مجموعة تجريبية: تكونت من (١٠) أطفال معاقين عقليًا.

٢- مجموعة ضابطة: تكونت من (١٠) أطفال معاقين عقليًا.

- إجراءات التكافؤ بين المجموعتين:

تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين السابقتين في المتغيرات الآتية:

١- العمر الزمني، والذكاء، والسلوك التكيفي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:  
تراوحت الأعمار الزمنية لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين (٨,٣-١٠,٦) سنة، ومتوسط أعمارهم الزمنية (٩,٥٢) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٧٠)، وتراوح معامل ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة، بمتوسط ذكاء (٦٠,٥٠) درجة، مما يدل على أن أطفال العينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وبلغ متوسط درجات مستوى السلوك التكيفي بين (٤٧,٥٠) درجة، مما يدل على أن أطفال العينة من ذوي مستوى سلوك تكيفي أقل من المتوسط، وتراوحت درجات أسر أطفال العينة على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي بين (٤٤:٦٢) درجة، بمتوسط (٥٣,٢) درجة، مما يعني أن أطفال العينة ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متوسط.  
وبوضح جدول (١) نتائج تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني والذكاء، والسلوك التكيفي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللا بارامتري مان وتني:

### جدول (١)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، والذكاء، والسلوك التكيفي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (ن = ٢ = ١٠)

| المتغيرات    | المجموعة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|--------------|-----------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|
| العمر الزمني | التجريبية | ٩,٥١            | ٠,٧١              | ١٠,٤٠       | ١٠٤,٠٠      | ٤٩,٠   | ٠,٠٧٦  | غير دالة      |
|              | الضابطة   | ٩,٥٣            | ٠,٧٣              | ١٠,٦٠       | ١٠٦,٠٠      |        |        |               |
| معامل الذكاء | التجريبية | ٦٢,٣٠           | ٣,٤٠              | ١٢,١٥       | ١٢١,٥٠      | ٣٣,٥   | ١,٢٥٣  | غير دالة      |
|              | الضابطة   | ٦٠,١٠           | ٥,١٧              | ٨,٨٥        | ٨٨,٥٠       |        |        |               |

| المتغيرات         | المجموعة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-------------------|-----------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|
| السلوك التكيفي    | التجريبية | ١٢٩,٣٠          | ٧,٧٩              | ٩,١٥        | ٩١,٥٠       |        |        | ٠,٣١٥         |
|                   | الضابطة   | ١٣٢,٩٠          | ٦,٧٩              | ١١,٨٥       | ١١٨,٥٠      | ٣٦,٠٥  | ١,٠٢٧  | غير دالة      |
| المستوى الاقتصادي | التجريبية | ٥٢,٨            | ٦,٥٢              | ٩,٩٠        | ٩٩,٠٠       |        |        | ٠,٥٦٤         |
|                   | الضابطة   | ٥٣,٥            | ٦,٢٧              | ١١,١        | ٩٩,٠٠       | ٤٦,٠   | ٠,٢٠   | غير دالة      |

مستوى الدلالة عند  $(٠,٠٥) = ١,٩٦$  مستوى الدلالة عند  $(٠,٠١) = ٢,٥٨$

يتضح من جدول (١) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث متغير العمر الزمني، والذكاء، والسلوك التكيفي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

## ٢- مقياس مهارة الفهم القرائي:

تم تطبيق مقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة (إعداد: الباحث)؛ لتحديد مستوى مهارة الفهم القرائي لأطفال العينة، وتراوحت درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين (٢٢:١٧) درجة، بمتوسط (١٨,٥٥) درجة، مما يدل على انخفاض مهارة الفهم القرائي لدى أطفال العينة.

ويوضح جدول (٢) نتائج تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارة الفهم القرائي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني:

## جدول (٢)

تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم القرائي (ن = ٢ = ١٠)

| المجموعة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-----------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|
| التجريبية | ١٨,٤٠           | ١,١٧              | ٩,٨٠        | ٩٨,٠٠       |        |        | ٦٣١,٠         |
| الضابطة   | ١٨,٧٠           | ١,٣٤              | ١١,٢٠       | ١١٢,٠٠      | ٠,٤٣   | ٥٦٠,٠  | غير دالة      |

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، مما يدل على أن عينة الدراسة متكافئة من حيث مستوى مهارة الفهم القرائي.

### ثالثاً: أدوات البحث:

تطلبت إجراءات البحث الحالي استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين: محمود أبو النيل وآخرون، ٢٠١١).

٢- مقياس السلوك التكيفي (إعداد: فاروق صادق، ١٩٨٥).

٣- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد سعفان، ودعاء خطاب، ٢٠١٦).

٤- مقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (إعداد: الباحث)

٥- البرنامج التدريبي القائم على خريطة القصة (إعداد: الباحث)

وفيما يلي عرض لأدوات البحث بشيء من التفصيل:

١- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين محمود أبو النيل وآخرون، ٢٠١١):

تقيس الصورة الخامسة خمسة عوامل أساسية هي الاستدلال، والمعرفة، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، ولكل عامل من هذه العوامل الخمسة جانبين لفظي وغير لفظي، وقد أعد هذه الصورة جال رويد عام (٢٠٠٣) وتم تقنينها في البيئة العربية على عينة ممثلة من المجتمع المصري بلغت (٣٧٧٧٠) فرداً من سن سنتين حتى سبعين سنة.

وقد تحقق محمود أبو النيل وآخرون (٢٠١١) من الكفاءة السيكمترية للمقياس من خلال حساب الصدق التمييزي من خلال قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) كما تم حساب صدق المحك الخارجي من خلال حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوح بين (٠,٧٤ : ٠,٧٦)، وهي معاملات تشير إلى ارتفاع صدق المقياس، وتم حساب الثبات للاختبارات الفرعية

المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق أو التجزئة النصفية أو معادلة كورد - ريشاردسون، وتراوحت قيمة معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ما بين (٠,٨٣ : ٠,٩٨)، وتظهر هذه القيم أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

## ٢- مقياس السلوك التكيفي (إعداد: فاروق صادق، ١٩٨٥):

يتكون المقياس من ١١٠ سؤالاً في جزئين رئيسيين، الجزء الأول يشتمل المجال النمائي (عشرة مجالات)، والجزء الثاني مجال الانحرافات السلوكية (أربعة عشر مجالاً)، ويشتمل الجزء الأول من الأسئلة من (١-٦٦)، والجزء الثاني من السؤال (٦٧-١١٠). وقد تحقق مُعد المقياس من الكفاءة السيكمترية للمقياس من خلال حساب الصدق الذاتي حيث أن صدق الجزء الأول للمقياس (٠,٨٧)، كما أن صدق الجزء الثاني للمقياس (٠,٩١)، وتم حساب الثبات بطريقة تحليل التباين وتراوح بين (٠,٤٠ : ٠,٨٤)، وهي معاملات تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة نسبياً وكانت الفروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

## ٣- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد سفعان، ودعاء خطاب، ٢٠١٦):

تضمن المقياس (٢٦) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد: بُعد المستوى الاقتصادي (١٤) مفردة، وبُعد المستوى الاجتماعي (٥) مفردات، وبُعد المستوى الثقافي (٧) مفردات. وقد تحقق محمد سفعان، ودعاء خطاب (٢٠١٦) من الكفاءة السيكمترية للمقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي للمقياس، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) باستثناء المفردة (٥) في المستوى الثقافي كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما تم حساب ثبات المقياس واتضح أن جميع القيم الخاصة بألفا كرونباخ والتجزئة النصفية دالة مرتفعة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على ثبات المقياس.

## ٤- مقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة (إعداد الباحث):

هدف المقياس: إلى تحديد مستوى مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.  
مصادر إعداد المقياس:

تم الاعتماد على عدة مصادر لإعداد هذه المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته كما يلي:  
أ- الإطار النظري الذي تناول مهارة الفهم القرائي.

ب- الاطلاع على ما توفر لدى الباحث من بحوث ودراسات سابقة تناولت مهارة الفهم  
القرائي لدى الأطفال ومنها الدراسات التالية:

(Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011; Allor, et al., 2014; Barker, 2013; Bilgi, & Ozmen, 2014; Cure, & Yucesoy-Ozkan, 2023; Cure, Batu, & Gulboy, 2021; Duman, & Tekinarslan, 2007; Franciscone, 2008; Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013; Houston, & Torgesen, 2004; Kauffman, M., & Hung, 2009; Laws, Brown, & Main, 2016; Lundberg, & Reichenberg, 2013; Mahlborg, 2013; Manoli, & Papadopoulou, 2012; Pallikudiyil, & Ponath, 2020; Ratz, & Lenhard, 2013; Shelton, et al., 2019; Sholichah, 2017; Wingerden, Seger, Balkon, & Verhoeven, 2017)

#### وصف المقياس:

استناداً على المصادر السابقة وغيرها مما أُتيح للباحث الاطلاع عليه في الإطار  
النظري، والدراسات السابقة تمت صياغة (١٧) بنداً، يمكن من خلالها تحديد مستوى  
مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال.

#### - تصحيح المقياس:

يقرأ المعلم البنود جيداً، ثم يحدد درجة انطباق كل عبارة على الطفل وفق مقياس  
متدرج الشدة مكون من خمسة بدائل (لا تنطبق إطلاقاً، تنطبق قليلاً، تنطبق أحياناً،  
تنطبق كثيرًا، تنطبق تمامًا) تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي للعبارة الموجبة،  
والعكس للعبارة السالبة، المجموع الكلي للمقياس (٨٥) درجة، فالطفل الذي يحصل على  
درجة أقل من (١٧) درجة فيعاني من انخفاض في مهارة الفهم القرائي.

#### الكفاءة السيكمترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس كما يلي:

#### أ- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس

#### مهارة الفهم القرائي

| م | معامل الارتباط | م  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|
| ١ | **٠,٦٨٧        | ١٠ | **٠,٦٥٩        |
| ٢ | **٠,٦٨١        | ١١ | **٠,٥٨٣        |
| ٣ | **٠,٧٠٤        | ١٢ | **٠,٦٤١        |
| ٤ | **٠,٥٨٤        | ١٣ | **٠,٦٩٠        |
| ٥ | **٠,٦٢٥        | ١٤ | **٠,٦٣٣        |
| ٦ | **٠,٦٩٨        | ١٥ | **٠,٤٥٣        |
| ٧ | **٠,٥٢٨        | ١٦ | **٠,٥٧٢        |
| ٨ | **٠,٧٦٦        | ١٧ | **٠,٥١٣        |
| ٩ | **٠,٦٧٢        |    |                |

\*\* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس مهارة الفهم القرائي معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

#### ثانياً: الصدق:

تم حساب صدق مقياس التواصل اللفظي بالطرق التالية:

#### ١- صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات المصرية في ميادين التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات المقياس ومدى ملائمته لقياس ما وضع لقياسه، ثم تم تفريغ آراء المحكمين



وملاحظاتهم أجريت التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق المحكمين بين (٨٠% : ١٠٠%) وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (١٧) عبارة.

## ٢- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين في مقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس (أعلى من ٢٥%) الإرباعي الأعلى، ومتوسطات درجات الأطفال ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس (أقل من ٢٥%) الإرباعي الأعلى. ويوضح جدول (٤) نتائج المقارنة الطرفية للمقياس:

### جدول (٤)

الصدق التمييزي لمقياس مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال (ن=٥٠)

| الإرباعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|----------|-------|-----------------|-------------------|--------|---------------|
| الأعلى   | ١٣    | ٨٠,٦٢           | ٢,٦٩              | ١٢,٤٩٦ | ٠,٠٠١         |
| الأدنى   | ١٣    | ٨٥,٤٦           | ٥,٨٠              |        |               |

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوى، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

### ثالثاً: ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس مهارة الفهم القرائي بالطرق التالية:

#### ١- طريقة إعادة التطبيق:

تمّ ذلك بحساب ثبات مقياس الفهم القرائي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان

معامل الارتباط ( $0,857$ ) وهو دالة عند ( $0,01$ ) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

## ٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

في ضوء نتائج التطبيق علي عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية، تم حساب معاملات ثبات أبعاد مقياس الفهم القرائي، فوجد أن جميع معاملات الثبات تتراوح ما بين ( $0,681 - 0,721$ ) وبيان ذلك في الجدول (٥):

### جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس الفهم القرائي بطريقة ألفا لكرونباخ

| معامل ألفا - كرونباخ العام = $0,897$ |           |           |    |           |           |
|--------------------------------------|-----------|-----------|----|-----------|-----------|
| م                                    | قيمة ألفا | الحالة    | م  | قيمة ألفا | الحالة    |
| ١                                    | $0,889$   | لا تستبعد | ١٠ | $0,890$   | لا تستبعد |
| ٢                                    | $0,889$   | لا تستبعد | ١١ | $0,893$   | لا تستبعد |
| ٣                                    | $0,888$   | لا تستبعد | ١٢ | $0,892$   | لا تستبعد |
| ٤                                    | $0,893$   | لا تستبعد | ١٣ | $0,890$   | لا تستبعد |
| ٥                                    | $0,892$   | لا تستبعد | ١٤ | $0,891$   | لا تستبعد |
| ٦                                    | $0,889$   | لا تستبعد | ١٥ | $0,897$   | لا تستبعد |
| ٧                                    | $0,900$   | لا تستبعد | ١٦ | $0,893$   | لا تستبعد |
| ٨                                    | $0,886$   | لا تستبعد | ١٧ | $0,895$   | لا تستبعد |
| ٩                                    | $0,892$   | لا تستبعد |    |           |           |

يتضح من الجدول (٥) أن معامل ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يدل على ثبات جميع عبارات مقياس الفهم القرائي.

### ٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس مهارة الفهم القرائي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي اشتملت (٥٠) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان - براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) مُعاملات ثبات مقياس الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية

| سبيرمان . براون | جتمان |
|-----------------|-------|
| ٨٢٧,٠           | ٧٧٦,٠ |

يتضح من جدول (٦) أنَّ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أنَّ مقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارة الفهم القرائي.

### ٥- برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة (إعداد: الباحث):

هو عملية منظمة ومخططة يتضمن مجموعة من الاجراءات والانشطة والفنيات واستراتيجية خريطة القصة، والتعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، والممارسة، ولعب الدور، وذلك هدف إلى تحسين مهارة الفهم القرائي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة في المرحلة الابتدائية خلال فترة زمنية محددة.

وفيما يلي عرض مختصر لمحاور البرنامج التدريبي:

#### (١) الهدف العام:

يتحدد الهدف العام للبرنامج في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية خريطة القصة.

#### (٢) فلسفة البرنامج:

استندت فلسفة البرنامج على نظرية المخطط وتوضح الخطوات التي يسلكها الأطفال في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها.

#### (٣) مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على مجموعة متنوعة من المصادر هي كما يلي:

#### ١- الإطار النظري للبحث.

٢- الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث في تحسين مهارة الفهم القرآني ومنها:  
(Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011; Allor, et al., 2014; Barker, 2013; Bilgi, & Ozmen, 2014; Cure, & Yucesoy-Ozkan, 2023; Cure, Batu, & Gulboy, 2021; Duman, & Tekinarslan, 2007; Franciscone, 2008; Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013; Houston, & Torgesen, 2004; Kauffman, M., & Hung, 2009; Laws, Brown, & Main, 2016; Lundberg, & Reichenberg, 2013; Mahlborg, 2013; Manoli, & Papadopoulou, 2012; Pallikudiyil, & Ponath, 2020; Ratz, & Lenhard, 2013; Shelton, et al., 2019; Sholichah, 2017; Wingerden, Seger, Balkon, & Verhoeven, 2017)

#### ٤) أسس عامة في إعداد البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على مجموعة من الأسس العامة وهي كما يلي:

- إثارة اهتمام الأطفال باستراتيجية خريطة القصة.
- تحديد أهداف تحفيزية لكل جلسة.
- وضع أهداف وخطط ومعايير تقييم.
- خلق مواقف تعليمية محفزة للمشاركة بفاعلية.
- تقسيم الاطفال إلى مجموعات تعاونية.

#### ٥) مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي:

- ١- الأنشطة داخل الجلسات: يتم تشكيل عدة مجموعات تعاونية من الأطفال، ويعرض الباحث الأنشطة المخصصة للجلسات والمرتبطة بما تم تطبيقه في البيت من خلال الواجب المنزلي، ويقوم الباحث قبل كل جلسة بتذكير الأطفال بنشاط الجلسة السابقة ليتأكد من إتقانه قبل الجلسة.
- ٢- التقييم: يتم إعطاء الواجبات المنزلية بعد كل جلسة ليتأكد الباحث من إتقانه لأنشطة الجلسة.

وتضمنت أساليب تقييم الأطفال ما يلي:

- الملاحظة داخل الفصل: يقوم بها الباحث وتكون مفيدة لتقييم مدى تحقيق الأطفال لأهداف الجلسات.

- التقييم التكويني: يتمثل في تقييم الأطفال المستمر في جميع الجلسات للتأكد من ما تحقق من أهداف وعند انتهاء البرنامج.

#### ٦) الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات سعياً إلى تحقيق أهداف البرنامج وهي: التعزيز الإيجابي، والنمذجة والمحاكاة، والنمذجة الذاتية، والعصف الذهني، والممارسة، واللعب.

#### ٧) جلسات البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، وبلغ عدد جلسات البرنامج (٤٤) جلسة تدريبية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة على أنشطة البرنامج، تفاوت زمن الجلسات بين (٤٠-٦٠) دقيقة وهذا لأن الزمن التي تستغرقه الجلسة يختلف من جلسة إلى أخرى علي حسب استيعاب الأطفال لهدف الجلسة وانقسمت جلسات البرنامج إلى: (٤) جلسات إرشادية للأمهات، و(٤٠) جلسة تدريبية للأطفال، إضافة إلى شهر متابعة وهي كما يلي:

#### أ- الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين:

بلغت عدد الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين (٤) جلسات. ويوضح جدول (٧) الجلسات الإرشادية للأمهات وأهدافها، والزمن الذي استغرقت كل جلسة:

#### جدول (٧)

#### الجلسات الإرشادية للأمهات والمعلمين

| رقم الجلسة                                     | موضوع الجلسة                    | هدف الجلسة                                                               | زمن الجلسة |
|------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------|
| المحور الأول : جلسات إرشادية للأمهات والمعلمين |                                 |                                                                          |            |
| ١                                              | جلسة للتعارف.                   | - أن يناقش الباحث مشكلات الأطفال والمشكلات التي تواجه للأمهات والمعلمين. | ٦٠ دقيقة   |
| ٢                                              | خصائص المعاقين عقلياً وقدراتهم. | - أن يدرك الأمهات والمعلمين تعريف الإعاقة العقلية وأسبابها وخصائصهم.     | ٦٠ دقيقة   |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة                                   | هدف الجلسة                                                                                                 | زمن الجلسة |
|------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ٣          | شرح خريطة القصة ودورها في تحسين الفهم القرائي. | - أن يوضح الباحث مهارة الفهم القرائي وأهميته وخطوات تطبيق استراتيجية خريطة القصة للأهميات والمعلمين.       | ٦٠ دقيقة   |
| ٤          | إرشادات وتوجيهات للأهميات والمعلمين.           | - أن يعطي الباحث بعض الإرشادات والتوجيهات للأهميات والمعلمين لتفعيل أدوارهم في المساعدة في إنجاح البرنامج. | ٦٠ دقيقة   |

#### ب- الجلسات التدريبية للأطفال:

بلغت عدد الجلسات التدريبية للأطفال (٤٠) جلسة. ويوضح جدول (٨) الجلسات التدريبية للأطفال وأهدافها، والزمن الذي استغرقته كل جلسة:

جدول (٨) الجلسات التدريبية للأطفال

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة                     | هدف الجلسة                                                                                              | زمن الجلسة |
|------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ١          | جلسة تمهيدية.                    | - أن يكون الطفل فكرة عامة عن محتوى البرنامج.<br>- أن يرغب الطفل في الاشتراك في جلسات البرنامج التدريبي. | ٤٠ دقيقة   |
| ٢          | آخر الكلمة (استقبال سمعي)        | - أن يتذكر الطفل الكلمة الأخيرة المنطوقة.                                                               | ٤٠ دقيقة   |
| ٣-٤        | أعرف ترتيب الصورة (استقبال بصري) | - أن يتذكر الطفل الصور المعروضة عليه.<br>- أن يتعرف الطفل على الصورة الناقصة.                           | ٤٥ دقيقة   |
| ٥          | أكمل الجملة (تداعي سمعي)         | - أن يكمل الطفل الجملة بالكلمة المناسبة.                                                                | ٣٥ دقيقة   |
| ٦          | أيهم يشبهني (تداعي بصري)         | - أن يتعرف الطفل على الصور المتشابهة مع بعضها البعض.                                                    | ٤٠ دقيقة   |
| ٧-٨        | أكمل بعدي (إغلاق سمعي)           | - أن يتذكر الطفل الكلمات المعروضة عليه.<br>- أن يكمل الطفل الجزء الناقص من الكلمة المعروضة عليه.        | ٤٥ دقيقة   |
| ٩          | مجموعي (إغلاق بصري)              | - أن يسمي الطفل الشكل المعروض عليه بطريقة صحيحة.<br>- أن يجمع الطفل الأشكال المتشابهة مع بعضها البعض.   | ٤٠ دقيقة   |

| رقم<br>الجلسة | موضوع الجلسة                         | هدف الجلسة                                                                                                                                   | زمن<br>الجلسة |
|---------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| ١٠ -          | ميز صوتي<br>(تمييز السمعي)           | - أن يميز الطفل بين الأصوات التي تعرض عليه.<br>- أن يميز الأصوات الذي يسمعاها.                                                               | ٤٠ دقيقة      |
| ١٢ -          | إعادة تكرار الكلمات (ذاكرة<br>سمعية) | - أن يكرر الطفل الكلمات بنفس الترتيب.<br>- أن يرتب الطفل للبطاقات حسب سماعه للكلمات.                                                         | ٤٥ دقيقة      |
| ١٤            | رتب الصور<br>(ذاكرة بصرية)           | - أن يرتب الطفل للبطاقات حسب طريقة عرضها.                                                                                                    | ٣٥ دقيقة      |
| ١٥ -          | الأسد الظالم.                        | - أن يتعرف الطفل على عنوان القصة.                                                                                                            | ٤٥ دقيقة      |
| ١٦            | حب الأصدقاء.                         | - أن يُحدد الطفل عنوان القصة.                                                                                                                | ٤٠ دقيقة      |
| ١٧            | مسرح العرائس.                        | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.                                                                                                                | ٤٠ دقيقة      |
| ١٨            | عيد الميلاد.                         | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يتعرف الطفل على الشخصية الرئيسة للقصة.                                                                 | ٣٥ دقيقة      |
| ١٩            | الصيد                                | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة للقصة.                                                                     | ٤٠ دقيقة      |
| ٢٠            | سعيد والطير الجائعة.                 | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة للقصة.                                                                     | ٤٥ دقيقة      |
| ٢١            | حسن والكنز المدفون.                  | - أن يتعرف الطفل على الشخصية الثانوية في القصة.                                                                                              | ٤٠ دقيقة      |
| ٢٢            | يوسف والعصفور<br>المجروح.            | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يتعرف الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.                                                        | ٤٥ دقيقة      |
| ٢٣            | الكلب الطماع.                        | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.                                                        | ٤٥ دقيقة      |
| ٢٤            | الغراب العطشان.                      | - أن يتعرف الطفل على المشكلة التي تدور حولها القصة.                                                                                          | ٤٠ دقيقة      |
| ٢٥            | الولد الكسلان.                       | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.<br>- أن يُحدد الطفل على المشكلة التي تدور حولها القصة. | ٤٥ دقيقة      |
| ٢٦            | الثعلب في المزرعة.                   | - أن يقترح الطفل عنوان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.<br>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة.     | ٤٥ دقيقة      |
| ٢٧            | العصافير السبعة.                     | - أن يتعرف الطفل على مكان القصة.                                                                                                             | ٣٥ دقيقة      |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة         | هدف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | زمن الجلسة |
|------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ٢٨         | المعزتان.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يضع الطفل عنوان للقصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.</li> </ul>                                                                                                                         | ٤٥ دقيقة   |
| ٢٩         | الحمار المخادع.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يتعرف الطفل على الزمن الذي تدور فيه القصة.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  | ٣٥ دقيقة   |
| ٣٠         | الأميرة دودو.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يضع الطفل عنوان للقصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الزمن الذي تدور فيه القصة.</li> </ul>                                                                    | ٤٥ دقيقة   |
| ٣١         | الثعلب المكار.       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يتعرف الطفل على طريقة حل المشكلة في القصة المعروضة عليه.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                    | ٣٥ دقيقة   |
| ٣٢         | الأرنب والسحفاة.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يُحدد الطفل بنفسه طريقة حل المشكلة في القصة المعروضة عليه.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                  | ٣٥ دقيقة   |
| ٣٣         | الأرنب الشقي.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يضع الطفل عنوان للقصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الزمن الذي تدور فيه القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل طريقة حل المشكلة في القصة المعروضة عليه.</li> </ul> | ٤٥ دقيقة   |
| ٣٤         | المياه خلصت.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يتعرف الطفل على طريقة انتهاء القصة (الخاتمة).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                               | ٣٥ دقيقة   |
| ٣٥         | لازم تفطر قبل اللعب. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يضع الطفل عنوان للقصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل الزمن الذي تدور فيه القصة.</li> <li>- أن يُحدد الطفل طريقة حل المشكلة في القصة</li> </ul>                | ٤٥ دقيقة   |



| رقم الجلسة | موضوع الجلسة               | هدف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | زمن الجلسة |
|------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|            |                            | المعروضه عليه.<br>- أن يُحدد الطفل طريقة انتهاء القصة (الخاتمة)<br>المعروضه عليه.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |            |
| ٣٦         | مغامرة في الغابة.          | - أن يتعرف الطفل على ردود أفعال الشخصيات في القصة.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ٤٠ دقيقة   |
| ٣٧         | البحيرة أتملت مياه.        | - أن يضع الطفل عنوان للقصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.<br>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة<br>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الزمن الذي تدور فيه القصة.<br>- أن يُحدد الطفل طريقة حل المشكلة في القصة<br>المعروضه عليه.<br>- أن يُحدد الطفل طريقة انتهاء القصة (الخاتمة)<br>المعروضه عليه.<br>- أن يميز الطفل ردود أفعال الشخصيات (فرح - حزن) في القصة. | ٦٠ دقيقة   |
| ٣٨         | الأرنب الكذاب.             | - أن يضع الطفل عنوان للقصة.<br>- أن يُحدد الطفل الشخصية الرئيسة والثانوية في القصة.<br>- أن يُحدد الطفل المشكلة التي تدور حولها القصة<br>- أن يُحدد الطفل مكان القصة.<br>- أن يُحدد الطفل الزمن الذي تدور فيه القصة.<br>- أن يُحدد الطفل طريقة حل المشكلة في القصة<br>المعروضه عليه.<br>- أن يُحدد الطفل طريقة انتهاء القصة (الخاتمة)<br>المعروضه عليه.<br>- أن يميز الطفل ردود أفعال الشخصيات (فرح - حزن) في القصة. | ٦٠ دقيقة   |
| ٣٩         | الاحتفال (الجلسة الختامية) | - أن يحتفل الأطفال مع الباحث بنهاية البرنامج.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ٣٠ دقيقة   |

| رقم<br>الجلسة | موضوع الجلسة                | هدف الجلسة                                        | زمن<br>الجلسة |
|---------------|-----------------------------|---------------------------------------------------|---------------|
|               |                             | - أن يشكر الباحث الأطفال على التعاون في البرنامج. |               |
| ٤٠            | المتابعة (الجلسة التتبعية). | - أن يتحقق الباحث من استمرارية أثر البرنامج.      | ٢٠ دقيقة      |

#### رابعًا: الخطوات الإجرائية للبحث:

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل إنجاز البحث:

١- الاطلاع على عدد من المراجع العربية، والأجنبية المتعلقة بالإعاقة العقلية، ومهارة الفهم القرائي، واستراتيجية خريطة القصة ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري للبحث.

٢- مراجعة ما توفر لدى الباحث من الدراسات السابقة المتعلقة بمهارة الفهم القرائي، واستراتيجية خريطة القصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية واستخلاص أوجه الاستفادة منها.

٣- إعداد مقاييس البحث، والتحقق من الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقاييس، وهي مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة، ومقياس السلوك التكيفي، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومقياس مهارة الفهم القرائي.

٤- إعداد برنامج تدريبي قائم على خريطة القصة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

٥- انتقاء عينة البحث وإجراء التكافؤ بينهما باستخدام الأدوات المناسبة في العمر الزمني، والذكاء، ومستوى السلوك التكيفي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ومستوى مهارة الفهم القرائي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين (تجريبية، وضابطة).

٦- تم إجراء القياس القبلي على عينة البحث، من خلال تطبيق مقياس مهارة الفهم القرائي.

٧- تطبيق برنامج قائم على خريطة القصة على أطفال المجموعة التجريبية فقط.

٨- إجراء القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال تطبيق مقياس الفهم القرائي للوقوف على أثر البرنامج، وذلك بالمقارنة بين درجات الأطفال في كلاً من

القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، ثم بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

٩- إعادة تطبيق مقياس الفهم القرائي بعد فترة المتابعة على المجموعة التجريبية فقط، وذلك للتحقيق من مدى استمرارية تأثير البرنامج.

١٠- معالجة البيانات إحصائياً.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٢- تقديم بعض التوصيات، التي نبعت من نتائج البحث.

**خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت من خلالها الآتي:

١- اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للعينات المستقلة (غير المترابطة).

٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للعينات المترابطة.

٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.

٤- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

٥- التجزئة النصفية Split-Half.

**- نتائج البحث ومناقشتها:**

هدف البحث إلى التحقق من مدى إمكانية تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام برنامج قائم على خريطة القصة، وفيما يلي عرض لما توصلت إليه الباحث من نتائج في ضوء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات البحث، ثم مناقشتها على النحو التالي:

**أولاً: عرض نتائج البحث:**

**١ - نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة الفهم القرائي في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويكلوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح جدول (٩) ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

### جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق

البرنامج على مقياس الفهم القرائي (ن = ١٠)

| القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اتجاه | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | قيمة r | حجم التأثير |
|--------|-----------------|-------------------|-------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|--------|-------------|
| القبلي | ١٨,٤٠           | ١,١٧              | -     | صفر   | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        |        |               |        |             |
| البعدي | ٦٥,٣٠           | ٣,٩٥              | +     | ١٠    | ٥,٥٠        | ٥٥,٠٠       | ٢,٨٠٧  | ٠,٠٠١         | ٨٨٨,٠  | قوي         |
|        |                 |                   | =     | صفر   |             |             |        |               |        |             |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي في اتجاه القياس البعدي، حيث كانت متوسطات رتب الدرجات الموجبة أكبر من متوسطات رتب الدرجات السالبة، مما يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

وقد تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث (r) هو معامل الارتباط ويمتد من (-١,٠٠ إلى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلي لأفراد العينة، كما اتضح أن قيم حجم التأثير للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية له تراوحت من (٠,٨٨٨) وهي أعلى من القيمة

(٥٠٠) التي تقابل حجم تأثير قوي (٨٠٠)؛ مما يدل على أن البرنامج له حجم تأثير قوي في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى أطفال العينة التجريبية، مما يدل على ارتفاع الدلالة العملية للبرنامج.

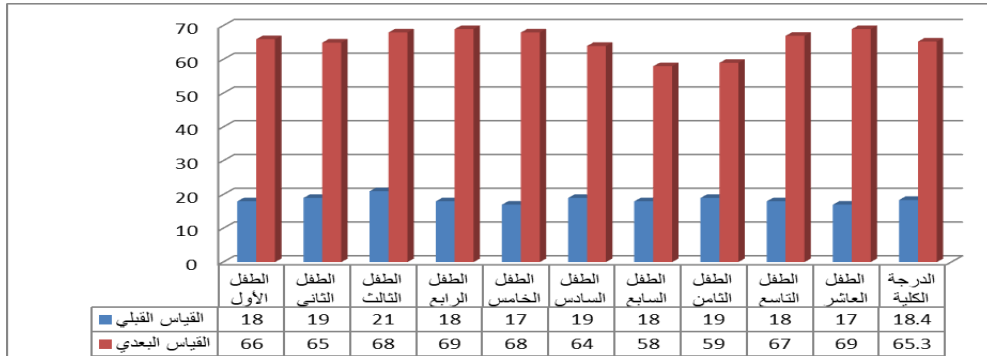
وقد قام الباحث بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدى على مقياس مهارة الفهم القرائي، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدى للبرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي

| متوسط القياس القبلي | متوسط القياس البعدى | نسبة التحسن |
|---------------------|---------------------|-------------|
| ١٨,٤٠               | ٦٥,٣٠               | %٦٨,٩٧      |

يتضح من الجدول (١٠) أن البرنامج التدريبي كان له أثر فعّال في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بنسبة مرتفعة حيث كانت (٩٧, ٦٨%).  
والشكل البياني (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الفهم القرائي

## ٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي في اتجاه المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين. ويوضح جدول (١١) ما توصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

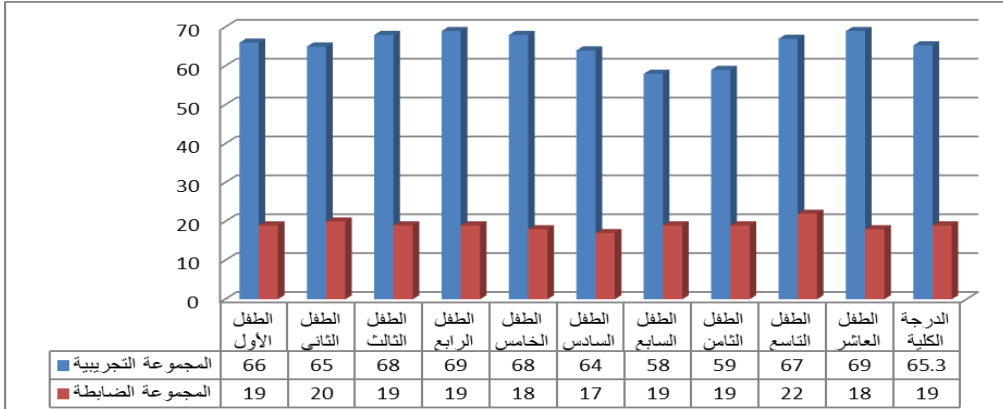
جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي (ن = ١ = ن = ٢ = ١٠)

| المجموعة  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-----------|-----------------|-------------------|-------------|-------------|--------|---------------|
| التجريبية | ٦٥,٣٠           | ٣,٩٥              | ١٥,٥٠       | ١٥٥,٠٠      | ٣,٨١٣  | ٠,٠٠١         |
| الضابطة   | ١٩,٠٠           | ١,٣٣              | ٥,٥٠        | ٥٥,٠٠       |        |               |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارة الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث كانت متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة، مما يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

الفروق بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على  
مقياس مهارة الفهم القرائي

### ٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال  
المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة الفهم القرائي.  
وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أطفال  
المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة  
بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي باستخدام الأسلوب  
الإحصائي اللابارامتري ويكلوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين  
القياسين البعدي والتتبعي. ويوضح جدول (١٢) ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا  
الصدد:

جدول (١٢)

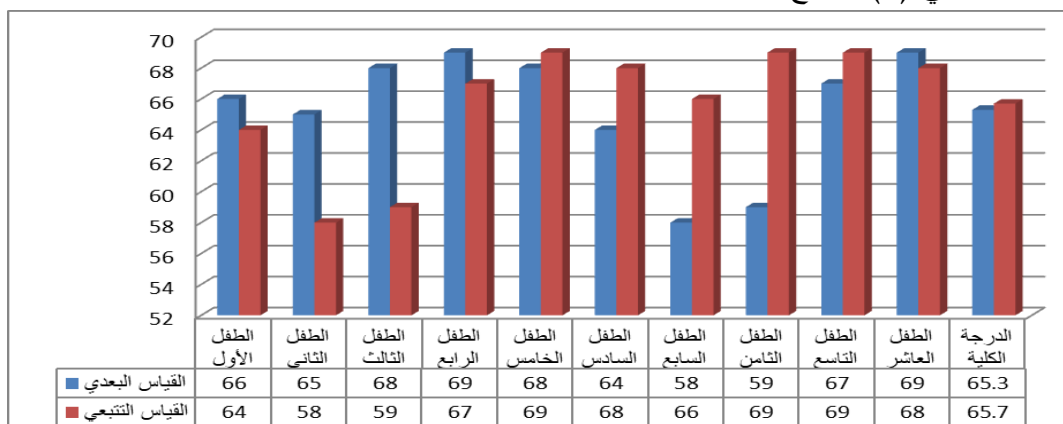
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي  
والتتبعي على مقياس مهارة الفهم القرائي (ن=١٠)

| القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اتجاه | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|--------|-----------------|-------------------|-------|-------|-------------|-------------|--------|---------|
| البعدي | ٦٥,٣٠           | ٣,٩٥              | -     | ٥     | ٥,١٠        | ٢٥,٥٠       | ٠,٢٠٥  | ٠,٨٣٨   |

| القياس  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اتجاه | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | الدلالة |
|---------|-----------------|-------------------|-------|-------|-------------|-------------|--------|---------|
| المتبعي | ٦٥,٧٠           | ٤,١١              | +     | ٥     | ٥,٩٠        | ٢٩,٥٠       | غير    | دالة    |
|         |                 |                   | =     | صفر   |             |             |        |         |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجات أطفال نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس مهارة الفهم القرائي، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة.

والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣)

الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة الفهم القرائي

#### - ثانيًا: مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج البحث الحالي على فعالية البرنامج التدريبي القائم على خريطة القصة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتتفق نتائج البحث الحالي في تحسين مهارة الفهم القرائي مع نتائج عديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011; Allor, et al., 2014; Barker, 2013; Bilgi, & Ozmen, 2014; Cure, & Yucesoy-Ozkan, 2023; Cure,



Batu, & Gulboy, 2021; Duman, & Tekinarslan, 2007; Franciscone, 2008; Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013; Houston, & Torgesen, 2004; Kauffman, M., & Hung, 2009; Laws, Brown, & Main, 2016; Lundberg, & Reichenberg, 2013; Mahlborg, 2013; Manoli, & Papadopoulou, 2012; Pallikudiyil, & Ponath, 2020; Ratz, & Lenhard, 2013; Shelton, et al., 2019; Sholichah, 2017; Wingerden, Seger, Balkon, & Verhoeven, 2017)

يرجع الباحث الأثر الإيجابي للبرنامج إلى استخدام الجلسات الإرشادية للأهميات والمعلمين لإشراكهم في البرنامج ومتابعة تطبيق أنشطة البرنامج في بيئة المنزل والمدرسة حيث شملت الجلسات الإرشادية على توضيح الباحث مهارة الفهم القرائي وأهميته وتأثير القصور في مهارة الفهم القرائي على الجانب الأكاديمي والنفسي للطفل وعلى الأسرة وكذلك يوضح الباحث أهمية تطبيق البرنامج القائم على خريطة القصة على مهارة الفهم القرائي للأطفال بما يتضمنه من أنشطة وتدرجات وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة كلاً من Çaliskan, & Ulas (2022) Heidlage, Lemons, Balasubramanian, & Dunnivant (2024) على أثر أنشطة القراءة التي يشارك فيها أولياء الأمور على مهارة الفهم القرائي وأثره على دافعية الأطفال واتجاههم الإيجابي نحو القراءة، وناقش الباحث أدوار الأهميات والمعلمين في إنجاح البرنامج وسبل التعاون مع الباحث، كما أعطى الباحث بعض الإرشادات والتوجيهات لمتابعة تقدم الأطفال أثناء تطبيق البرنامج. كما أن استخدام الباحث عديد من الأنشطة والألعاب أثناء الجلسات على تنمية العمليات المعرفية الأساسية المنخفضة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فاستخدم الباحث نشاط ألعاب آخر الكلمة واعرف ترتيب الصورة على تحسين الاستقبال السمعي والبصري، بينما ساعد نشاط أكمل الجملة وأيهم يشبهني على تحسين التداعي السمعي والبصري، كما ساعد نشاط أكمل بعدي ومجموعتي على تنمية الإغلاق السمعي والبصري، كما ساعد نشاط ميز صوتي على التمييز بين الأصوات التي يسمعها الأطفال، وكما ساعد نشاط إعادة تكرار الكلمات على تنمية الذاكرة السمعية، وكما ساعد نشاط رتب صوتي على تنمية الذاكرة البصرية للأطفال، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة Ihrig

(2024) على فعالية استخدام الألعاب في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

كما ساعدت عديد من الفنيات المستخدمة أثناء الجلسات على تحفيز الأطفال وزيادة دافعيتهم نحو زيادة الاستمرار في البرنامج مثل فنية (التعزيز الإيجابي، والمحاكاة، والنمذجة، ولعب الدور، واللعب، والعصف الذهني)، وكذلك استخدام استراتيجية خريطة القصة، وهو ما اتفقت عليه نتائج دراسة كلاً من (Cure, & Yucesoy-Ozkan, 2023; Duman, & Tekinarslan, 2007; Isikdogan, & Kargin, 2010) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى ذوي الإعاقة العقلية.

- خلاصة واستنتاج:

في ضوء ما سبق يمكن تفسير النتائج الإيجابية للبحث في تحسين مهارة الفهم القرائي إلى تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج قائم على خريطة القصة بما تضمنه من استخدام مجموعة من الفنيات مثل (التعزيز الإيجابي، والمحاكاة، والنمذجة، ولعب الدور، واللعب، والممارسة)، وبما تضمنه البرنامج من استخدام عدة مستويات من الأنشطة والألعاب مثل (آخر الكلمة، واعرف ترتيب الصورة، وأكمل الجملة وأبهم يشبهني، وأكمل بعدي ومجموعتي، وميز صوتي، وإعادة تكرار الكلمات)، كما أن استخدام الباحث للإجراءات السابقة يُبرر استمرار الأثر الإيجابي في فترة المتابعة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ثالثاً: التوصيات التربوية للدراسة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما سبقها من إطار نظري ودراسات سابقة يُوصى الباحث بما يلي:

- العمل على توفير المناخ المدرسي الملائم الذي يعين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على تحقيق ذاتهم وتحقيق أفضل أداء دراسي يتوافق مع إمكانياته.
- اختيار المعلمين الذين تتوفر فيهم الكفايات المهنية والشخصية التي تؤهلهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير اعتماد عالمية معتمدة من قبل الهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة.

- تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استراتيجية خريطة القصة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- إعداد برامج تدريبية تستهدف تحسين مهارة الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- تزويد معلمي المواد غير المؤهلين للعمل مع ذوي الإعاقة العقلية بالدورات والبرامج التدريبية المتخصصة تحت إشراف الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ لتتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

## المراجع:

- إبراهيم محمد الحراشنة (٢٠٠٧). *المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. دار الخزامي للنشر.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٧). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، ومهارات تدريسها وتقييمها*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. مكتبة الدار اللبنانية المصرية.
- فاروق صادق (١٩٨٥). *مقياس السلوك التكيفي*. الأنجلو المصرية.
- محمد سفعان، ودعاء خطاب (٢٠١٦). *مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي*. دار الكتاب الحديث.
- محمود أبو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجد عبدالسميع (٢٠١١). *مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص*. المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.
- وحيد السيد حاف. (٢٠٠٨). *فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية*. مجلة القراءة والمعرفة، (٧٤)، ١٦٥-١٦٦.

- Akhondi, M., Malayeri, F., & Samad, A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *Reading Teacher*, 64, 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80, 287-306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., and Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students

- with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93.
- American Speech-Language-Hearing Association (2020). One to Two Years: What Should my Child be Able to do?. American Speech-Language-Hearing Association.  
<https://www.asha.org/public/speech/development/12/>
- Anderson, S. A. (2000). How parental involvement makes a difference in reading achievement. *Reading improvement*, 37(2), 61-61.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 113-137. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8>
- Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D., & Ronski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118, 365-380. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.365>
- Beecher, L., & Childre, A. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: Effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 487-501.
- Bilgi, A. D., & Ozmen, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategies in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 707-714. doi:10.12738/estp.2014.2.1629
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, P., Newman, L., Marder C., & Sumi, C. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. SRI International.
- Bonifacci, P., & Snowling, M. J. (2008). Speed of processing and reading disability: A cross-linguistic investigation of dyslexia

- and borderline intellectual functioning. *Cognition*, 107, 999-1017. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.006>
- Boon, R. T., Paal, M., Hintz, A. M., & Cornelius-Freyre, M. (2015). A review of story mapping instruction for secondary students with LD. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 13(2), 117-140.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagon-Burke, S., & Burke, M. D., (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Bradford, S., Shippen, M. E., Alberto, P., Houschins, D. E. & Flores, M. (2006). Using systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 333-343
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72, 392-408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Bui, Y. N. & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: a culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure*, 57(2), 59-69.
- Bursuck, W. D., and Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Pearson Allyn and Bacon.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, 553-569. <https://doi.org/10.1080/09658210600624481>
- Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties: A consideration of the precursors and consequences. In C. Wood & V. Connelly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and writing* (pp. 59-76). Routledge.
- Çalışkan, E. F., & Ulas, A. H. (2022). The Effect of Parent-Involved Reading Activities on Primary School Students'

- Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes towards Reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524.
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64.
- Connors, F. A., Atwell, J. A., Rosenquist, C. J., & Sligh, A. C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 292-299. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00319>.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. doi:10.1177/0022466911420877
- Coyne, M. D., Zipoli, R. R., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., & Baker, S. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 221-245. <https://doi.org/10.1080/10573560802683697>
- Cure, G., & Yucesoy-Ozkan, S. (2023). Comparison of two interventions in improving comprehension of students with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 128(2), 145-163.
- Cure, G., Batu, E. S., & Gulboy, E. (2021). Effectiveness of the story-mapping strategy in students with disabilities: Meta-analysis of single-case experimental design studies. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 513-534.
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Ronnberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607.
- Duman, & Tekinarslan, (2007). The Effects of the Story-Mapping Method on Mild Mentally Retarded Students' Reading Comprehension Skills. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 8(1), 33-59.

- Farris, P. J., & Fuhler, C. J. (2004). *Teaching reading: A balanced approach for today's classroom*. McGraw-Hill.
- Flores, D., Moran, A., & Orzo, T. (2004). *Reading Comprehension: Using Graphic Organizers to Teach Literal, Inferential and Critical Comprehension*. Grades 4-6. Creative Teaching Press.
- Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 53, 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- Franciscone, J. (2008). The effectiveness of using story mapping as a supplemental tool to improve reading comprehension (*Master's thesis*, Caldwell College).
- Grünke, M., Wilbert, J., & Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the Effects of Story Mapping on the Reading Comprehension of Children with Low Intellectual Abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64.
- Gutierrez-Broajos, C., Fernandez, R. S., & Salmeron-Vilchez, P. (2014). How can reading comprehension strategies and recall be improved in elementary school students?. *Estudios Sobre Educacion*, 26, 9-31.
- Heidlage, J. K., Lemons, C. J., Balasubramanian, L., & Dunnavant, L. (2024). Parent-Implemented Reading Intervention for Children With Intellectual and Developmental Disability. *Remedial and Special Education*, 45(5), 267-278.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. The Annie E. Casey Foundation.
- Houston, D., & Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research*. Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education.
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence-based of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.



- Ihrig, F. (2024). The Effects of Text-Based Gaming on Reading Comprehension for Students with Intellectual Disability. *MasterThesis*. East Tennessee State University.
- Isikdogan, N., & Kargin, T. (2010). Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1509-1527.
- Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*, 17, 209-224. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.532204>
- Jaiswal, S. K. (2017). Role of Parental Involvement and Some Strategies That Promote Parental Involvement. *Journal of International Academic Research for Multidisciplinary*, 5(2), 95- 103
- Jennings, J. H., Caldwell, J. A., and Lerner, J. W. (2014). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Pearson Higher Ed.
- Kalkan, S., & Ozmen, E. R. (2013). A Comparison of Reading Comprehension, Reading Rate and Reading Error Performances of the Students with Mental Retardation Attending Inclusive Education and Special Education Classes (The Sample of Çorum Province). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 147-187.
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities*, 3-15.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.
- Kauffman, J. M., & Hung, L. Y. (2009). Special education for intellectual disability: Current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry*, 22(5), 452-456.

- khil, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57, 402-419. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>
- Kliwer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, 43, 163-192. <https://doi.org/10.3102/00028312043002163>
- Klingner, J. K., Vaughn S., and Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. (2nd Edition). The Guildford Press.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Laws, G., Brown, H., & Main, E. (2016). Reading comprehension in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 29, 21-45. <https://doi:10.1007/s11145-015-9578-8>
- Lenski, S. D., Wham, M. A., and Johns, J. L. (2003). *Reading and learning strategies: Middle grades through high school*. (2nd Edition). Kendall/Hunt.
- Lipscomb, S., Haimson, J., Liu, A. Y., Burghardt, J., Johnson, D. R., & Thurlow, M. L. (2017). *Preparing for life after high school: The characteristics and experiences of youth in special education. Findings from the National Longitudinal Transition Study 2012. Volume 2: Comparisons across disability groups: Full report (NCEE 2017-4018)*. Retrieved from Washington, DC.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 89-100. <https://doi:10.1080/00313831.2011.623179>
- Mahlburg, R. (2013). Reading and students with intellectual disabilities: using the readers workshop model to provide balanced literacy instruction. *LC Journal of Special Education*, 8(1), 7.

- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative education*, 3, 348. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33055>.
- Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (2nd Edition). Pearson Merrill Prentice Hall
- Milaham, S. B. (2022). Analysis of some common reading strategies used by teachers in teaching reading comprehension skills to students with reading disabilities in secondary schools in Nigeria. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 3(3), 255-265.
- Molen, M. V., Henry, L., & Luit, J. V. (2014). Working memory development in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 637-650. <https://doi.org/10.1111/jir.12061>
- Moni, K., Jobling, A., & Baffour, B. (2018). Literacy learning outcomes in a longitudinal study of a postschool literacy education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15, 155-165. <https://doi.org/10.1111/jppi.12247>
- Nampaktai, P., Kaewsombut, R., Akwaree, S., Wongwayrote, U., & Sameepet, B. (2013). Using story grammar to enhance reading comprehension. *International Forum of Teaching and Studies*, 9(1), 35-38.
- Narkon, D. E., & Wells, J. C. (2013). Improving reading comprehension for elementary students with learning disabilities: UDL enhanced story mapping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57, 231-239. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.726286>.
- Nash, H., & Heath, J. (2011). The role of vocabulary, working memory and inference making ability in reading comprehension in Down syndrome. *Research in developmental disabilities*, 32, 1782-1791. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.007>
- NRP. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

- Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., and Bender, W. (2007). Use of a story-mapping procedure in middle school language arts instruction to improve the comprehension skills of students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 4(2), 27-47.
- Ormrod, J. (1995). *Human learning*. (2nd ed.). Merrill.
- Pallikudiyil, M. V., & Ponath, S. S. (2020). Effect of Literacy-Rich-Approach in the Generalization and Maintenance of Reading Comprehension Skills in Children with Intellectual Disability. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 3(7), 350-355.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Perfetti, C. A., Finger, E., & Hogaboam, T. W. (1978). Sources of vocalization latency differences between skilled and less skilled young readers. *Journal of Educational Psychology*, 70, 730-739. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.730>
- Pezzino, A. S., Marec-Breton, N., & Lacroix, A. (2019). Acquisition of Reading and Intellectual Development Disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 569-600. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9620-5>
- Pressley M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block, and M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction research based best practices* (pp. 11-28). The Guildford Press
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.
- Prince, A. M., Plotner, A. J., & Bridges, W. C. (2019). Postschool engagement predictors for youth with intellectual disability: Results from South Carolina. *Exceptionality*, 27, 247-261. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480946>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot !. *The Reading Teacher*, 65 (8), 516-522.

- Rasinski, T., Padak, N. D., and Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. (4th Edition). Pearson Allyn & Bacon
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1740-1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Reichenberg, M. (2014). The importance of structure text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3-4), 77-94. <https://doi:10.2478/JSER-2014-0012>
- Roch, M., & Levorato, M. C. (2009). Simple view of reading in Down's syndrome: The role of listening comprehension and reading skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 206-223.
- Rondal, J. A. (2009). Spoken Language in Persons with Down Syndrome: A Life-Span Perspective. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1, 138- 163.
- Sabornie, E. J., Cullinan, D., Osborne, S. S., & Brock, L. B. (2005). Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high-incidence disabilities: A cross-categorical meta-analysis. *Exceptional Children*, 72(1), 47-63.
- Sadeghi, E., Afghari, A., & Zarei, G. (2016). Shadow-reading effect on reading comprehension: Actualization of interactive reading comprehension: (A Vygotskian view!). *English Language Teaching ELT*, 9, 130-138. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p130>.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School: Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3004. *National Center for Special Education Research*.
- Saskatchewan Learning. (2004). *Saskatchewan education indicators: Kindergarten to grade 12*. Regina, Saskatchewan
- Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of

- intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 346-353. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01265>.
- Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D., & Stapleton, L. M. (2019). A synthesis of reading comprehension interventions for persons with mild intellectual disability. *Review of Educational Research*, 89(4), 612-651. <https://doi.org/10.3102/0034654319857041>
- Shen, Y. (2008). An Exploration of Schema Theory in Intensive Reading. *English Language Teaching*, 1(2), 104-107.
- Sholichah, N. I. (2017). The Effect of Story Mapping on Reading Comprehension. *Jurnal Penelitian Ilmiah Intaj*, 1(1), 29-48.
- Snowling, M. J. & Catherine, E. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. *The Office of Education Research and Improvement (OERI)*, U.S. Department of Education.
- Soltani, A., & Roslan, S. (2013). Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1090-1099. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.005>
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7, 35-58.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema*. Washington University, US Department of Health, Education and Welfare National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 121 174).
- Stetter, M. E., Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.

- Stevens, M. A. (2023). Differentiating Reading Intervention to Support Levels of Comprehension With Students With Intellectual Disabilities. (*Doctoral dissertation*). University of Missouri-Columbia.
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218-229. <https://doi.org/10.1177/1088357611423543>
- Taylor, L. K., Alber, S. R., and Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Trabasso, T., and Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In Block, C. C. and Pressley M. (Ed.), *Comprehension instruction research-based best practices* (pp. 176-201). The Guildford Press.
- Trezise, K. L., Gray, K. M., Tafee, J., & Sheppard, D. M. (2014). Working memory in adolescent males with down syndrome and males with autism and intellectual disability: Implications for classroom. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(1), 24-34
- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211–222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.015>
- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Cognitive constraints on the simple view of reading: A longitudinal study in children with intellectual disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 22, 321-334. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1446435>



- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211–222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.015>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Wherry, J. H. (2004). The influence of home on school success. *PRINCIPAL-ARLINGTON*, 84(1), 6-7.
- Wilson, A., & Hunter, K. (2010). Realizing a social practices approach in literacy learning: Engaging with the everyday lives of adults with learning difficulties. *Journal of Adult and Continuing Education*, 16, 41-62. <https://doi:10.7227/JACE.16.1.5>
- Wingerden, E., Seger, E., Balkon, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211-222.