الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة باتنة –1– الحاج لخضر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

Hadj LakhdarUniversité de Batna -1 -

Faculté des sciences humaines et sociales

Département de psychologie, sciencese de L'éducation et orthophonie

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في الأرطوفونيا

تخصص: إعاقة سمعية

من إعداد الطالب:

– مهيرو زوقار محمد

تحت إشراف الدكتور:

– أ. د.عواشرية السعيد

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة الاصلية	الصفة
زغيش وردة	أستاذ	جامعة باتنة 01	رئيسا
عواشرية السعيد	أستاذ	جامعة باتنة 01	مشرفا و مقررا
بوفولة بوخميس	أستاذ	جامعة باتنة 01	عضوا مناقشا
حبال ياسين	استاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
صالحي طارق	استاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023–2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة باتنة –1– الحاج لخضر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

Hadj LakhdarUniversité de Batna -1-

Faculté des sciences humaines et sociales

Département de psychologie, sciences de L'éducation et orthophonie

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في الأرطوفونيا

تخصص: إعاقة سمعية

من إعداد الطالب:

– مهيرو زوقار محمد

تحت إشراف الدكتور:

– أ. د.عواشرية السعيد

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الاصلية	الصفة
زغيش وردة	أستاذ	جامعة باتنة 01	رئيسا
عواشرية السعيد	أستاذ	جامعة باتنة 01	مشرفا و مقررا
بوفولة بوخميس	أستاذ	جامعة باتنة 01	عضوا مناقشا
حبال ياسين	أستاذ محاضر أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
صالحي طارق	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023–2024

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله حمدا كثيرا يليق بجلالته، طيبا مباركا، وصلوات الله وسلامه على سيد المرسلين وخاتم الأنبياء والمرسلين وإمام المتقين، قائد الغر المحجلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، الحمد لله، ولا آله سواه، كرمنا بالعقل وشرفنا بالعلم، وفضلنا بالإسلام، الحمد لله والشكر لله على ما رزقنا به من علم.

أتوجه بالشكر والتقدير الى استاذي الفاضل الاستاد الدكتور عواشرية السعيد استاد علم النفس بقسم علم النفس والارطفونيا وعلوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بباتنة جامع الحاج لخضر 1 والذي كان لتوجيهاته الاثر في اتمام هذا العمل، فكلمات الشكر لا توفيه حقه فيما قدمه، من ارشادات وتوجيهات اضاءت جوانب البحث فجعلته يظهر بصورته الحالية، فأسال الله عز وجل ان يجزيه خير جزاء من بسطة في العلم ووفرة في الصحة، وسعادة في الدنيا والاخرة.

كما أتقدم بوافر شكري وتقديري للأساتذة الافاضل الذين شرفوني بقبولهم ان يكونوا من لجنة المناقشة وتفضلهم بقبول مناقشة البحث والحكم عليه، واثرائه بآرائهم السديدة، وتوجيهاتهم الصائبة، فلهم منى كل الشكر والامتنان، ولهم من الله عز وجل خير جزاء.

كما توجه بخالص الشكر والتقدير الى لجميع هيئة التدريس، بقسم علم النفس والارطوفونيا وعلوم التربية بجامعة الحاج لخضر 1 جامعة باتنة على ما بذلوه من جهد من نصح، ورعاية.

دون ان أنسي ان أقدم شكري وتقديري لجميع طاقم مخبر بنك الاختبارات النفسة والمهنية و المدرسية المثمتلة في رئيسة المخبر الاستاذة يوسفي حدة على كل الدعم النفسي والمادي المقدم من طرف المخبر واسال الله ان يجعله دخرا للعلم والباحثين في محال العلم.

واعترافا بالجميل فإنني اتقدم بأسمى آيات الشكر والحب والتقدير الى سبب وجودي، الى من تحملت معي كل العناء ومهدت لي طريق العلم والمعرفة، واليها يعود الفضل في اي نجاح حققته في حياتي، الى امي الحبيبة الغالية، وادعو الله عز وجل ان يشملها بعنايته ويمتعها بالصحة والعافية، ويجزيها عنى خيرا.

والدعاء لابي رحمة الله عليه، كما اسال الله ان يتغمده برحمته، ويجعل قبره روضة من رياض الجنة، رحمة الله عليك يا والديي.

وكما لا يوفتني ان اشكر جميع افراد اسرتي، لمؤازرتي وتشجيعي على اتمام هذا البحث واشعر ان توفيق الله لي ما هو الا استجابة لدعواتهم.

كما اتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان الى زوجتي ورفيقة دربي التي ساندتني طيلة مشواري البحثي، وهيأت لي سبل الراحة والاستقرار لمواصلة رسالتي، فكانت نعم الصاحبة وخير الرفيقة، ومهما قدمت لها من عبارات الشكر، فلن افي بحقها، جزاها الله عني كل خير.

ولا يفوتني ان اتوجه بأسمى معاني الحب الى قرة عيني ابنائي الاعزاء اسلام وعبد العزيز، وارجو ان يغفرا لي اشغالي عنهما، وحسبي ان يكون في ذلك الخير والنفع لهما ولاقرانهما في المستقبل.

واخيرا فان هذه الدراسة شانها شان اي عمل انساني، قد تكون فيها اجادة، وقد يعتريها قصور، فان كان فيها اجادة فالفضل لله –سبحانه– وتوفيقه، ثم لأساتذتي الافاضل سواء المشرفين على الدراسة، وتوجيهاتهم السديدة، وكل اساتذتي في كل مساري الدراسي دون استثناء، وإذا كان فيها قصور، فحسبي انني اجتهدت، وهذا ما مكنى فيه ربي، والحمد لله الذي تفرد لنفسه بالكمال، وجعل النقص سمة تستولي على البشر، وما توفيقي الا بالله عليه توكلت، واليه انيب.

ملخص البحث

هدف البحث الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين، حيث حددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الاتي: ما هي مواصفات البرنامج التدريبي الفعال من اهداف و محتوى في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية المجهزين، وكيفية تطبيق هذا البرنامج ؟

ولتحقيق اهداف البحث اتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميميه (تصميم العينة الواحدة و تصميم العينتين)، حيث اختيرت العينة بطريقة قصدية، و قد تكونت عينة البحث من (40) تلميذ من مدرسي الاطفال المعاقين سمعيا بكل من عين تموشنت و سيدي بلعباس، مقسمتين الي مجموعتين احداهما تجريبية مكونة من (20) تلميذ، و اخرى ضابطة مكون من(20) تلميذ.

و قد تمثلت اداة البحث في اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحث، و بعد التاكد من صدق الاداة و ثباتها، طبق الاختبار على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بعده، و للتاكد من تكافؤ المجموعتين طبق اختبار الفهم القرائي على مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة قبل تطبق البرنامج ثم اعيد تطبيق الاختبار بعد تطبيقه، ثم عولجت بيانات البحث احصائيا باستخدام حزمة البرامج الاحصائية (SPSS)، و القيام بعرض و تحليل و تفسير النتائج، و عرض التوصيات و المقترحات.

وقد اظهرت النتائج الفعالية من تطبيق البرنامج المقترح في تنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين، من خلال ما توصل البحث اليه من النتائج تمثلت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس البعدي، و كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس التتبعي، كما حقق البرنامج التدريبي على مهارات الفهم القرائي المقترح أثرا كبيرا في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تساوي او تزيد قيمة حجمه عن (0.14) حسب مربع ايتا لحساب حجم الأثر، فحقق فعالية اكبر من مستوى (1.2) وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبلاك مما يدل على ان البرنامج التدريبي المقترح على مهارات الفهم القرائي حقق فعالية في الفهم القرائي لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: فعالية برنامج تدريبي، الفهم القرائي، المعاقين سمعيا المجهزين.

Research Summary :

The research aimed to identify the effectiveness of a training program to develop reading comprehension among the hearing impaired equipped, where the research problem was identified in the following main question: What are the specifications, objectives and content of the effective training program in developing reading comprehension skills among individuals with hearing disabilities equipped, and how can this program be applied in different educational environments?

To achieve the objectives of the research, the researcher followed the experimental approach with its designs (the design of one sample and the design of the two samples), where the sample was chosen intentionally, and the research sample consisted of (40) students from the hearing-impaired teachers of each of Ain Temouchent and Sidi Bel Abbes, divided into two groups, one experimental consisting of (20) students, and the other control consisting of (20) students.

The research tool was represented in the reading comprehension scale designed by the researcher, and after making sure of the validity and stability of the tool, the scale was applied to the experimental group before and after the application of the program, and to ensure the equivalence of the two groups, the reading comprehension scale was applied to the experimental and control research groups before applying the program and then the scale was re-applied after its application, then the research data was treated statistically using the statistical software package (SPSS), and to present, analyze and interpret the results, and Presentation of recommendations and suggestions.

The results showed the effectiveness of the application of the proposed program in developing reading comprehension among the hearing impaired equipped, through the research reaching the following results:

There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the pre-measurement and the post-measurement of their reading comprehension in favor of the post-measurement, and There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members and the average scores of the control group members in the dimensional measurement of reading comprehension in favor of the experimental group, There are also statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the pre-measurement and the tracer measurement of their reading comprehension in favor of the tracer measurement. the proposed reading comprehension training program achieves a significant impact on the reading comprehension of the recipient, so that its size value is equal to or more than (0.14) according to the ETA square to calculate the size of the effect. The proposed training program on reading comprehension skills achieves effectiveness in reading comprehension among its recipients, so that its effectiveness reaches the level of (1.2) at least according to Black's adjusted gain ratio, which indicates that the proposed training program on reading comprehension skills achieved effectiveness in reading comprehension among the research sample.

Key words : effectiveness of a training program, reading comprehension, the hearing-impaired who are equipped.

الفهارس

قائمة المحتويات

كلمة شكر	أ
إهداء	ج
ملخص البحث	د
قائمة المحتويات	ط
قائمة الجداول	ن
قائمة الأشكال	س
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
1. مشكلة البحث	06
2. اهداف البحث	09
3. أهمية البحث	09
3-1. الأهمية النظرية	09
3-2. الأهمية التطبيقية	10
4. دوافع اختيار الموضوع	10
4-1. الدوافع الذاتية	11
4-2. الدوافع الموضوعية	11
5. ضبط مفاهيم البحث و التعريف الاجرائي لمتغيراته	12
الفصل الثاني: الفهم القرائي ومستوياته	
تمهيد الفصل	14
1. إطلالة على تطور مصطلح الفهم القرائي	14
2. تعريف الفهم القرائي	16
3. مكونات الموقف القرائي	18
4. نماذج الفهم القرائي	21
5. مستويات الفهم القرائي و مهاراته	28
5-1. مستويات الفهم القرائي	28
5-2. مهارات الفهم القرائي	31
6. أدوات قياس الفهم القرائي	33

7. تاثير الاعاقة السمعية في النمو اللغوي	35
7-1. المشاكل اللغوية عند المعاقين سمعيا	35
7-2. مهارات القراءة عند المعاق سمعيا	37
7-3. الفهم القارئي عند المعاقين سمعيا	41
خلاصة الفصل	42
الفصل الثالث: البرامج التدريبية	
تمهيد الفصل	45
1.تعريف التدريب	45
2.مبادىء التدريب	46
3.اهداف التدريب	47
3-1. تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات	47
3-2. تحسين مستويات الاداء	48
4. البرامج التدريبية	48
4-1. تعريف البرامج التدريبية	48
4-2.مكونات البرنامج التدريبي	49
5.مراحل العملية التدريبية	60
5-1.مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية	60
5-2.مراحل تخطيط و تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية	61
6.تقييم البرامج التدريبية	62
6-1.ادوات تقييم البرنامج التدريبي	63
7.انتقال اثر التدريب	63
7-1.النظريات المفسرة للانتقال	64
7-2. انواع انتقال اثر التدريب	64
8.الانتقال نت نمط التعلم التقليدي الى نمط التعلم البنائي	65
8-1. مميزات نمط التعلم البنائي	65
8-2.عيوب نمط التعلم البنائي	65
8-3.مميزات نمط التعلم التقليدي	66
8-4.عيوب نمط التعلم التقليدي	67

8-5.التغيرات المطلوبة للانتقال بعناصر العملية التعليمية من التعلم التقليدي الى التعلم البنائي	67
9. البرامج الخاصة بذوي الاعاقة السمعية	68
9-1.البرامج التدريبية	68
9-2.الاسس التي تقوم عليها البرامج التدريبية الخاصة بالمعاقين سمعيا	68
10.استرتيجيات التعامل مع المعاقين سمعيا	69
10-1.استراتيجية التعرف و التشخيص المبكر للاعاقة السمعية	69
10-2. استراتيجية التكفل بالفقد السمعي	69
10-3.استراتيجية التدخل	69
10-4.استراتيجية الدمج	69
11.مستويات الاعاقة السمعية	70
خلاصة الفصل	72
الفصل الرابع: الدراسات السابقة و فرضيات البحث	
تمهيد الفصل:	73
1.الدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا	73
2. التعقيب على الدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا	81
3. الدراسات التي تناولت برامج تنمية مهارات الفهم القرائي	88
4. التعقيب على الدراسات التي تناولت برامج تنمية مهارات الفهم القرائي	88
5.فرضيات البحث	91
خلاصة و تعقيب عام	93
الفصل الخامس: اجراءات الجانب الميداني للبحث	
تمهيد الفصل	95
1. مسلمات البحث	95
2. منهج البحث و تصميمه	96
2-1.منهج البحث	96
2-2.التصميم التجريبي	96
3. وصف مجتمع البحث و عينته و حدوده	98
3-1.خصائص العينة	99
3-2.حدود البحث	99
4. ادوات البحث	101

4-1.البرنامج التدريبي لتنمية الفهم القرائي	**102**
4-2. اختبار الفهم القرائي	**108**
5.الاساليب الاحصائية المستخدمة	**116**
خلاصة الفصل	**118**
الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج البحث و تفسيرها	
تمهـيد الفصل	**121**
1. عرض و تحليل النتائج الخاصة بفرضيات البحث	**121**
1-1. عرض النتائج المتعلقة الفرضية الأولى	**121**
1-2. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	**123**
1-3. عرض النتائج المتعلقة الفرضية الثالثة	**126**
1-4. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	**129**
1-5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	**130**
2.مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث	**131**
3.تفسير ننتائج البحث	**132**
خاتمة	**142**
قائمة المصادر والمراجع	**146**
الملاحق	**159**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المشاكل اللغوية عند المعاقين سمعيا	38
02	تغيرات الانتقال من التعلم التقليدي ال التعلم البنائي	67
03	مستويات الاعاقة السمعية و البرامج و الاحتياجات	70
04	خصائص العينة	100
05	الانشطة التدريبية المقترحة في جلسات البرنامج	104
06	توصيف اسئلة اختبار الفهم القرائي	109
07	التعديلات المقترحة على الاسئلة في اختبار الفهم القرائي	111
08	صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الاول	112
09	الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الاول	113
10	صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني	113
11	الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني	114
12	ثبات الفاكروباخ لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الاول	115
13	ثبات التجزئة النصفية لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الاول	115
14	ثبات الفاكروباخ لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني	116
15	ثبات التجزئة النصفية لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني	116
16	قيمة ت و دلالتها الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات افراد المحموعة التجريبية في القياس القبلي و العدي للفهم القرائي	121
17	قيمة ت و دلتلتها الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي	124
18	قيمة ت و دلالتها الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي في اختبار الفهم القرائي	127
19	نتائج حجم الاثر للمجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج	129
20	نتائج مربع ايتا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي	130
21	نتائج مربع ايتا للمجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي	130
22	نتائج معادلة بلاك لحساب الكسب للعينة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج	130
23	توزيع الحصص حسب الموضوعات و نوع التدريب	174

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	عمل الذاكرة الإنسانية	16
02	مكونات الموقف القرائي	20
03	نموذج جوف 1972 للفهم القرائي	22
04	نموذج فريدريكسن لحدث الفهم القرائي 1977	23
05	نموذج سميث للفهم القرائي 1971	24
06	نموذج كينتش 1977 للفهم	25
07	نموذج هاريس وسميث للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي 1992	26
08	نموذج الفهم القرائي لجرابي وستولر 2002	27
09	العملية التدريبية المتكاملة	60
10	خطوات تصميم البرامج التدريبية	62
11	يوضح التصميم التجريبي للبحث	98
12	نتائج متوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم القرائي	123
13	نتائج متوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم القرائي	126
14	نتائج متوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي لاختبار الفهم القرائي	129
15	الاجراءات السلوكية المتعلقة باستراتيجية التعلم البنائي لتنمية الفهم القرائي	173

مقدمة

مقدمة:

تعد القدرة على فهم القراءة مهارة أساسية للتفاعل مع العالم المكتوب والمشاركة الفعَّالة في الحياة اليومية. ومع ذلك، قد يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية صعوبات في تطوير مهارات القراءة بسبب عدم تمتعهم بالقدرة الكاملة على استيعاب وتحليل النصوص الكتابية. لذا، يعد تصميم برامج تدريبية خاصة لتنمية الفهم القرائي لدى هذه العينة ذات أهمية كبيرة.

تعد القراءة من أهم الوسائل والقنوات التي يستقبل بها الفرد المعلومات، ونافذة يطل من خلالها على مختلف التجارب والثقافات الأخرى، الأمر الذي يساهم في عملية بناء وتطور شخصيته، وهذا ما يجعل القراءة من أهم وسائل التطور والنمو في جميع الجوانب، فتساعد على تنمية الأفكار والخبرات والاطلاع على أراء وأفكار مجتمعات أخرى وهذا ما يثرى خبراته ويكسبه نضج في المجال الذي يطلع عليه، دون أن ننسى أن القراءة هي نقطة بداية الفرد في مساره التعليمي.

وتزداد الحاجة إلى القراءة مع الكم الهائل من المعلومات ومع كل ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري يوميا، حيث أصبحت المعرفة تمكن الإنسان من الولوج إلى عالم العلوم بما يتميز من تطورات وتناقضات متلاحقة الخطى وما على الفرد إلا امتلاك هذه المعرفة و التحصن بها في مواجهة ما يواجهه من تحديات يومية، ولن يكون ذلك إلا بالقراءة.

فالقراءة عملية معقدة متشبعة تنقسم إلى مهارتي التعرف إلى الكلمة، والفهم القرائي حيث تتطلب المهارة الأولى تعرف التلاميذ على أشكال الحروف والكلمات ورسمها، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما، بينما تتضمن مهارات الفهم القرائي عملية استخلاص متزامن لمهارة تعرف التلميذ لأشكال الحروف والكلمات.(السيد،2009،ص. 5).

كما ان القراءة من أهم المهارات الأساسية في حياة الإنسان، حيث تمثل البوابة الأساسية لاكتساب المعرفة والتفاعل مع المحتوى الثقافي والعلمي. ومع ذلك، يواجه البعض منا التحديات في اكتساب وتحسين مهارات القراءة، وخاصة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية.

و تعتبر القراءة من المهارات الأساسية والحاسمة في حياة الفرد، فهي تمكننا من الوصول إلى المعرفة والمعلومات وتطوير مهاراتنا اللغوية والعقلية. ومع ذلك، يواجه الأشخاص ذوي الإعاقة

السمعية تحديات فريدة في تطوير مهاراتهم القرائية، حيث يعتمدون بشكل كبير على اللغة الشفهية والسمعية في التفاعل وفهم النصوص المكتوبة.

كما أن تنمية مهارات الفهم القرائي تعد هدفا ساميا من أهداف تعليم القراءة والنصوص الأدبية وتعلمها، نظرا لأنه يمثل مهارة مهمة من مهارات القراءة، باعتباره أساسا لجميع العمليات القرائية، وعاملا من العوامل الأساسية في السيطرة على فنون اللغة والتمكن منها، والتعامل مع مصادر المعرفة الأخرى. (الفليت،الزيان،2009، ص.259).

تعد القراءة من أهم الوسائل والقنوات التي يستقبل بها الفرد المعلومات، ونافذة يطل من خلالها على مختلف التجارب والثقافات الأخرى، الأمر الذي يساهم في عملية بناء وتطور شخصيته، وهذا ما يجعل القراءة من أهم وسائل التطور والنمو في جميع الجوانب، فتساعد على تنمية الأفكار والخبرات والاطلاع على أراء وأفكار مجتمعات أخرى وهذا ما يثرى خبراته ويكسبه نضج في المجال الذي يطلع عليه، دون أن ننسى أن القراءة هي نقطة بداية الفرد في مساره التعليمي.فمهارة القراءة هي عبارة عن قاعدة اولية لاكتساب المعرفة و يعرفها نبيل حافظ (2000) على انها"عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم ادرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب و القارئ معا"(ص .200) .

و لقد كان مفهوم القراءة في اوائل القرن 20 ينحصر في عنصر واحد و هو التعرف على الحروف، الكلمات و النطق بها، فكان هدف المعلم ينصب على تعليم هاتين الناحيتين (التعرف و النطق)، ثم جاء ثروندايك ليستنتج ان القراءة ليست آلية بحتة بل هي عملية معقدة تستلزم الفهم، الربط و الاستنتاج. (البيه، 2000، ص.295).

ويعد الفهم القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرا في التحصيل الدراسي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، وقد اكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.(جميل،2005،ص. 12).

الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة، أو الهدف الرئيسي لها وذلك لان فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمانا للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويد أفكاره جديدة ومعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يكسب

المتعلم مهارات النقد في موضوعية، وعلى إبداء رأيه وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها ويكسبه ما يساعده على الإبداع.

و للفهم القرائي أثرا ايجابيا في عملية التعلم و التعليم و أي قصور في فهم المقروء يؤدي إلى ترك الطلاب مقاعد الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليمية التي يدرسون بها و هذا ما أشار إليه عبد الحميد (2000) بقوله: "أن قصور بعض الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب المدرسة، لإحساسهم بالتأخر، عن أقرانهم كما يعزى تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلي الإخفاق في الفهم القرائي، و تأخرهم فيه و هذا يوضح أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة يرتبط ارتباطا مباشرا بالضعف في فهم المقروء " (ص.192)

تعتبر الإعاقة السمعية تحديًا كبيرًا يواجهه الفرد في التواصل واكتساب المعرفة، حيث تؤثر على القدرة على فهم المحتوى اللفظي والكتابي بشكل كامل. وبالتالي، يتطلب دعم هؤلاء الأفراد ببرامج تدريبية مخصصة تساعدهم على تطوير مهارات القراءة والفهم القرائي.

كما هم معلوم أن إصابة حاسة السمع تؤثر على استقبال الطالب للبيانات والمعلومات المقدمة له من طرف المعلم، وكذلك على لغته الإرسالية من حيث قدرته على التعبير اللغويين المهارات الأكاديمية التي اكتسبها في الفصل الدراسي، وتعتبر مهارة القراءة من أهم المهارات التي يتأثر بها تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.(Karchmer, M. & A. Schildroth,p.1986).

ومن حيث قدرة ذوي الإعاقة السمعية على التحصيل، أشارت دراسة الين (Alen) (1986) أن مستوى أداء المعاقين سمعيا على اختبار ستنافورد للتحصيل منخفض كثيرا في مجالات التهجئة، وفهم الفقرات، والحصيلة اللغوية، والمفاهيم الحسابية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، وبعد متابعة هؤلاء الطلاب عبر المراحل الدراسية تبين استمرار تدني مستواهم الأكاديمي على مدى عشر سنوات التالية.

يهدف برنامج التدريب لتنمية الفهم القرائي للمعاقين سمعيا إلى تعزيز قدراتهم على فهم النصوص المكتوبة والتعامل معها بطريقة فعالة. يتم تصميم هذه البرامج التدريبية بناءا على أسس نظرية تعلم اللغة والقراءة، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تهدف إلى تحسين قدرات المعاقين سمعيا على تحليل النصوص واستخلاص المعاني والمفردات.

تُعتبر هذه البرامج فعالة عندما يتحقق تحسن ملحوظ في مهارات القراءة لدى المعاقين السمعيين المشاركين. ويتم قياس فعالية هذه البرامج من خلال استخدام أدوات واختبارات معينة لتقييم تطور المشاركين في القدرات القرائية، مثل القدرة على فهم المعنى العام للنصوص، وتحليل الأفكار الرئيسية، والاستدلال اللغوي.

تعد الدراسات البحثية التي تقيم فعالية البرامج تدريبية لتنمية الفهم القرائي للمعاقين سمعيا مهمة جدًا لتوفير الدلائل والأدلة العلمية حول فاعلية هذه البرامج، تعمل هذه الدراسات على تحسين وتطوير البرامج التدريبية وتعزيز فهمنا لعملية التعلم وتحسين النتائج التعليمية للمعاقين سمعيا.

يهدف هذا البحث إلى دراسة فعالية برنامج تدريبي مصمم خصيصًا لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين، سيتم دراسة فعالية هذا البرنامج التدريبي على مستوى فهم النصوص والتركيز على العناصر الأساسية في النص، وكذلك تحسين القدرة على تفسير المعاني والمفردات، و تحسين مستويات الفهم القرائي التي قد حددت من طرف عدة باحثين .

فحدد هاريس وسميث (Smith & Harris)(1980) اربع مستويات للفهم القرائي وهي: عملية التحديد، التحليل، التقويم، التطبيق.

أما كارلين روبرت(Karlin Rober)(1984) فقد حددته في ثلاثة مستويات وهي :مستوى الفهم الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي أو الناقد.

و قد حدده شعبان عبد الباري (2009) في أربعة مستويات و هي : مستوى الفهم الحرفي (الظاهري)، الاستنتاجي، التذوقي، الإبداعي.

ويرى الباحث أن الفهم هو الغاية المنشودة من عملية القراءة وجمع المعلومات من المواد المقروءة، كما انه المحور الرئيسي للعملية القرائية الذي يسعى النظام التعليمي الى تنميته عند التلاميذ العاديين منهم أو المعاقين سمعيا حتى يتسنى لهم الاستفادة من المواد العلمية المقدمة لهم في جميع المواد وإعداد قارئ يمتلك القدرات اللازمة التي تمكنه من فهم و استيعاب ما يقرأه، والقدرة على فهم المادة المقروءة في أدق تفاصيلها من حيث فهم مفردات النص، وإدراك معاني مفرداته، وإعادة صياغة الأفكار، والقدرة على فهم ما يصبو إليه الكاتب، وتحليله لإصدار أحكامه الخاصة اتجاه الموضوع في ضوء ما يقرأه،

حيث أن مقدار الفهم القرائي هو الذي يحدد قيمة القراءة و أهميتها لان الفهم القرائي هو جوهر وأساس عملية القراءة.

كما ان الباحث اعتمد تصنيف كارلين روبرت (Karlin Rober) (1984) و ارتكز عليه في عملية بناء البرنامج المقترح لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين و ذلك يتنمية كل من المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، و المستوى النقدى.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1- مشكلة البحث:

من ابرز التحديات التي يواجهها المعاقين سمعيا المجهزين، هي فهم المعلومات الكتابية و النصوص المكتوبة هذا من جهة و من جهة اخرى عدم توفر الاساليب التعليمية الفعالة و التقنيات المختلفة التي يمكن استخدامها لتحسين و تنمية الفهم القرائي لدى هذه الفئة، حيث انه رغم التطور التنكنولوجي الحاصل في مجال السمعيات من معينات سمعية متطورة و برامج خاصة الا انه دائما ما نجد فجوة ظاهرة في النتائج التعليمية للفئة المعاقين سمعيا المتمدرسين، خاصة الذين يدرسون بالنظام التعليمي الذي يتابعه اقرانهم من السامعين.

تتكون البرامج الدراسية من العديد من المواد التي يتوجب على الطالب التحكم بها، من أهم هذه المواد القراءة التي تعتبر العمود الفقري لعملية التحصيل الدراسي، لذا تعتبر القراءة المدخل الرئيس لاكتساب العلوم والمعارف،هذا ما يجعلنا نأكد أن قدرة الفرد على فك وتشفير الرموز لوحدها لم تعد هي ما يحدد القارئ الجيد من الضعيف، وإنما هذا الأخير يحدد بمدى قدرته على الاستفادة والإفادة منها وما يكتسبه منها من مغزى مستنبط من المادة المقروءة.

فرغم أن الفرد حتى وإن استطاع التحكم في عملية تشفير وفك الشفرة للرموز المكتوبة، فسيكون بدون معنى إن لم يستطع الوصول إلى الهدف الأساسي من ذلك وهو الاستيعاب والفهم لما تم قراءته من النص الذي يعتبره الباحثون الهدف الأساسي والمرجو من عملية القراءة.

ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم.وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فان الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرا، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها (سليمان، 2013،ص. 29).

ويضم الفهم القرائي مستويات متعددة تتدرج من البسيط الي المعقد، منها ما يكتسب في السنوات الاولي، ومنها ما يحتاج الي نضج معرفي يتم في سنوات الدراسة اللاحقة، وقد اختلف الباحثون في تحديدها لكنهم اتفقوا على الكثير منها ابتداءا من المستويات الدنيا الى المستويات العليا، وقد حددها بعضهم في المستوى الحرفي، الاستنتاجي، التقييمي، الابداعي، والناقد ومنه فقد تطرق العديد من الباحثين للفهم القرائي في دراساتهم، واهتموا بكيفية التكفل بتنمية مهاراته ومستوياته.

لعل من ابرز المهارات الحياتية و الأكاديمية التي تعتبر حاجة ملحة و تشكل قاعدة أولية لاكتساب باقي المهارات اللازمة، و تضمن للأصم التعلم و التأهيل بشكل أفضل هما القراءة و الكتابة.

وعلى اعتبار ان الفرد يكتسب خبراته ويجمع المعلومات عن محيطه الخارجي عن طريق حواسه، التي تعتبرأول المستقبلات للمعلومات، التي بدورها تأسس لما يسمى بالخبرات الفردية السابقة، وهي من وسائل الاتصال بالعالم الخارجي، وتعد حاسة السمع من بين احد هذه الحواس التي تمكن الفرد من الاحتكاك بالمثيرات الخارجية، لدى فان اي خلل في حاسة السمع يؤدي الى فقدان وخسارة الكثير من الخبرات التي يتمتع بها اصحاب السمع العادي، حيث ان الاعاقة السمعية تؤثر في النمو اللغوي للفرد وهذا الأخير ستؤثر حتما في اغلب جوانب التحصيل الدراسي، فمن الطبيعي ان يتأثر التحصيل الدراسي عند الطفل المعاق سمعيا،حيث انه من الصعوبات التي تواجه المعاقين سمعيا هي اللغة انتاجا وفهما.

فقد حضي تعليم المعاقين سمعيا باهتمام كبيرا من طرف المختصين في المجال وشمل ذلك تطوير البرامج التربوية والتعليمية التي من شانها تحسن المستوى التعليمي لهذه الفئة، وتأكد الدراسات ان المعاقين سمعيا لديهم صعوبات خاصة في البحث عن معاني الكلمات ومن تم ستعرقل مهارات القراءة عادة والفهم القرائي بشكل خاص (الخطيب،2005 ،ص.211).

ونظرا لطبيعة الاطفال المعاقين سمعيا يتطلب تدريسهم تكييف طرق التدريس اي استخدام طرق ومناهج مكيفة. واثبتت ذلك دراسة اجار جاكبسون (Agar Jacobson)(2010): التي تفيد ان التلاميذ المعاقين سمعيا يفضلون الطرق البصرية الحسية فيما يتعلق بأنماط التعلم، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم السامعين، ويمكن للتلاميذ المعاقين سمعيا تحقيق مستويات انجاز عليا عند تدريسهم باستخدام الحسية البصرية والمواد الحركية البصرية بما ان المعاقين سمعيا يعتمدون كثيرا على حاسة الإبصار في حياتهم في حياتهم عامة بدرجة أكبر في عملية الاتصال والتعلم.(عقل،2012، ص.111).

حيث انه من بين الاستراتجيات المنتهجة لتنمية مهارة الفهم القرائي نجد إستراتيجية التعلم البنائي التي توفر شروط و ظروف ملائمة لحصول تفاعل يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن افكارهم و مفاهيمهم السابقة عن الموضوع، والكشف عن المفاهيم الخطأ أو المغلوطة الراسخة في اذهان الطلبة، وبناء واعادة بناء معارف جديدة تستند الى الخبرات و التفاعلات الاجتماعية .

أو هي استراتيجية تعتمد على استخدام الخبرات السابقة لعينة البحث في مجال القواعد الاملائية،وذلك لتكوين خبرات ومفاهيم جديدة تبني في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومفاهيم سابقة (عبد الحميد، 2000،ص ص. 22-26).

مما سبق تتضح اهمية البرامج والاستراتيجيات في تعليم المعاقين سمعيا، وتحقيق الاهداف التعليمية لهم بتنمية مهارة الهم القرائي لديهم، كما يتضح لنا قلة الدراسات الجزائرية المهتمة بتصميم برامج خاصة لفئة المعاقين سمعيا، حتى يتسنى للمراكز الخاصة بتعليم المعاقين سمعيا الاستفادة منها،مما يدعونا لتصميم برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي يتناسب مع مؤهلات وقدرات المعاق سمعيا المجهز.

فتتلخص مشكلة البحث في ضعف مهارة الفهم القرائي لدى ذوي الاعاقة السمعية، وقلة البرامج التدريبة المخصصة لهم من حيث احترامها لقدراتهم العقلية والجسمية،حيث انه لا يخفي للمختصين في هذا المجال ان اكبر مشكل يواجهه المعاقين سمعيا هو فهم ما يتم قرائته و الخروج بنتائج و استنتاجات تساعده على فهم موضوع المادة العلمية و خاصة في ضوء البرامج التدريسية الجديدة التي ركزت في جميع المواد الدراسية على الوضعيات الادماجة التي لايستطيع التلميذ الاجابة عنها دون ان يفهم محتواها و ما يؤكد ذلك استفسارات الاولياء المطروحة على المختصين بان المشكل الذي يؤثر على عملية التحصيل الاكاديمي هو عدم فهم التلميذ لما يعرض عليه من مواد مكتوبة .

ويمكن تحديد تساؤلات البحث في السؤال الرئيس الاتي:

ما هي المواصفات البرنامج التدريبي الفعال من اهداف و محتوى في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية المجهزين، وكيف يمكن تطبيق هذا البرنامج ؟

و الاسئلة الاتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للفهم القرائي لديهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي للفهم القرائي لديهم ؟

4- ما هو حجم الأثر الذي يحدثه البرنامج المقترح في الفهم القرائي لدي أفراد عينة المجموعة التجريبية للبحث؟

5 – هل يتصف البرنامج المقترح لتنمية الفهم القرائي بالفعالية في تحقيق ذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية للبحث؟

2-أهداف البحث:

تمثلت اهداف البحث كمايلي:

- تحديد محتوى البرنامج التدريبي و اهدافه و غاياته في تنمية مهارات الفهم القرائي، و ما يسعى لتحقيقه من تطوير الفهم القرائي لعينة البحث، مع توضيح مواضيع و سيرورة البرنامج التدريبي مع استعراض الاساليب والتقنيات و الادوات المستخدمة في تنفيذه.
- المقارنة بين المجموعة التجريبية ، و ذلك بتحليل الفروق بين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس القبلي والبعدي للفهم القرائي، لملاحظة الفروق الحاصلة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- المقارنة بين المجموعتين و ذلك بتحليل الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي، لملاحظة الفروق الحاصلة بعد تطبيق البرنامج.
- تحديد ما إذا كان للبرنامج أثر إيجابي على تنمية تلك المهارات، مع تقدير حجم الأثر الإحصائي الناتج عن تطبيق البرنامج، باستخدام القياسات الإحصائية المناسبة.
- تقييم درجة الفعالية التي حققها البرنامج المقترح في تنمية الفهم القرائي لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية.

3-أهمية البحث:

تكمن اهمية الدراسة في قيمة المتغيرات التي تناولتها الدراسة وفي طريق تناولها لهذه المتغيرات والمتمثلة في البرنامج التدريبي، الفهم القرائي، المعاقين سمعيا المجهزين، وذلك من خلال معرفة مدى تحقيق البرنامج لما صمم له خاصة مع فئة المعاقين سمعيا.

اكتسبت الدراسة أهمية من خلال ما وجهت له من اهمية نظرية وتطبيقية وسنعرض كلاهما:

3-1 .الأهمية النظرية:

تمثلت الأهمية النظرية للبحث من حيث متغيراته:

-حيث تبحث الدراسة في الفهم القرائي الذي يعتبر الهدف الرئيس من عملية القراءة لكل ما يقرأه الفرد، واي خلل في عملية الفهم القرائي يؤدي إلي عدم تمكن الفرد من التفاعل مع ما يحيط به من مثيرات خارجية، ويعيق عملية التواصل مع الآخرين مما يؤدي بالمعاق سمعيا إلى ترك مقاعد الدراسة، وهذا ما أشار إليه عبد الحميد،(2000) بقوله :"إن قصور بعض الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب للمدرسة، لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، كما يعزى تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى الإخفاق في الفهم القرائي، وتأخرهم فيه "(ص.192)

– الفئة المستهدفة التي كانت عينة الدراسة وهي فئة المعاقين سمعيا المجهزين، أين تؤثر الإعاقة السمعية على طريقة المعاق سمعيا في التعامل مع محيطه الخارجي، و بين التأثيرات السلبية للإعاقة السمعية، ضعف في عملية القراءة بحد ذاتها وبالتالي ضعف عملية الفهم القرائي، فتؤثر الإصابة لحاسة السمع على عملية استقبال الطالب للبيانات والمعلومات المقدمة له من طرف المعلم، وكذلك على لغته الإرسالية من حيث قدرته على التعبير اللغوي عن المهارات الأكاديمية التي اكتسبها في الصف الدراسي، و تعتبر مهارات القراءة من اهم المهارات التي يتاثر بها تعليم الطلاب ذو الإعاقة السمعية،و بالتالي يتاثر ذلك على تحصيلهم الاكاديمي بصف عامة.(Krachmer,M & A.Schildrot,p. 1986)

تعتبر البرامج التدريبية لتنمية الفهم القرائي أمرًا مهمًا للغاية، حيث إن الفهم القرائي هو مهارة أساسية يحتاجها الفرد في حياته اليومية والأكاديمية. وتعتبر البرامج التدريبية على تنمية الفهم القرائي فعالة في تحسين القدرة على فهم النصوص المكتوبة، وبالتالي تحسين القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتحسين الأداء الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن تدريب الفرد على الفهم القرائي يساعده على التعلم بشكل أفضل وأسرع، حيث يمكنه فهم المفاهيم والأفكار بشكل أفضل، وبالتالي يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل.

كما أن البرامج التدريبية لتنمية الفهم القرائي تساعد في تحسين الثقة بالنفس وتحسين التركيز والانتباه، وتساعد على تنمية مهارات الاستيعاب والتحليل والتفكير النقدي.

ولذلك، فإن البرامج التدريبية لتنمية الفهم القرائي تعد أمرًا حيويًا للأفراد، وخاصة لأولئك الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، مثل المعاقين سمعيا المجهزين.

2-3. الأهمية التطبيقية:

تمثلت الأهمية التطبيقية من خلال:

–توفير برنامج تدريبي يمكن من الاستعانة به وتطبيقه في المراكز والمدارس المختصة في مجال الإعاقة السمعية، وذلك لتسهيل عملية التكفل بالفئة المعاقين سمعيا المجهزين، وتمكينهم من التحسين في مستواهم القرائي وبالتالي من تحصيلهم الدراسي.

– تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الأفراد، و بالتالي تحسين الفهم القرائي. كما تعزز هذه البرامج الثقة بالنفس والاستقلالية الذاتية لدى المتدربين، وتساعدهم على التعلم الذاتي وتطوير مهارات القراءة والفهم بشكل مستمر. و بالتالي، يمكن أن تساعد هذه البرامج على تحسين جودة الحياة والتمكين الشخصي للأفراد المعاقين سمعيًا وتعزيز مشاركتهم الفعالة في المجتمع

-توفير اختبار للفهم القرائي خاص بالمعاقين سمعيا، يسهل من عملية الكشف عن القصور والضعف في الفهم القرائي لديهم.

4- دوافع اختيار الموضوع:

دائما ما كان الجدال قائما في مجال البحث العلمي عن دوافع اختيار الباحث لموضوع بحثه ودراسته، فلا يكون ذلك محضة الصدفة، إنما يكون لذلك الاختيار عدة أسباب توجه الباحث لموضوع دراسته منها ما هو نابع من ثقافة وميول وخلفيات وخبرات الباحث ذاته، ومنها ما يعود إلى ما قد تبادر لذهن الباحث من إسقاطات واجهها في الميدان رأى فيها الباحث حاجة تفيد المجتمع في دراسة موضوع ما.

4-1. الدوافع الذاتية:

تمثلت في مجمل الأسباب الشخصية التي دفعت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع وأهمها:

-الاحتكاك الدائم للباحث مع فئة المعاقين سمعيا، مع الحرص على تقديم المساعدة اللازمة للتكفل الأحسن لهذه الشريحة.

-الانشغال بموضوع التحصيل الدراسي لفئة المعاقين سمعيا، ومحاولة تقديم أدوات تساعد المختصين في هذا المجال.

-الاستعداد الشخصي والنفسي لتقديم المساعدة اللازمة لفئة المعاقين سمعيا.

-كون الباحث ممارس ميداني في المجال يستقبل عدة حالات يتم توجيهها من مدارس المعاقين سمعيا أو حتى من المدارس الحكومية العادية، حيث يكون أساس المشكل هو عدم فهم الحالات لما يتم تناوله في الصفوف بصفة عامة وبما يتم قراءته من طرف الحالات، وهذا ما يؤثر سلبا على عملية التحصيل الدراسي.

4-2. الدوافع الموضوعية:

- قلة وندرة البحوث في موضوع الفهم القرائي عند فئة المعاقين سمعيا المجهزين، خاصة في البيئة الجزائرية.

- تقديم أدوات تساعد على تشخيص قصور الفهم القرائي، مع توفير برنامج يساعد من عملية تنمية وتحسين الفهم القرائي عند فئة المعاقين سمعيا.

- تسليط الضوء على موضوع الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا ليكون هناك دراسات أخرى تكون دخرا علميا في هذا الموضوع.

5- ضبط المفاهيم والتعريف الاجرائي لمتغيراته:

فيما يلي عرض للتعاريف الاجرائية الخاصة بالمفاهيم الاساسية المستخدمة في البحث:

- **الفعالية:** تعرف بأنها درجة الدلالة الاحصائية للفرق بين النتائج على الاختبار القبلي والبعدي للفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا.
- **الفهم القرائي:** و يعرف على انه عملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، و ملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين.(عصر، 1999، ص.32) هو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض في هذا البحث بجميع مستوياته الحرفي، الاستنتاجي والنقدي.
- **المستوى الحرفي:** وهو استخراج المعنى من النص، بحيث يكون بنفس معنى ما جاء به كاتب النص، وتتمثل في ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني، وذكر الحقائق كما في النص المقروء، وذكر الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
- **المستوى الاستنتاجي:** ويقصد به فهم المعاني الضمنية في النص، واصدار حكم على المادة المقروءة.
- **المستوى النقدي:**يتضمن ابتكار افكار جديدة، مبنية على ما تم فهمه من المادة المقروءة، تمكن الفرد من وضع عنوان مناسب للنص، اقتراح حل للمشكلات المعروضة بالنص، كيفية التصرف في مواقف جديدة، والتنبؤ بالنتائج.
- **البرنامج التدريبي:** هو مجموعة من الانشطة والتدريبات التي تتضمن الخبرات المتعلقة بهارات الفهمالقرائي والمقدمة للطلاب المعاقين سمعيا، المبنية على اساس الاستراتيجية البنائية.
- **المعاقين سمعيا:**هم الافراد المصابون بفقدان سمعي يتراوح بين البسيط والمتوسط المجهزين بمعيناتسمعية كلاسيكية والمسجلين في كل من مدرستين الاطفال المعاقين سمعيا بولاية بسيدي بلعباس وولاية عين تموشنت.
- **التجهيز:**هو عبارة عن اداة تعمل بالطاقة الكهربائية تعمل على التخفيف من الضياع السمعي، كما انه **لا** يسمح للمعاق سمعيا بالسمع العادي انما يقوم بتضخيم الصوت ليتم سماعه.

الفصل الثاني

الفهم القرائي ومستوياته

تمهيد الفصل:

يهتم جميع الأولياء والمختصين بعملية تمدرس الاطفال بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة لأنها تعتبر الاداة التي يتلقى بها الاطفال المادة العلمية المتدخلة في عملية تحصيلهم الدراسي، لذا فقد تزايد الاهتمام بها في البحوث والدراسات الحديثة، فتعدا مفهوم القراءة عملية الترميز وفك الترميزوركز الكثير علة مهارة الفهم القرائي الدي اعتبر هو اساس عملية القراءة والهدف منها، وليتحقق هذا الاخير فمن الضروري الاهتمام وتطوير كل السبل التي من شانها ان تساهم في تحقيق فهم احسن، والاختيار الامثل للطرق و الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية هذه المهارة، وذلك باستغلال النماذج المختلفة والاستراتيجيات المتعددة التي تطرقت لها مختلف الابحاث، وفي ما يلي عرض لبعض المفاهيم والنماذج والاستراتيجيات التي تساعد في عملية فهم وتطوير مهارة الفهم القرائي.

1- إطلالة على تطور مصطلح الفهم القرائي:

تطور مصطلح الفهم القرائي تطورا كبيرا، حيث نظر إليه في عام 1800م على ان القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ماهو الا اداء لفظي (صوتي) تعبيري للنص المقروء يتضمن جانبين هما: الحفظ والتسميع (Memorization & Recitation)، وظل هذا المفهوم سائدا لدى العلماء حتى ظهر **ادوارد ثروندیك** (Edward Throndike) في عام (1917) بعد ان نشر تقريرا عن تجربته التي اجراها على الطلاب حول اخطائهم عند قراءة الفقرة، وكان بعنوان : Reading as Reasoning Mistakes in Paragraph Raading، حيث اشار الى ان القراءة عملية تتضمن ما هو ابعد من عملية التصويت أو النطق بالكلمات و الجمل، فالقراءة تستلزم فهم القارئ لما يقرا، و قدرته على توظيف ما فهمه في سياقات جديدة ونافعة.

وفي عام (1944) قام **فرديريك دافيز**(frederic davis) بتقديم تصوره عن الفهم القرائي، وانه من المهارات القابلة للقياس، وعرف الفهم في هذه المرحلة بانه يتضمن الجوانب التالية:

- معلومات عن معاني الكلمات (المفردات)
- اختيار المعنى المناسب للكلمات الواردة في الموضوع بناءا على السياق الواردة فيه
- تتبع النص من حيث تنظيم النص وتركيبه
- تحديد الفكرة الرئيسية للموضوع
- الاجابة عن الاسئلة شكل مباشر

- الاجابة عن الاسئلة التي تستلزم بحثا وتفكيرا في النص القرائي
- عمل القارئ بالعديد من الاستدلالات المستقاة من الموضوع أو من النص
- التعرف على بعض المعلومات الواردة بشكل صريح أو مباشر
- تحديد غرض الكاتب،أو وجهة نظره

واستمر هذا التصور الى منتصف (1970)، ومن أبرز المهارات الفهم القرائي في هذه المرحلة ما يلي:

- استنباط الفكرة العامة
- اتباع التعليمات
- التنبؤ
- تحديد الملاحظات والتفاصيل الموجودة بالمقروء
- تحديد تسلسل الموضوع
- عمل استنتاجات
- الاجابة عن الاسئلة ذات مستويات التفكير المختلفة

واستمر ذلك الى غاية منتصف (1970) حيث بدا الباحثون في العلوم المعرفية والعلماء في معالجة المعلومات، في تحديدهم للفهم القرائي وذلك من خلال تفسيراتهم للعمليات اللغوية التي تحدث داخل العقل البشري عند تفاعله مع النص القرائي.

وفي سنة (1984) قام كل من **اندرسون وبيرسون** (Anderson & pearson) بتقديم رؤية نظرية للمخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الفهم القرائي، وكان تفسيرهم للفهم القرائي هو ان القارئ لديه مجموعة من الخبرات الحياتية التي اكتسبها نتيجة حياته داخل الجماعة، هذه الخبرات يتم تمثلها أو استحضارها في شكل سلسلة، تعين القارئ على بناء المعنى من خلال امرين هما:

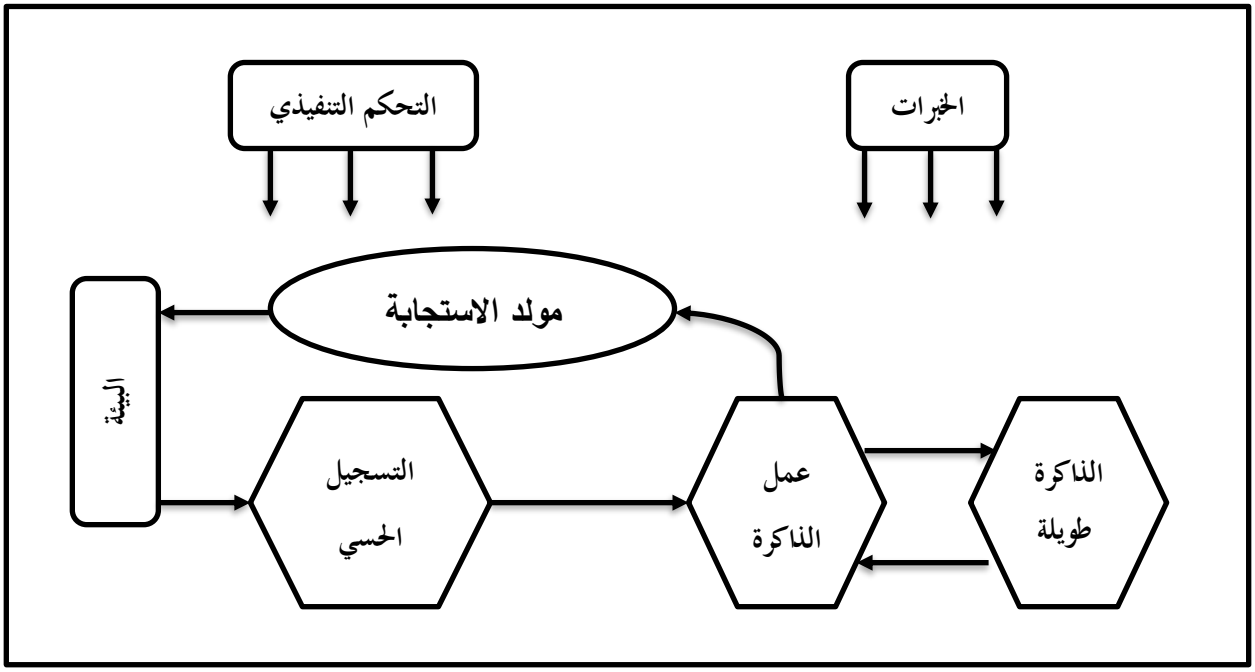
- الخبرات والمعارف السابقة
- التفاعل مع النص القرائي

وقد دعم الرؤية السابقة ظهر اتجاه ينظر الى الفهم القرائي على انه عمليات تفكير تصاحب عملية القراءة Metacognition، وان الفهم ماهم الا مجموعة من التمثيلات أو الصور الذهنية MentalImageryالتي تكون لدى الفرد، ويتم استحضارها عند القراءة، ولقد دعم هذه الرؤية التطور الحادث في مجال علم النفس

المعرفي، وتفسيرات العلماء لكيفية عملي فصي المخ من جهة ولدور كل من الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى من جهة اخرى، والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل 01

عمل الذاكرة الإنسانية



(عبد الباري،2010،ص.27)

وفي عام (1998) استكمل بعض العلماء تفسيرهم لعمليات الفهم القرائي، ومنهم **كينتش**، والذي فسر الفهم القرائي بأنه بناء للمعنى، وإنشاء تمثيلات (تصورات ذهنية) متماسكة ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ،ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولقد أطلق على هذا النموذج اسم النموذج البنائي التكاملي لفهم النص Construction–Integration Model Of TextComprehension

2- تعريف الفهم القرائي:

حاول بعض الباحثين التفريق بين مصطلحين هما: الفهم القرائي والاستيعاب القرائي، وذلك انطلاقا من وجود كلمتين انجليزيتين هما: Understanding، والتي تعني الفهم،وكلمة Comprehension، والتي تعني الفهم أيضا وقد اشبر الى ان كلمة الاستيعاب اعم واشمل من كلمة الفهم، لان الفهم يقف بالقارئ عند حد المعنى الظاهري والسطحي أو الحرفي، أما الاستيعاب يعني إحاطة القارئ بالنص القرائي إحاطة تامة.

وقد عرفه تومسون Thompson (2000):« بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، النص القرائي والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي اختلف من شخص لأخر، بل انها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة .(p.4)»

كما عرف Coyne & al (2007) ان الفهم أو تفاعل القارئ ما هو الا بناء المعنى، وهذا الفهم ما هو الا عملية معقدة Complex Process، و هذه العملية تتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات و هي المعلومات و المهارات ، واخيرا الاستراتيجيات التي يوظفها القارئ في تفاعله مع النص القرائي .(p.2)

والمتأمل في تعريفات الفهم القرائي يلاحظ انها ركزت على امرين هما:

1- تعريفات ركزت على ان الفهم القرائي هو منتج نهائي يظهر من خلال تفاعل القارئ مع النص، ولا يتم ذلك الا بامتلاك القارئ مجموعة من المهارات حيث يمكن تقسيم هذه المهارات في مجموعة من الانماط هي:

- النمط الحرفي أو الظاهري
- النمط التفسيري
- النمط التطبيقي
- النمط الناقد
- النمط التذوقي
- النمط الابداعي

2- تعريفات ركزت على أن الفهم القرائي عملية عقلية قبل ان يكون منتجا، وعليه فلكي يمتلك القارئ مهارات الفهم القرائي بشكل صحيح يجب ان:

- يتعرف على الكلمات والجمل والعبارات في النص القرائي.
- اعادة يناء النص في ضوء ما لديه من معارف سابقة، مع تصنيفه للمعلومات الواردة فيه في اطر معرفية
- تحديد للعلاقات الواردة بين افكار الموضوع
- مراقبة القارئ لمدى فهمه للموضوع

- التنبؤ القرائي بمعنى قدرة القارئ على تخمين ما سيرد في الموضوع
- حكمه على ادائه القرائي في ضوء هدفه من القراءة
- تغيير استراتيجيته القرائية وفقا لعدة متغيرات منها:الفته بالخصائص الاسلوبية للكاتب، معرفته ودرايته بموضوع القراءة، كم المعلومات والمعارف التي يمتلكها عن هذا الموضوع، استعابهلقراءة الموضوع، طبيعة السياق القرائي، صعوبة وسهولة المادة المقروءة، الاخراج الطباعي للموضوع.

3-مكونات الموقف القرائي:

يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر اساسية هي:

أ- القارئ The Reader

هو أول العناصر، حيث انه هو من يمارس القراءة The Acte of reading، ويتم ذلك من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية ويتضمن ذلك:

1) الكفائة المعرفية Cognitive Capabilitiesبدورها تتضمن:

- الانتباه Attention
- الذاكرة Memory
- القدرة على التحليل الناقدAbilityCriticalAnalytic
- الاستدلال أو الاستنتاج Inference
- القدرة على التصور أو التخيل Visualisation

2) الدافعية نحو القراءة Motivation Towards Readingتتضمن الأبعاد التالية:

- تحديد الغرض من القراءة The Purpose of Reading
- الميل للمحتوى القرائي Interest in The Content
- كفاءة الذات القرائية Reading Self-Efficacy

3) القدرة اللغوية LanguageAbility وتشتمل على ما يلي:

- معرفة دلالات المفردات اللغوية
- معرفة المعلومة الرئيسة للموضوع
- معرفة بنظام اللغة (قواعدها النحوية، الصرفية، الإملائية والأسلوبية)

4) **المعرفة باستراتجيات الفهم القرائي Reading ComprehensionStrategies** وتتضمن معرفة القارئ بعدد من الإجراءات التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة، وفهمه واستيعابه.

5) **خبرة القارئ Reader Experience**والتي تتيح له استدعاء ما لديه من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع وربطها مع المعلومات الجديدة

ب-الموضوع أو النص القرائي The Text :

يعد النص القرائي من العناصر المؤثرة على الفهم القرائي لذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات Representation المعينة على الفهم، ومن هذه التمثيلات ما يلي :

1) **الشفرة الظاهرة للنص Surface Code:** تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية

2) **أساس النص أو قاعدته The TextBase:** يقصد بأساس النص مجموعة الافكار المكونة للموضوع.

3) **النماذج العقلية Mental Models:** ويقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الافكار الواردة في الموضوع.

كما يرتبط النص القرائي ما نطلق عليه درجة الصعوبة والسهولة للموضوع،أو قابلية المادة للقراءة The Readability أو هي العوامل والمثيرات التي تجعل موضوعا ما سهلا في قرائته من موضوع اخر، وترتبط المقرؤية بشكل الحرف من جهة، والتصميم الطباعي للموضوع من جهة اخرى (William ,2004, p.7).

ج- السياق القرائي The Context: ويقصد به البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ SocioculturalEnvironment، والتي يحيا فيها، ويقرا فيها، ويتعلم فيها ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات (عبد الباري،2010).

كما ان الباحث اعطى المكونات القرائية التالية و تتكون من العناصر التالية :

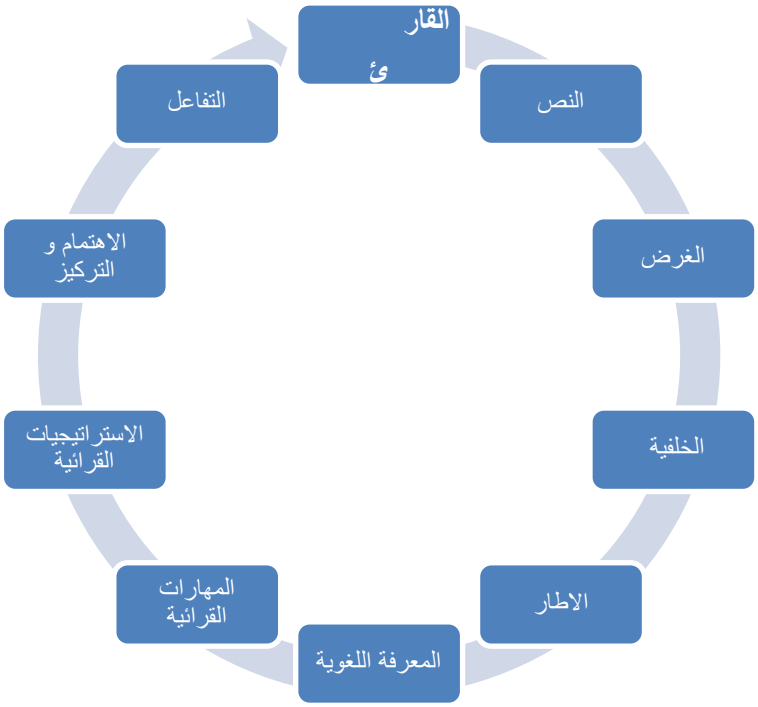
1) **القارئ:** الشخص الذي يقرأ النص.
2) **النص:** المادة المكتوبة التي يقرأها الشخص.
3) **الغرض:** الهدف من النص والسبب الذي دفع المؤلف لكتابته.

4) **الخلفية:** المعرفة السابقة التي يتمتع بها القارئ حول الموضوع الذي يتعلق به النص.
5) **الإطار:** السياق الذي يتعلق به النص والظروف التي يتم قراءة النص فيها، ومن الممكن أن يكون الإطار الزمني أو الثقافي أو الاجتماعي أو الجغرافي أو غير ذلك.
6) **المعرفة اللغوية:** القدرة على فهم واستخدام اللغة بشكل صحيح، وتشمل المعرفة اللغوية المفردات والقواعد النحوية والصرفية والنطق الصحيح.
7) **المهارات القرائية:** المهارات المطلوبة لفهم النص، وتشمل المهارات القرائية التركيز والتفسير والتحليل والاستنتاج والتقييم.
8) **الاستراتيجيات القرائية:** الأساليب التي يستخدمها القارئ لتحسين فهمه للنص، وتشمل الاستراتيجيات القرائية السطحية والعميقة والميتاقرائية.
9) **الاهتمام والتركيز:** القدرة على التركيز والانتباه لفترات طويلة من الزمن ومعالجة المعلومات بفعالية.
10) **التفاعل:** القدرة على التفاعل مع النص والتفاعل مع المعلومات المتعلقة به.

هذه هي بعض مكونات الموقف القرائي التي يجب أخذها في الاعتبار عند تقييم قدرة القارئ على فهم النصوص المكتوبة

الشكل

02 *مكونات الموقف القرائي حسب الباحث*



4- نماذج الفهم القرائي:

النموذج في القراءة هو وسيلة من الوسائل التي تهدف الي عمليات القراءة وفق وجهة نظر محددة، وهي على درجة كبيرة من الاهمية، وتكمن اهميتها في انها تعد وسيلة فعالة لشرح الدور البارز لأنظمة اللغة الثلاثة: الصوتية، التركيبية والدلالية في عملية الادراك والفهم.

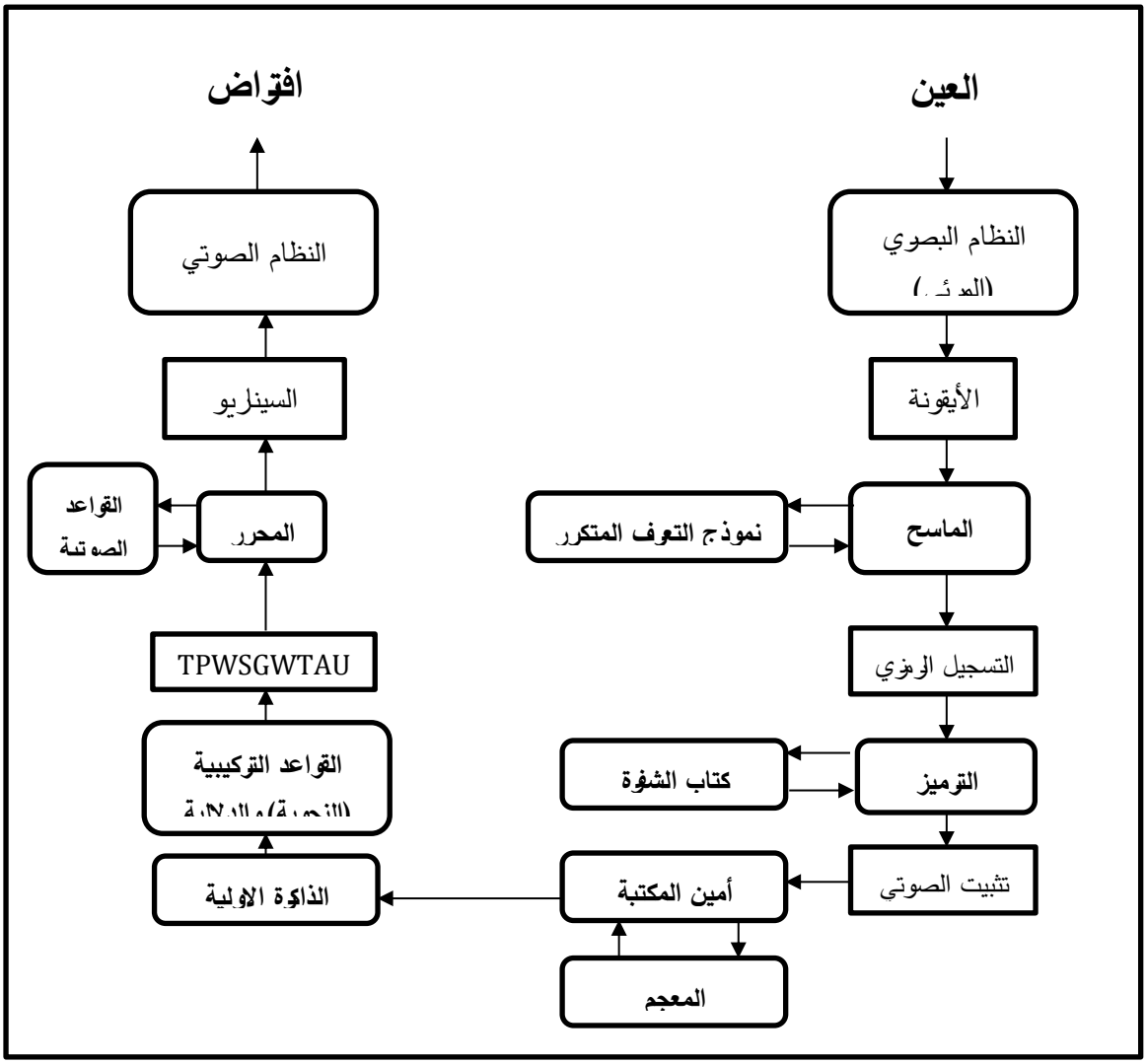
كما تساعد في توضيح العوامل الثلاث والعلاقات في اللغة، وتظهر التفاعل بينها، وهي بذلك تنظم الادراك والفهم. كما تساعد في توضيح العوامل الثلاث والعلاقات في اللغة، وتظهر التفاعل بينها، وهي بذلك تنظم الادراك و تؤثر في القرارات التي يتخذها القارئ اثناء القراءة، وتسهم بدرجة كبيرة في تحديد الاستراتيجيات والتقنيات التي تجعل عملية التدريس اكثر فعالية، وانها تساعد القارئ على التفاعل بوعي مع المادة المكتوبة.(العبد الله، 2007، ص. 15)

4-1. نموذج جوف (Gogh's Model)(1972):

يفترض هذا النموذج بان القراءة تنشا من ارتباط الحرف بالحرف، ليكون كلمات، وتمثيلات أو تصورات صوتية، ويتم تحديد المعنى المعجمي من خلال مجموعة من الوحدات المتعلقة بالجملة، حيث يتم تفسير هذه الجمل من خلال المعالجة الفردية الالية للمعلومات النحوية والدلالية، ويتم تخزين الجمل في مكان أطلق عليه اسم**TPWSGWTAU**.

الشكل 03

نموذج جوف 1972 للفهم القرائي



(عبد الباري،2010،ص.41)

4-2. نموذج لابريج و صامويل(LaBerge&Samuel's) (1974):

يعد هذا النموذج الأول من نوعه في تضمين جانب الالية في تفسير عملية القراءة Automatcity **4)** وافترض هذا النموذج ان القراءة يمكن ان تقسم الى جانبين هما: التعرف (فك الشفرة أو الترميز) والفهم، ويمر هذا النموذج بثلاث مراحل هي :

1- الجانب البصري (التعرف والاكتشاف)

2- المترجم الصوتيPhonologicalInterpreter

3- المفسر الدلالي SemanticInterpreter.

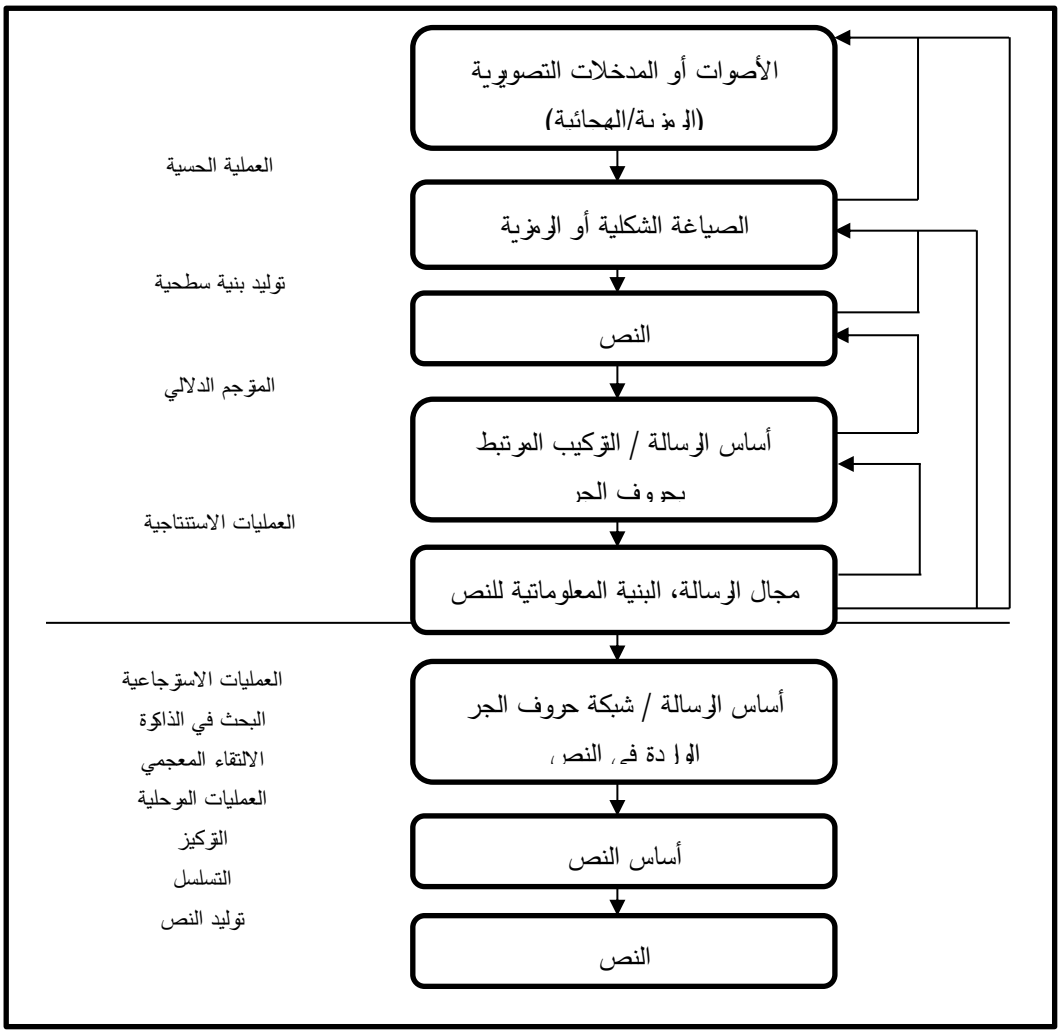
4-3. نموذج فريدريكسن لحدث الفهم القرائي

(Frederickson Model of CopmrehensionAct) (1977):

مكوناته:المدخلات التصويرية، الصياغة الشكلية، النص، اساس الرسالة، مجال الرسالة، واساس النص

الشكل 04

نموذج فريدريكسن لحدث الفهم القرائي 1977



(عبد الباري،2010،ص.44)

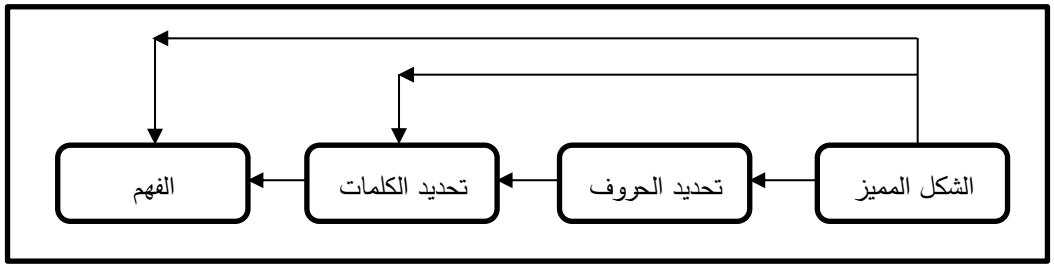
4-4. نموذج سميث(Smith'sModel) (1971):

اعترض سميث على ان القراءة عامة هي فك شفرة الكلمات المطبوعة، والتي تعد تمثيلا للغة المنطوقة، حيث انه اشار الى ان تحديد الكلمات الفردية الموجودة فالنص القرائي وفهمها يساعد في عملية فهم

النص المقروء. وعرض نموذجه في اربع مراحل هي :الشكل المميز،تحديدالحروف،تحديدالكلمات،ثم الفهم.

الشكل 05

نموذج سميث للفهم القرائي 1971



(عبد الباري،2010،ص45)

4-5. نموذج بلوم(Bloom'sModel) :

سعى بعض التربويين الى تطبيق تصنيف بلوم لأهداف المعرفية على مجال الفهم القرائي بتتبع الخطوات الاتية:

1) المعرفة وتذكر المعلومات الواردة في النص
2) الفهم والاستيعاب ويتضمن ترجمة الافكار الواردة فالموضوع.
3) التطبيق أو التجريد ويتضمن فهما استنتاجيا للموضوع.
4) التحليل ويتضمن التفسير المجازي للغة
5) الانتاج ويتضمن التركيب، التجميع، التشعيب
6) التقويم ويتضمن الفهم الناقد للمقرؤء
7) التقدير ويتضمن الاستجابات العاطفية،تحديد سمات شخصيات الموضوع،التفاعل مع لغة الكاتب والكلمات المستخدمة.

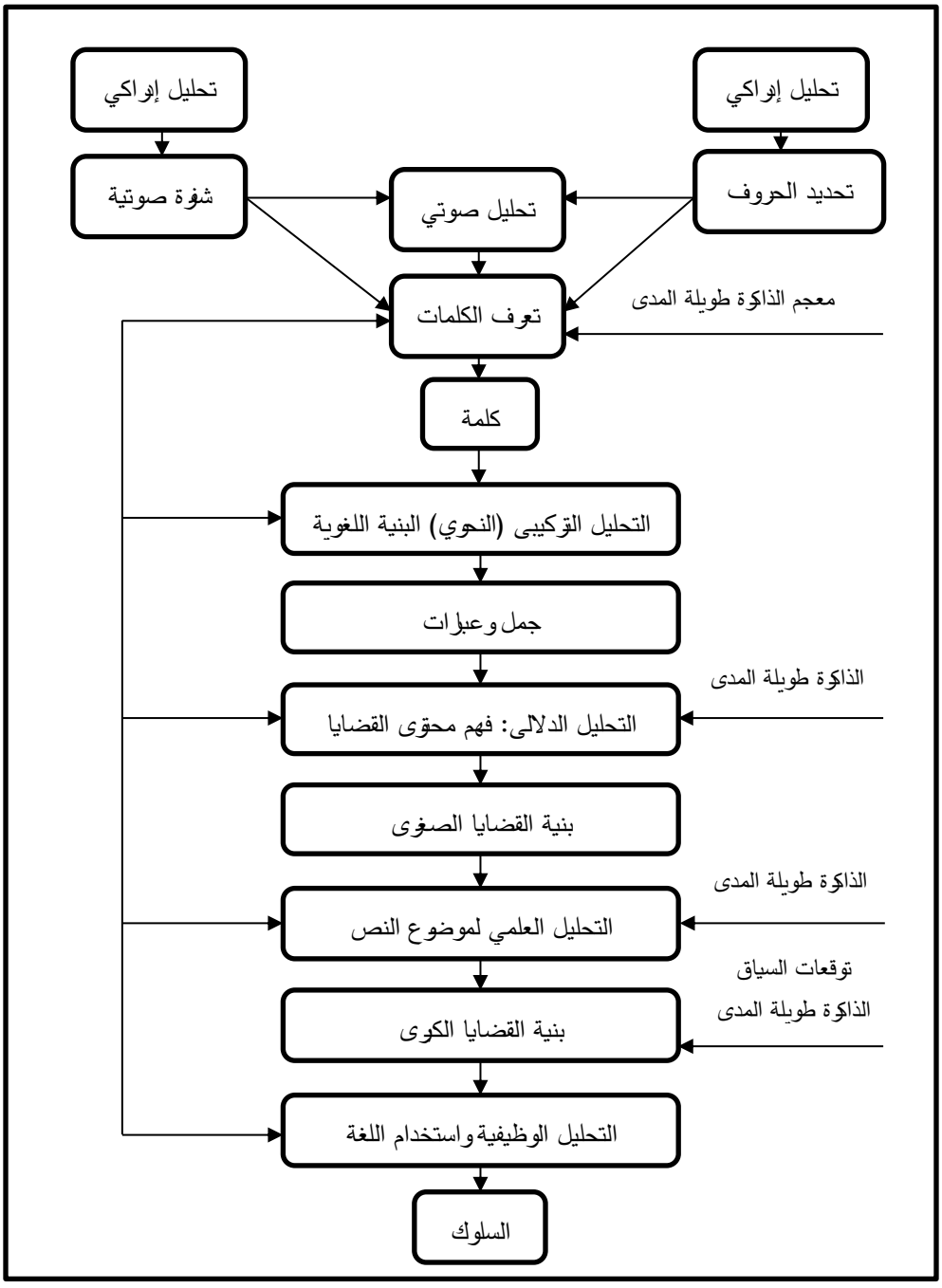
4-6. نموذج كينتـــش(Kintsch's Model)(1977) :

يوضح هذا النموذج ان الفرد في اثناء تجهيزه للرسالة اللغوية يقوم بتحليل المثيرات اللغوية تجليلا ادراكيا، ثم يتم تمثيلها بصريا في صورة شفرة بصرية، قد يتم تحويلها الشفرة الصوتية المقابلة لها في المعجم العقلي، و ذلك في حالة القراءة، اما اذا كانت المثيرات اللغوية مسموعة فلنه يتم تمثيلها في صورة شفرة

صوتية يتم تجهيزها في المعجم العقلي، حيث يتم مطابقتها بما تم تخزينه من قبل في الذاكرة طويلة المدى حتى يتم التعرف على الكلمة.(السيد ،2005،ص.119)

الشكل 06

نموذج كينتش 1977 للفهم



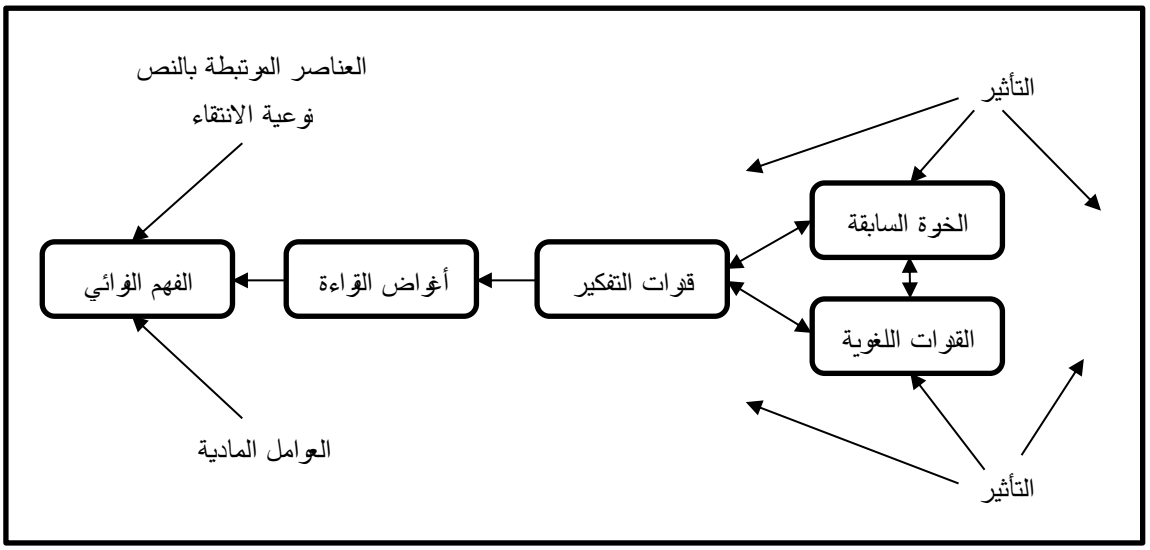
(عبد الباري،2010، ص349)

4-7. نموذج هاريس وسميث (Harris &Smith's Model)(1992):

هتم هذا النموذج بالعوامل المؤثرة على الفهم القرائي وهي كالاتي: الخبرة السابقة، القدرات اللغوية، قدرات التفكير، اغراض القراءة، حيث اكد ان الفهم القرائي يتأثر بالعناصر المرتبطة بالنص، والعوامل المادية. (Harris & Smith's,1992, 228)

الشكل 07

نموذج هاريس وسميث للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي 1992



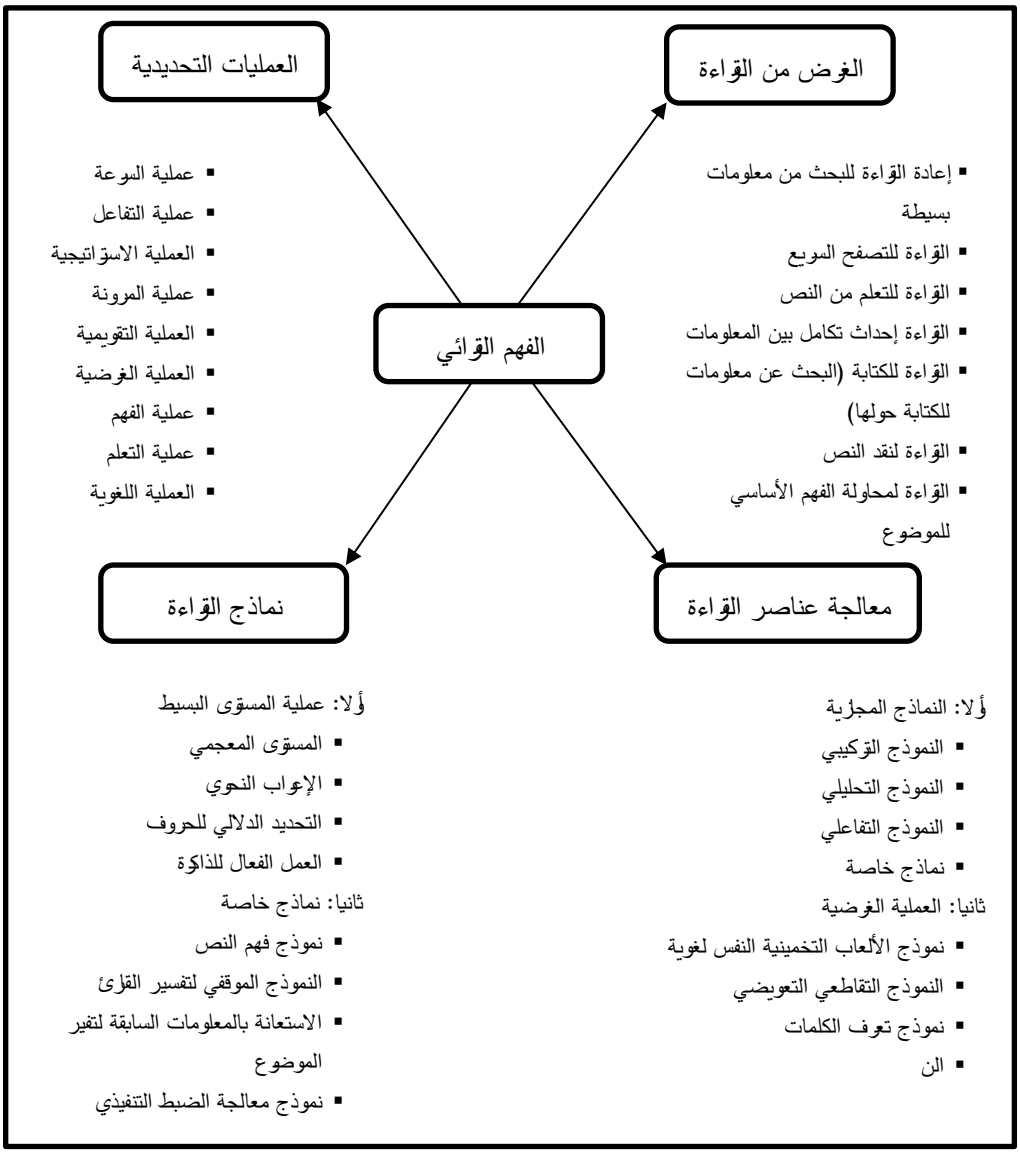
(عبد الباري،2010، ص.50)

4-8. نموذج جرابي و ستولر (Grabe& Stoller Model)(2002) :

مبدأ هذا النموذج هو ان الغاية من القراءة هي تحقيق الفهم الجيد،وان الفهم القرائي الجيد يتطلب من القارئ المعالجة السريعة والالية للكلمات، بهدف تكوين واستخلاص تمثلات ذهنية للمعنىأو الفكرة العامة، ولتحقيق كل ذلك على القارئ الاستعانة بمجموعة من استجراتيجيات ما وراء المعرفة مثل: المراقبة الذاتية، وتنظيم الذات في القراءة، كما تتضمن ضرورة التخطيط الجيد لعملية القراءة، ومراجعة النص القرائي، وقدرته على التنبؤ بمحتواه،و تحققه من صحة تنبؤاته،و طرحه لمجموعة من التساؤلات قبل عملية القراءة، اثنائها وبعدها، وقدرة القارئ على الربط بين معلوماته السابقة وما هو بصدد قرائته، والقدرة على تلخيص المادة المقروءة وتفسيرها حسب وجهة نظره.(Pan,Lin,2005,pp.15-16)

الشكل 08

نموذج الفهم القرائي لجرابي وستولر 2002



(عبد الباري،201، ص51)

من خلال ما تم عرضه لنماذج الفهم القرائي السابقة يمكن الاشارة الى ان الفهم القرائي يمكن وصفه في ضوء نموذج معالجة المعلومات على انه يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة هي:

1- **المدخلات:** و التي تلعب دورا هاما في تنشيط المعارف السايقة للقارىءعن موضوع المادة المقروءة، و تساعده على فهم الغرض من المهمة القرائية و التخطيط الجيد لموضوع القراءة ، كما تساعد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للقارىء من جهة و للموضوع من جهة اخرى

2- **المعالجات:** و تتمثل في التعرف على الرموز و الكلمات مع تحديد دلالتها و مدلولها، وتزيد من عملية التركيز و الانتباه مما يساعد في عملية التنبؤ، فينعكس ذلك بالقدرة على الاستعانة بالستراتيجية الانجع مع الزيادة في امكانية تحديد عدد اكبر من الكلمات و ذلك بالاستعانة بسياق الموضوع، مع الربط الجيد للافكار ببعضها بعض لتصنيف المعلومات الواردة في النص و تحديد موطن الصعوبة النص القرائي.

3- **المنتج النهائي:** و يتمثل في مدى بلوغ الهدف المنشود، مع امكانية تلخيص الموضوع في بضعة اسطر، مع استخلاص العناصر الاساسية في الموضوع، و اسغلال الخبرات السابقة المتعلقة بالموضوع.

4- **التغذية الراجعة** : و تتمثل في ما يتلقاه القارىء من تعزيز نتيجة تفاعله مع النص المقروء في كل مرحلة من مراحل القراءة.

كما ان الباحث اعتمد نموذج هاريس وسميث (Harris &Smith's Model) لما اعتمده من عوامل مؤثرة على الفهم القرائي كالخبرات السابقة و القدرات اللغوية و قدرات التفكير، هذا لملائمة هذا النموذج للاستراتيجية المتيناة في هذا البحث (استراتيجية التعلم البنائي)

5-مستويات الفهم القرائي و مهاراته:

5-1.مستويات الفهم القرائي:

اهتم الكثير من العلماء والباحثين بعملية الفهم القرائي لدوره في عملية تعلم اللغة، فحددوا مستوياته وانماطه، وظهرت عدة تصنيفات لمستويات الفهم القرائي نذكر منها:

صنف هاريس وسميث (Harris & Smith) (1972) الفهم القارئ الى اربعة مستويات هي:

أ-**المستوى الحرفي:** يشير الى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية

ب-**المستوى التفسيري:**يشير الى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الاسباب والنتائج والوصول الى تعميمات

ت-**المستوى النقدي:**يشير الى قدرة القارئ على اصدار احكام على المادة المقروءة

ث-**المستوى الالابداعي:** ويشير الى قدرة القارئ على الاستفادة من الاراء الواردة فالنص واستخدامها من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء

كما صنف طعيمة و علاء(2006) مستويات الفهم القرائي الى ثلاث مستويات وهي:

1) **مستوى الفهم الحرفي:** وهو ما يطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن مهارات فرعية منها: تطوير الثروة اللفظية، تحديد التفاصيل وتذكرها، تحديد فكرة العامة،فهم تنظيم وبناء النص تنفيذ التعليمات.

2) **مستوى الفهم التفسيري:** وهو ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن مهارات فرعية منها:

تفسير المعنى المجازي للكلمات، التعرف على فكرة ورأي الكاتب، استخلاص النتائج، التنبؤ بالأحداث

3) **مستوى الفهم التطبيقي:** وهو ما يطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن المهارات التالية: تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الافكار، تمييز الحقائق والآراء، حل المشكلات.

اما بالنسبة لكارلين روبرت (Karlin Robert)(1984) فمستويات الفهم القرائي هي ثلاث مستويات هي:

1-**مستوى الفهم الحرفي:** و هذا المستوى يشير الى قدرة القارىء على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، و هذا المستوى يركز فيه القارىء على فهم المعنى الظاهري للرسالة اللغوية .

2-مستوى الفهم الاستنتاجي: و يشير هذا المستوى الى قدرة القارىء على الغوص في في صلب الموضوع ، لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، مع تحديد المعاني العميقة، وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور

3-مستوى الفهم الناقد: و يتضمن قدرة القارىء على الحكم على الافكار و المعلومات التي وردت في النص، فضلا عن تحديد القارىء للمعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع، و استجابته له سواء بالقبول او الرفض .

كما ان هناك من الباحثين من اتجه الى ان الفهم القرائي يضمن عدة مستويات (مستويات الفهم الأفقي- مستويات الفهم الرأسي) و يتطلب كل مستوى عمليات متنوعة اوردها العيسوى و الظنحاني (2006) فيما يلي:

اولا: مستويات الفهم الافقي و تشمل:

أ- **فهم معنى الكلمة:** و يتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذى جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب و القارئ معا.

ب-**فهم معنى الجملة:** و يعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التي تتكون منها ، و ترتيتب هذه الكلمات، و تتابعها.

ت-**فهم معنى الفقرة:** يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل و فهم تنظيم الكاتب لافكاره، و معرفة ما تعبره عنه الفقره، ومن ثم تحديدالفكرة الرئيسة للفقرة.

ث-**فهم وحدات الموضوع او النص:** و هذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم القارىء الكلمات بوصفها اجزاء للجمل، و الجمل بوصفها اجزاء للفقرات، و الفقرات بوصفها اجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، و تداخل، لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

ثانيا: مستويات الفهم الرأسي و تتضمن:

أ- **مستوى الفهم الحرفي:** و يعني فهم الكلمات، و الجمل، و المعلومات، و الاحداث،كما وردت في النص.

ب-**مستوى الفهم الاستنتاجي:** و يقصد به قدرة القارىء على الربط بين المعاني، و استنتاج العلاقات بين الافكار لفهم النص.

ت-**مستوى الفهم النقدي:** يقصد به اصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ، و وظيفيا، و تقويمها من حيث جودتها، و دقتها، و مدى تاثيرها في القارىء.

ث-**مستوى الفهم التذوقي:** يعرف بانه الفهم القائم على خبرة تاملية جمالية تبدو في احساس القارىء بما احس به الكاتب، و هو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن احساسه بالفكرة التيى عرضها النص.

ج- **مستوى الفهم الابداعي:** : و يشير الى استخدام الحقائق و المعلومات و المفاهيم للوصول الى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، او التنبؤ بافكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة او الخطأ.

و بعد العرض السابق لمستويات الفهم القرائي تجدر الاشارة الى ان تصنيف كارلين (Karlin) كان منطلقا للبحث الحالي عند تصنيف مستويات الفهم القرائي، لموائمته مستوياته امكانيات عينة البحث(المعاقين سعيا المجهزين) و المسلم انهم يعانون من ضعف في الفهم القرائي.

2-5. مهارات الفهم القرائي:

صنف الفهم القرائي الى مستويات، و لكل مستوى مهارات، و لقد توصلت جهود الباحثين الى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، حتى و ان تنوعت و تعددت، الى انها تتشابه و تتفق مع بعضها في اغلب النقاط.

و قد ذكر مجاور(1999) ان المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهرفي جميع القوائم باساليب مختلفة ، و من تلك المهارات ما يلي:

1- القدرة على اختيار المادة.

2- فهم الافكار الرئيسية.

3- الوصول الى النتائج.

4- شرح اهداف الكاتب.

5- فهم العلاقات بين الاجزاءن و بين الافكار.

6- تقويم المقروء و مقارنته مع مادة من مواد المصادر الاخرى.

7- تطبيق ما تم قراءته على المشكلات الحاضرة و المستقبلية.(ص.309)

اما بالنسبة لعطية (2006) فقد ذكرت عدد من مهارات الفهم القرائي التي تندرج تحث ثلاث مستويات وهي:

1) مستوى الفهم الحرفي، و يتضمن:

أ- تحديد العنوان الرئيس للموضوع

ب-تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة

2) مستوى الفهم الاستنتاجي، و يتضمن:

أ- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

ب-استنتاج اوجه الشبه و الاختلاف.

ت-استنتاج علاقة الجزء بالكل.

ث-استنتاج هدف الكاتب.

3) مستوى الفهم الناقد، و يتضمن:

أ- التمييز بين الحقيقة و الرأي.

ب-التمييز بين المعقول و الغير معقول من الافكار.

ت-التمييز بين ما يتصل بالموضوع و ما لا يتصل.

ث-التمييز بين الحجج القوية و الحجج الضعيفة(ص.175).

و بنفس التصنيف حدد جاد (2003) المستويات و المهارات التالية:

1) مستوى الفهم الحرفي، و تشمل:

أ- تحديد معنى الكلمة من السياق.

ب-اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.

ت-التمييز بين المفرد، المثنى، و الجمع.

ث-تحديد الكلمات المفتاحية في النص.

ج- ضبط المفردة ضبطا صحيحا لفهم معناها.

2) مهارات الفهم الاستنتاجي، و تضم:

أ- وضع عنوان مناسب للمقروء.

ب-تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.

ت-معرفة الافكار الفرعية لكل فقرة.

ث-ادراك المعاني الجزئية في النص المقروء.

3) مهارات الفهم الناقد، و تحوي:

أ- التمييز بين الافكار الرئيسة و الفكار الثانوية.

ب-التمييز بين ما يتصل بالموضوع و ما لا يتصل به.

ت-تكوين راي حول بعض الافكارو القضايا المطروحة (ص.39).

والملاحظ أن كل المستويات تلتقي في نقطة تحديد مهارات الفهم، مع بعض الإضافات التفصيلية الجديدة، لكن عموما فهي تشير الى التدرج في اكتساب المهارات أي يجب على القارئ أن يتقن الفهم المباشر ليصل إلى المستويات الاخرى، وهذا ما يظهر من خلال استعراض التصنيفات السابقة لكا من مستويات و مهارات الفهم القرائي، حيث يتبين انه لا يمكن عزل هذه المستويات عن بعضها، او تفضيل مهارة عن مهارة اخرى، و هذا ما اكده عبد الخالق(2006) بقوله : « ان هذه المهارات مترابطة، و قد يكون بعضها مهما في موقف، و اكثر اهمية في موقف اخر»(ص.09).

و قد ركز الباحث في كل من تصميم البرنامج التدريبي على ما اعتمده مجاور(1999) من مهارات تناسب تلاميذ الصف الرابع التالية:

- فهم المعنى من المحتوى و التركيب.
- تتبع تسلسل المقروء.
- فهم التفاصيل في المقروء.
- فهم الافكار الرئيسة.
- تحديد الهدف العام من الفهم العام للموضوع.
- استعمال بعض القواميس اللغوية.
- الاستعانية بالمقروء في مواقف التعبير.

كما انه لقد تم تصنيف مهارات الفهم القرائي من طرف اوتو-تشيستر(otto-chester) الى ما ياتي:

1- مهارات التفكير التقاربي و تتضمن:

- تحديد الفكرة الرئيسية
- تحديد التتابع
- استخدام السياق في التعرف على الكلمات و الجمل
- تحديد السوابق و اللواحق من المفردات
- تحديد الافكار الجزئية و التفاصيل

2- مهارات التفكير التباعدي و تتضمن:

- فهم اغراض الكاتب
- التمييز بين الحقيقة و الخيال تحديد سمات الشخصية
- ادراك التفاعل الوجداني
- فهم اللغة المجازية
- التنبؤ بنتائج قصة معينة (ابراهيم ،2013، ص.36)

و نظرا ان مهارات الفهم القارائي تتدرج تحت مستوياته فان تنمية المهارات تاخذ بنا لتنمية المستويات و بالتالي النتيجية تكون تنمية الفهم القارئي بحد ذاته.

6-أدوات قياس الفهم القرائي:

يعتبر اختبار من نوع الاختيار من متعدد بين أهم الاختيارات التي تضع تمام السؤال عدة إجابات، يطلب من التلميذ اختيار واحدة منها تمثل الإجابة الصحيحة، وعند إعداد هذا النوع من الأسئلة، يجب مراعاة الشروط التالية:

• ان تكون الاجابة قصيرة

• ان تكون الاجابة من خلال ثلاثة او أربعة احتمالات، لان ذلك يضعف اثر الصدفة والتخمين في الاجابة الصحيحة.

• ان يكون الجزء الاول من الاختبار واضحا، وان يشمل على أكبر قدر من السؤال

• ان تحتوي الاحتمالات المطروحة على احتمال واحد يمثل الاجابة الصحيحة

• ان تصاغ العبارة من خارج المعلومات التي حصل عليها التلميذ في المناهج الدراسية.

• تجنب وجود اي اشارة تساعد التلميذ على الربط بين المعنى الاساسي للسؤال والاجابة.(فهيم،1999، ص.155)

كما ترى شاكر (2014) ان الاختبارات تصنف من حيث بنيتها الى اختبارات محددة البنية واخرى موضوعية تتميز بان المفحوص لا يقدم فيها إيجابية للفقرة بل ينتخب احدى الاجابات من بين عدد من الاختيارات التي يقدمها الاختبار، وتعتبر موضوعية حيث ان تصحيح الاختبار يتم بدون تدخل من الفاحص كما ان لهذه الاختبارات القائمة على اساس الاختيار انواع نذكر منها:

1- اختبارات الصواب والخطأ

2- اختبارات المطابقة

3- اختبارات الاختيار من المتعدد (ص.27).

اما عن هذا الاخير فيرى نايف انها أكثر الاختبارات الموضوعية انتشارا، واكثرها صدقا وثباتا، ويتألف كل سؤال من جزئين: الجزء الاول (جذر السؤال) وهو عادة سؤال استفهامي او عبارة خبرية ناقصة، اما الجزء الثاني فيشتمل قائمة البدائل بما فيها الاجابة الصحيحة.

ويجاب عن الاسئلة بوضع اشارة عند البديل الصحيح، ويمكن استخدامه في قياس وتقييم مستويات عقلية مختلفة وفيما يلي عرض قائمة بالمجالات التي يستعمل فيها اختبار الاختيار من المتعدد:

-التعريف

-بيان الهدف والغرض

- بيان السبب

- بيان الاثر والنتيجة

- التزامن و الاقتران

- تعرف الخطأ

- إصدار حكم على شيء

- الفرق

- التشابه

- اعادة ترتيب الاشياء

- اكمال العنصر الناقص في ترتيب معين

- معرفة مبادئ عامة

- مواضيع مثيرة للخلاف او هي موضع خلاف

- ومن مميزاتها:

- علو صدقها وثباتها

- نتائجها موثوق بها

- تدني مستوى التخمين فيها

- تستخدم في قياس مستويات معرفية مختلفة

- سهلة التصحيح

- يسهل تحليل نتائجها احصائيا

- تحدد للطالب طريق الاجابة

- تثير التفكير والتأمل المتأني قبل الإجابة عنها

- تساعد في قياس قدرة الطالب في التمييز بين الأحكام الصحيحة والخاطئة بدقة

- تفرض على الطالب ان يراجع أكبر كمية من المادة المطلوبة

- أما عن عيوبها فتتمثل في:

- طباعتها مكلفة

- تحتاج الى وقت وجهد كبيرين لإعداد الفقرات
- يسهل الغش فيها

تحتاج من الطالب الى وقت كبير لقراءة البدائل (نايف ،2000،ص.61).

و اختار الباحث تصميم اختبار من نوع الاختيار من متعدد ليقيس به الفهم القارئي لدى المعاقين سمعيا المجهزين و ذلك لما يتميز به هذا النوع من الاختبارات كما سبق الذكر، و لانه يوائم اكثر عينة البحث.

7- تأثير الإعاقة السمعية في النمو اللغوي:

تؤدي الإعاقة السمعية إلى تأخر الطفل في جوانب كثيرة، وبخاصة تأخر النمو اللغوي والكلام، وتؤدي إلى مشكلات سلوكية واجتماعية ونفسية وتعليمية مؤقتة أو دائمة حسب ظروف كل منهم (القذافي،1988، ص.137) .

فتعتبر اللغة من اشد وظائف الإنسان إنسانية، فالإنسان هو الكائن الوحيد القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى كلمات وعبارات مفهومة، والمتحدثون باللغة يفكرون أولا فيما يريدون قوله، وتقوم ألسنتهم بباقي المهمة، فتضع أفكارهم في كلمات بشكل آلي، فالإنسان لا يستطيع ان يتكلم عن شيء لا يستطيع التفكير فيه أولا، ولكن بالنسبة للمعاق سمعيا فان الوضع مختلف، فهم يفكرون فيما يريدون التعبير عنه ثم تصدر أفكارهم على شكل إشارات.

ويذكر شاكر(1995) أن أخطر ما يترتب عن الصمم أو الضعف السمع هو فقدان الفرد لقدرته على النطق والكلام، فالأصم لا ينطق الكلمات لأنه لا يسمعها، وهو لا يستطيع تصحيح الأصوات التي تصل إليه، لأنه لا يسمع أصوات الآخرين، ومن ثم لا يستفيد في تصحيح أخطائه، فالدائرة غير مكتملة بينه وبين الآخرين(ص.2)

ويعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية، فكلما زادت شدة الضعف السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها المعاق مع الاخذ في الاعتبار توقيت الإصابة بالضعف السمعي، هل كان قبل اكتساب لغة أو بعدها. (Jackson,1997,pp.253-258)

كما تتأثر مظاهر النمو اللغوي بدرجة الإعاقة السمعية، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية، كلما زادت المشكلات اللغوية، والعكس صحيح،وعلى ذلك يواجه الأفراد المعاقين سمعيا (إعاقة سمعية بسيطة) مشكلات في سماع الأصوات المختلفة أو البعيدة، أو فهم موضوعات المحادثات والحوارات المختلفة، كما يواجهون مشكلات لغوية تبدو في صعوبة سماع وفهم 50% من المناقشات داخل القسم الدراسي إذا كانوا

متمدرسين، وصعوبة في تكوين المفردات اللغوية. في حين يواجه الأفراد المعاقين سمعيا (إعاقة سمعية متوسطة) مشكلات في فهم المحادثات والمناقشات الجماعية وتناقص عدد المفردات اللغوية، وبالتالي مشكلات في التعبير اللغوي.أما بالنسبة للمعاقين سمعيا (إعاقة سمعية شديدة) فلديهم مشكلات في سماع الأصوات العالية وتمييزها، وبالتالي مشكلات في التعبير اللغوي، والطفل المعاق سمعيا يستخدم صوته ولكنه اقل إثارة بالاستماع السمعي وكلما نقصت قدرة الطفل على السمع نقص مقدار اللذة الذي يحدثه التصويت أو التلفظ به ثم لا يلبث أن يصبح طفلا لا يقدر على الكلام (عبد الغفار والشيخ،1985، ص.11)

كما نجد أن المعاق سمعيا يتجنب المواقف الاجتماعية مع العاديين، هذا لتجنب الصعوبة التي يجدها في التواصل اللفظي معهم، لذلك هم يميل لمواقف التفاعل التي تتكون من فرد أو فردين على الأكثر حتى يستطيع التركيز في حركاتهم وإيماءاتهم وحركة شفاههم حتى يتمكن من متابعة حوارهم، هذا ما يجعل المعاق سمعيا يميل أكثر للتواصل مع أقرانه من المعاقين سمعيا. (سليمان،2001،ص.11)

وقد أكد ذلك قنديل (1995) وحدد موضحا أن مشكلة عدم التواصل اللغوي تؤثر على عملية التفاهم بين المعاق سمعيا و الآخرين وخاصة مع أسرته خلال مراحله الأولى من النمو، مما يتخللها من أساليب خاطئة في عملية التنشئة الاجتماعية وما ينتج عنها من ردة فعل هذا ما يمثل عليه ضغطا وصعوبات تتحول إلى صراع ينتج عنه نوبات غضب وعدوان وظهور اضطرابات في النوم والأكل (ص.5).

ولذلك فقد ذكر فهمي (1998): أن كلام ضعيف السمع يتصف بعدة خصائص أهمها:

1) عدم النضج
2) عدم القدرة على التحكم في الفترات الزمنية بين الكلمة والتي تليها
3) عدم القدر على فصل الأصوات المختلفة
4) عدم الضغط الكافي على الكلمات أثناء نطقها مما يؤدي إلى أخطاء في صفات أو مخارج الحروف (ص.83).

وتشير شقير (2005): إلى أهم الصعوبات اللغوية عند المعاق سمعيا:

- يصعب عليه التفاهم مع الغير مما يؤدي إلى تأخر النمو اللغوي وبالتالي باقي جوانب النمو الأخرى.
- عدم الانتباه والتركيز.

- عدم الاستجابة أو فهم الحديث والكلام الموجه إليه.
- استخدام تراكيب لغوية غير سليمة.
- حصيلة لغوية محدودة.
- صعوبة في النطق (النطق من الأنف أكثر من الحنجرة).
- صعوبة في تفسير الإشارات اللفظية.
-أسلوب الحديث متمركز حول الذات(ص ص.92-93).

7-1.المشاكل اللغوية عند المعاقين سمعيا:

تتأثر العمليات اللغوية بطريقة أو بأخرى بالإعاقة السمعية والجدول التالي يقدم مخطط مختصرا عن الخصائص الرئيسية للإدراك اللغوي والنطقي وإصدار الكلام عند الأطفال المعاقين سمعيا:

الجدول 02

المشاكل اللغوية عند المعاقين سمعيا

المجال	الفهم والاستيعاب	اصدار الكلام
علم الاصوات الكلامية	1. صعوبة في الإنصات سمعيا 2. صعوبة فالانتباه 3. صعوبة في تمييز الاصوات 4. صعوبة في التطوير السمعي	1. صعوبة في اللفظ 2. صعوبة في النطق
الصوت	1. صعوبة في الإنصات 2. صعوبة في فهم المعني من نبرة الكلمات وتنغيم الجمل 3. صعوبة في التطوير السمعي	1. صعوبة في استخدام السرعة العادية والايقاع والنبرة والتنغيم ونوعية الصوت 2. صعوبة النطق
علم تركيب الجمل	1. صعوبة في معرفة المعنى المقصود من العناصر التركيبة للكلمة 2. سماع الدلالات التركيبة للكلمة	1. اسقاط جميع الدلالات التركيبية للكلمة في التعبير الشفوي والكتابي من خلال الاشارة

	المقدمة سمعيا 3. صعوبة في تكملة المعنى عندما يتم اسقاط الدلالات التركيبية للكلمة من لغة الاشارة	
القواعد	1. صعوبة في سماع جميع عناصر الجملة 2. صعوبة في التعرف على الكلمة بالترتيب 3. صعوبة في مليء الفراغ في النموذج اللغوي 4. صعوبة في معرفة المعنى المقصود من ضمن عدة اجزاء	1. صعوبة في تكوين جمل بترتيب صحيح على أساس الترتيب اللغوي ليس حشو كلمات في نمط حفظي دون فهم
المعاني	1. صعوبة في وعي المفاهيم المقصودة 2. صعوبة في المعنى على مستوى الكلمات والجمل	1. يستعمل كلمات محددة 2. يستعمل كلمات لها معاني ضمنية واضحة
الاستخدام العلمي	1. صعوبة في معرفة قصد أو نية اخرى مفيدة	1. صعوبة في قول الامور الصحيحة للناس المناسبين في الوقت المناسب

(حنفي، 2012،ص.23)

وبالتالي تحد الاعاقة السمعية من قدرة الطفل على الاستفادة من البرامج العادية المقدمة في مدارس الاطفال المعاقين سمعيا، وهذا ما يؤكد حتمية التطوير من هذه البرامج التدريبية، باستراتيجيات جديدة ووسائل مكيفة تهدف الى تقييم الحاجات الخاصة للمعاقين سمعيا وتلبيتها.

7-2.مهارات القراءة عند المعاق سمعيا:

تظهر وتزداد المشاكل الاكاديمية عند المعاق سمعيا، كلما تقدم فالسن ويلاحظ ذلك عند تمدرسه،حيث يصعب عليه التواصل والتفاعل الاجتماعي مع اقرانه، وذلك بسبب نقص رصيده اللغوي، حيث انه يفتقد للغة التي تمكنه من التواصل معهم، ويدعم ذلك ما اكدته بعض الدراسات من انخفاض مستوى الاداء الأكاديمي للأطفال المعاقين سمعيا بالنسبة لأقرانهم العاديين

وقد وجد جنتل(Gallagher) (1998) ان مستوى اداء المعاقين سمعيا على اختبار ستانفورد (SAT) للتحصيل منخفض في مجال التهجئة، وفهم الفقرات، والحصيلة اللغوية، والمفاهيم الحسابية والدراسات الاجتماعية،والعلوم.

وقد افادت دراسة الين (Alen)(1986) ان الطفل المعاق سمعيا منذ التحاقه بالمدرسة يكون متأخرا بالفعل عن اقرانه وبعض مجالات النمو المهمة التي تشمل المهارات اللغوية، والمعلومات الواقعية عن العالم،أو التوافق الاجتماعي والشخصي، ويؤدي ذلك في الغالب الى تأخره في مجالات التحصيل الدراسي بالنسبة لأقرانه العاديين،وقد يتراوح هذا التأخر ما بين ثلاثة الى اربع سنوات دراسية،وقد اكدت دراسة جونسون واخرون (Johnson & all) (1989) بان البرامج التربوية للأطفال المعاقين سمعيا في امريكا تهمل الكثير من احتياجاتهم اللغوية، كما ان مواد المنهج التبعة غالبا لا تتناسب وحاجياتهم التربوية.

وقد اكدت نتائج دراسة مركز التقييم والدراسات الديمغرافية الامريكي سنة (1991) عند مقارنةالقدرات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع نفس القدرات لدى الطلاب العاديين ممن هم في نفس سنهم،بان الاطفال العاديين يتقدمون بشكل واضح عن المعاقين سمعيا في مجال القراءة، وهذا ما اكدته مقارنة طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث متوسط من طلاب معاهد الامل بمن هم في نفس المستوى الدراسي في المدارس العادية.

وقد ارجع ثابت (2002) بان يكون التراجع الكبير في مستوى القراءة لدى الطلاب المعاقين سمعيا عند مقارنتهم بالطلاب العاديين، ان يكون سبب الفرق الموجود عائد الى نقص الحصيلة اللغوية لدى فئة المعاقين سمعيا، بعد ان لاحظ خلال المقابلات الأولية التي اجراها مع عينة دراسته فقر في الرصيد اللغوي.

ووجد مارشارك(Marschark) (1993) ان المواد المطبوعة تكون مألوفة بدرجة أكبر لدسليمي السمع بالمقارنة بضعاف السمع فاذا افترضنا ان هناك علاقة بين درجة ألفة المواد المطبوعة والحصيلة اللغوية،من جهة، وسرعة تذكر المعاني، من جهة أخرى فسوف يكون الاستنتاج النهائي الذي يتبادر الى الذهن هو أن درجة ألفة المواد المطبوعة، من الأرجح أن يكون لها تأثير على المقدرات القرائية للفرد.

كما لاحظ لوتك واخرون (Luetke-Stahlman et al) (1998) تحسن المهارات القرائية لدى الاطفال المعاقين سمعيا الذين أخضعوا لبرامج تدريبية كان الهدف منها تدريبهم على تحليل بناء النص والتعرف على مكوناته الاساسية بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب.

اما بالنسبة لشكرايمر(Schrimer) فقد وجد سنة (1995) بان تدريب الاطفال المعاقين سمعيا الذين تتراوح اعمارهم بين 7-11 سنة على استراتيجية التخيل خلال قراءة القصة، قد ساعد على استخدام الاطفال لبعض المهارات العقلية مثل: اعادة التجميع، التمثيل، والاستنتاج والتقييم اثناء القراءة، وبالتالي ادى إلى تحسين قدراتهم القرائية.

اضافة الى انه هناك عدة دراسات وجدت تباينا كبيرا في نتائج ودرجات القراءة بين فئة المعاقين سمعيا، والتيارجعها البعض الى درجة فقدان السمع مثل دراسة راينولد (Reynolds)(1986) ونسبته دراسات اخرى الى عوامل اخرى كاهتمام الوالدين بتعليم ابنائهم، وجودة البرامج التعليمية المقدمة لهم، كما ردت دراسات اخرى كدراسة كلوين (Kluwin) (1994) هذا التباين الى المستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي للوالدين، وزمن بداية التأهيل ومدة سنوات الدراسة.

وافادت دراسة جيرز وموج (Geers & Moog) (1989) التي اجريت على 100 متطوع من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة،تتراوح اعمارهم بين16-17 سنة، ونسبة ذكائهم في حدود المتوسط، كانوا قد التحقوا ببرنامج تعليمي شفهي (النطق والقراءة على الشفاه) من سن ما قبل المدرسة الى وقت اجراء الدراسة، وافادت نتائج الدراسة بانه على الرغم من ان مستوى القراءة لدى افراد العينة لم يصل الى مستوى الطلاب العاديين من نفس العمر الا انهم اظهروا درجة عالية من المهارات القرائية.

7-3.الفهم القرائي لدي المعاقين سمعيا:

اكدت دراسة ونغ و اخرون (Wang & Al)(2017) الي ان الفهم القرائي يتحسن بفضل تطوير المهارات اللغوية للاطفال المعاقين سمعيا، كما اكدت هذه الدراسة على ضرورة التركيز على اساسيات

علم الصوتيات و الذي يشمل قدرة المتعلم على مزج و فصل الاصوات مما له اثر في تحسين الفهم القرائي لديهم.

و أشار وترز و اخرون (Wauters & Al) (2006) إلي أن مستوي الفهم القرائي لدي ذوي الاعاقة السمعية ينخفض عن مستوي الفهم القرائي لدي العاديين من نفس العمر، وأن 04% فقط من الاعاقة السمعية يتناسب مستوى الفهم القرائي لديهم مع العمر الزمني.

أشارت نتائج دراسة الهلواني (Al Halawni)(2003) إلى أن الأطفال الذوي الإعاقة السمعية يحتاجون إلى تدريبات مكثفة لتنمية مهارات اللغة، نظرًا لأنهم يظهرون مستوى منخفض في هذا الجانب مقارنة بأقرانهم الأصحاء. ونتيجة لهذا الاختلاف، ينخفض مستوى الفهم القرائي لديهم. وبناءا على ذلك، يصبح من الضروري استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية المخصصة التي تؤثر بشكل كبير على تدريس مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وهذه الاستراتيجيات تسهم أيضا في رفع مستوى الفهم القرائي لدي هؤلاء الأطفال.

و يذكر بول (Paul)(2003) ان ذوو الاعاقة السمعية يواجهون بعض المشاكل في الاستقبال و التعبير اللغوي، و هذه المشاكل تتضح بصورة اكبر في مجال تعلم القراءة، و بالاخص في الفهم القرائي، جيث ان تدني الحصيلة اللغوية عند فئة المعاقين سمعيا تؤدئ الى تدني الفهم القرائي لديهم.

خلاصة الفصل:

الهدف الأساسي من عملية القراءة هو الفهم القرائي، فأي مادة مقروءة لا تستكمل الغرض منها إذا لم يتم فهم محتواها من طرف القارئ، وبما أن المواد المقروءة تكون أشكال وحروف مطبوعة، يجب توفر القارئ على شروط تساعده في عملية القراءة أولا ثم الفهم بعد ذلك ألا وهي سلامة القدرات الجسدية كسلامة الحواس من سمع وبصر، والعمليات العقلية من ذكاء وقدرات عقلية جيدة من انتباه وإدراك وتركيز، دون أن نهمل الطرق والوسائل والاستراتيجيات التي يستعملها القارئ في عملية الفهم ليصل إلى المبتغى وهو فهم النص والموضوع المقروء.

تعتبر الاستراتيجيات من أهم الوسائل المستعملة لتحقيق عملية الفهم القرائي، ورغم انه يوجد عدة استراتيجيات إلا أن لها نفس الهدف، ويبقى الدور على القارئ والمادة المقروء وموضوعها هو ما يساعد في اختيار الاستراتيجية الأمثل.

كما لا يجب اهمال الطاقم العامل على عملية تعليم التلميذ المعاق سمعيا لهذه الاستراتيجيات في عملية تطويرها لتنمية الفهم القرائي لديهم بجميع مستوياته و المتمثلة في المستوى الحرفي، و المستوى لاستنتاجي، وصولا الى المستوى النقدي، و لن يتمكن القارئ من ذلك الا اذا اخذ القراءة في منظورها العام كوحدة متكاملة .

الفصل الثالث

البرامج التدريبية

تمهيد الفصل:

أصبح التدريب من الوقت الحالي من اهم المحاور التيترتكز عليه التربية الخاصة بصفة عامة، وفي عملية تأهيل ذو الاحتياجات الخاصة خاصة المعاقين سمعيا منهم، حيث ان التدريب ينمي معارف ومهارات المعاق سمعيا، ويعدل من سلوكهم الوظيفي مما يطور من قدراتهم وكفاءتهم ويعزز من ثقتهم بأنفسهم فيساهم ذلك في رفع وتطوير ادائهم الأكاديمي، ويزيد من مستواهم التعليمي.

وضع مفهوم واضح لعملية التدريب امر في غاية الاهمية، حيث ان تحديد مفهوم التدريب يعتبر اساسا موضوعيا لتخطيط النشاط التدريبي والعملية التدريبية بأكملها، ويمثل اساسا في عملية متابعة وتقييم التدريب، فالتدريب هم نشاط تعليمي منظم له القدرة على تحسن قدرات ومستوى الفرد في عملية انجازمهاراته اليومية المكتسبة سابقا، وتعليمه لمهارات جديدة لمواجهة متطلباته التعليمية.

1. **تعريف التدريب:** التدريب هو أحد الوسائل التي تستخدم في تطوير وتنمية القدرات العلمية والسلوكية للأفراد بالشكل الذي يمهد الطريق نحو التقدم والازدهار ومواجهة التغيرات الحاصلة على مستوى البيئة المحيطة بالفرد.

ونظرا لأهمية التدريب سعى معظم الباحثين الى اعطاء تعريف يظهر اهمية العملية التدريبة ومن اهم هذه التعريفات:

التدريب عبارة عن جهود منظمة ومخططة تهدف الى احداث تغيير في سلوك المتدربين من خلال اكسابهم مهارات وخبرات وقدرات جديدة من اجل رفع كفاءة ادائهم(الطعاني،2002،ص. 13).

وهوعملية تعلم المعرفة والاساليب المتطورة لأداءالعمل،من خلال احداث تغيير في السلوك ومهارات الافراد من اجل الوصول الى اهداف مشتركة، على مستوى الفرد والمنظمة.(ياغي،2010، ص. 5)

وهو عملية تطوير السلوك الشخصي للفرد في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات وذلك من اجل تحقيق مستوى الاداء المرغوب (Raymond & all ,2004 ,p.260)

وتتفق العمايرية(2017) وسميح (2015) على توضيح مفهوم التدريب بانه عملية تعديل ايجابية ذو اتجاهات مختلفة و هذه العملية منهجية ومنظمة تتناول سلوك الفرد وذلك لاكتساب المعارف والخبرات التييحتاجهاوتساعده في الحصول على المعلومات التي تنقصه والمهارات المناسبة لرفع مستوى كفاءته في اداء المهام.

ويوضح خطاب (2017) بأن عملية التدريب عملية ديناميكية تهدف الى احداث تعديل سلوكي جوهري عن طريق التدخل المقصود والمخطط في سلوكيات المتدربين لإكسابهم المعلومات والمهارات المستهدفة.

ومن ما سبق من التعريفات نستخلص ان التدريب هو:

- تمكين الفرد من اكتساب مهارات وخبرات ليست غير موجودة عنده
- العمل على اكتساب الفرد اتجاهات وانماط سلوكية جديدة
- تطوير المهارات الموجودة سابقا عند الفرد
- جعل الافراد يتأقلمون ويتكيفون مع التغيرات التي تحدث باستمرار مما يجعل التدريب عملية مستمرة وحتمية

2. مبادئ التدريب:

تخضع العملية التدريبية إلى عدة مبادئ عامة ينبغي مراعاتها في جميع مراحل العملية التدريبية، وفقا لأراء كل من عبدالرحمن(2010) وابو شيخة(2010) والصيرفي (2009)،السكارنة(2009)، العزاوي(2006)، وهي:

•الشرعية: يجب ان يتم التدريب وفقا لقوانين وانظمة ولوائح منظمة

•المنطقية: يجب ان يتم التدريب بناء على فهم دقيق وواضح للاحتياجات التدريبية

•الهادفية: يجب ان تكون اهداف التدريب واضحة وواقعية بحيث يمكن تحقيقها، ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.

•الشمولية: يجب ان يشمل التدريب جميع ابعاد التنمية البشرية (القيم، الاتجاهات، المعارف،المهارات) كما يجب ان يوجه الى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع الفئات.

•الاستمرارية: يجب على مسئولي التدريب ان يضعوا استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغيير المستمرة في جميع جوانب الحياة وبخاصة في أساليب العمل وأدواته، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك

•التدرجية: يجب ان يبدا التدريب بمعالجة القضايا أو الموضوعات البسيطة،ثم يتدرج بصورة مخططة الى الاكثر تعقيدا

•مرونة التدريب: يجب ان يتطور نظام التدريب وعملياته، وبخاصة فيما يتصل بالوسائل والادوات والاساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الاصعدة، وضرورة تدريب المدربين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية

•مواكبة التطور :وذلك بان يأتي التدريب لإشباع الاحتياجات التدريبية المستقبلية.

3. أهداف التدريب:

تعتبر اهداف التدريب هي الغايات التي يسعى لتحقيقها، وهي عبارة عن نتائج يجرى تصميمها واقرارها قبل البدء في عملية التدريب، فاذا تمكنا من تحديد الهدف من التدريب فانه يعتبر تحقيقا لخطوة مهمة نحو فهم الاساليب والوسائل التي من خلالها يتم الوصول الى مثل هذه الاهداف التي تتمثل فيما يلي:

3-1. تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات:

- **تنمية المعارف**:يجب ان يغطي التدريب ما يحتاجه المتدرب من معلومات تساعده مباشرة في اداء وظيفته، ولا يحقق التدريب الفائدة المرجوة منه إذا استهدف تزويد المتدربين بمعلومات متوافرة لديهم أو لا يحتاجون اليها في وظائفهم، لذا يجب اختيار مواد التدريب حسب احتياجات المتدربين.
- **تنمية المهارات**:بهدف قيام الفرد بواجبات ومسئوليات وظيفته بصورة أفضلوبأقل قدر ممكن من الجهد واهمها: (المصدر،2010، ص.15)

أ-**المهارات الفنية:** مهارات كتابة التقارير والتحليل المالي واعداد الوصف الوظيفي.

ب-**المهارات الذهنية**:المتمثلة في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط الاستراتيجي وادارة الاجتماعات.

ت-**المهارات الانسانية**:المتمثلة في مراعاة اللمسة الانسانية في الادارة.

- **تنمية الاتجاهات الايجابية في العمل:** من خلال تأييد سياسة المنظمة والدفاع عنها والتعاون مع الزملاء والرؤساء وتنمية روح العمل الجماعي.

وهذا يمكن تطبيقه في المؤسسات المتخصصة في التكفل بالأطفال المعاقين سمعيا مع فئة المعاقين سمعيا.

يهدف التدريب الى رفع مستويات الاستيعاب والادراك والفهم للمتدربين من خلال تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات في جميع الجوانب الانسانية والتي تحتاجهاالمنظمة(المصدر، 2010،ص. 15).

3-2. تحسين مستويات الاداء:

تسعي العملية التدريبية الى تحسين مستوى اداء الفرد والجماعة ويمكن وضع معايير لقياس مدى تقدم المتدربين خلال فترة التدريب حيث ان النجاح في تحقيق اهداف التدريب يعود على المنظمة بالفائدة، لذلك يجب على جميع الادارات المعنية بالفراد في كافة المنظمات ان يكون الهدف من التدريب زيادة فعالية الاداء التنظيمي، وان تسعى لتوفير المناخ المناسب الدي يساعد الفرد على نقل خبراته من التدريب الى الممارسة العملية(المصدر،2010، ص.16).

4.البرامج التدريبية:

4-1. تعريف البرامج التدريبية:

وضح الدليمي أن البرنامج هو مجموعة المقررات التي تتضمنها الانشطة والموضوعات والفعاليات التي تتعلق بجميع الوظائف الادارية والتي تهدف الى تنمية الكفاءات الادارية وتطويرها لدى مديري المدارس والتي يحتاجونها في تنمية وتطوير قدراتهم (الدليمي،2016،ص.16).

و قد عرفه سميح (2015) بانه:« عملية منهجية منظمة يتم من خلالها اكساب الفرد مجموعة من الخبرات و المهارات التي تمكنه منةاداء مهام عمل معين».

كما يعرفه اللقاني و الجمل (2013) بانه المخطط العام الذي يوضع في وقت سايق على عمليتي التعلم و التدريب و يلخص الاجراءات و الموضوعات التي يتم تنظيمها خلال مدة معينة قدد تكون شهر او ستة اشهر او سنة كاملة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب ان يكتسبها المتعلمين مرتبة ترتيبا يتماشى مع نموهم و مطالبهم الخاصة.

كما وضح بطرس أن البرنامج التدريبي هو منهج ومفردات تدريبية نريد تنميتها وتطويرها للمتدرب حتى يتسنى لهم تطبيق المفردات التعليمية ذات العلاقة بالموضوع لكي تحدث تغير في السلوك حيث يعتبر هو الأهم، بهدف تحقيق الكفاءة وتحسين الأداء (بطرس،2010، ص.45).

و قد عرفها الخالدي(2011) :« انها مجموعة من البرامج المخططة و المنظم لها و التي تمكن المتدرب المشارك فيها من النمو و الرقي في ادائه داخل الورش التدريبية و الحصول على خبرات ثقافية

و تدريبية و مسلكية من اجل تحسين الجوانب الادائية له، و ذلك بهدف الوصول بالمتدرب الى اقصى درجات اتقان ادائه» (ص. 6).

و يري الشريفي ان البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من المقررات في نوع معين من المهارات (الشريفي،1999،ص.12).

و بين عقيلي بأن البرنامج التدريبي هو عملية مخطط لها تقوم باستخدام أساليب وطرق تهدف الى تحسين وصقل المهارات لدى القوى البشرية في سبيل توسيع نطاق معرفتهم ورفع كفاءتهم ومن ثم رفع كفاءة الأداء (عقيلي، 1996، ص.116).

و وضحت منظمة التربية والعلوم (اليونسكو)(1996) أن البرامج التربية هي نشاط منظم يقوم به المتدربين في سبيل تنمية قدراتهم المهارية والمعرفية .

حيث ان البرامج التدريبية هي محموعة من النشاطات المنظمة و المخطط لها و المستمرة و الهادفة الى تزويد القوى البشرية في المنظمة بمعارف معينة، و تحسين و تطوير مهاراتها و قدراتها و تغيير سلوكها و قيمها و اتجاهاتها بشكل ايجابي بناء De Genso, 1996,p.212).

أما طرخان فقد بين أن البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من الخبرات التدريبية المخطط لها لتحقيق التنمية، لتساعد المتدربين لاكتساب المعارف والاتجاهات الادارية الحديثة مثل الأهداف والموضوعات والاستراتيجيات التربوية(طرخان، 1993، ص.31).

و قد وضح القبلاني أن البرنامج التدريبي عملية تأهيل لمساعدة القوى البشرية للتزود بالمعارف والمهارات لتطوير اعمالهم وتطوير الوظائف التي يعملون بها (القبلاني،1986،ص.135).

و يعرف اجرائيا في هذا البحث بانه مجموعة من الانشطة و الخبرات المنظمة و المخطط لها بهدف تنمية الفهم القرائي لدى فئة المعاقين سمعيا المجهزين.

4-2. مكونات البرنامج التدريبي:

4-2-1. تحديد اهداف البرنامج:

تعد اهداف البرنامج التدريبي اساس اي برنامج و عليها تبنى بقية الخطوات، و تعد عملية صياغة الاهداف التدريبية، عملية جوهرية و صعبة، جوهرية لان النشاط التدريبي سيسير على ضوئها، و صعبة لأنها تحتاج الكثير من الخبرة، لذا تعرف بانها هي الغايات التي يؤمل تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي، و هذه الاهداف عبارة عن نتائج يجرى تصميمها و اقرارها مقدما و توضيح الاهداف وما يراد احداثه من

تغيير في مستوى اداء الافراد و اتجاهاتهم و سلوكهم و في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية (علي،2018،ص.333).

تعتبر أهداف التدريب الغايات التي يسعى إلى تحقيقها، حيث تعرف على أنها النتائج التي يتم تصميمها واعتمادها قبل بدء عملية التدريب، إذا نجحنا في تحديد هدف التدريب، فإن ذلك يعد خطوة هامة نحو فهم الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق مثل هذه الأهداف(القريوتي،2010).

و قد عرفت الأهداف في التدريب بأنها تشكل الفرق بينما تملك من مهارات فعلا، وما تريد أو ترغب أن تمتلك من مهارات (الدليمي،2009، ص.118).

وهدف التدريب في معناه الواسع عبارة عن بيان بالتغيير المقترح المرغوب إحداثه والذي يقيمه المدربون ومن المتوقع ان يتناول لأفكار وأحاسيس المتدرب الخاضع للبرنامج التدريبي وما يقدمه من تجارب(الخزامي، 2001، ص.31).

ويعبر عن تحديد الأهداف التدريبية بترجمة الاحتياجات التدريبية الي اهداف بحيث يجب ان نعتمد هذه الاهداف اعتمادا كليا على تحديد الاحتياجات التدريبية التي تتمثل في الفرق بين مستوى الاداء الفعلي ومستوى الاداء المرغوب لدى عدد او اعداد من العاملين في مستوى تنظيمي او اكثر، ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال تحليل ثلاثة عناصر هي: تحليل التنظيم، تحليل الوظيفة، تحليل العامل، اخذ بعين الاعتبار الظروف التنظيمية والبيئة المحيطة والعلاقة بين هذا البرنامج والبرامج الاخرى التي نفذت بطريق اجرائية سلوكية يمكن قياسها. (الزبيدي، 1997، ص.170).

و لكل برنامج تدريبي اهداف محددة و الهدف كما عرفة عليمات(1991) هو: « نتيجة يراد الوصول لها بدرجة معينة، و واصفات محددة، في زمن معلوم و الهدف هو نقطة بداية لأي نشاط انساني. ذلك لأنه هو الذي يحفز و يجرك سلوكنا، و هو الذي يرشدنا الى البدائل الملائمة لبلوغه كما انه يسهل الاتصال و التعاون بين اعضاء الجماعة التي تعمل على بلوغه»(ص. 10).

و يرتبط نجاح اي برامج تدريبية بان تكون لها اهداف واضحة و محددة، حتى يمكن بعد انتهاء التدريب قياس هذه الاهداف لتقييم نتائج البرامج التدريبية و تقييم البرامج نفسها بكل ما يرتبط فيها من عناصر كالمدربين و المتدربين و طرق التدريب و بيئة التدريب(عليمات،1991،ص.11).

ويراعى في وضع الاهداف ان:

– تتضمن بوضوح بيان يتوقع ان ما يقوم به المتدرب، نوعية أو مستوى الاداء المقبول، والظروف التي سيطبق فيها المتدرب ما تعلمه.

– ان تتضمن معايير اداء محددة قابلة للقياس.

– تجديد الموارد اللازمة لتنفيذ الاداء المنشود (حريم،2013، ص.214).

يجب ان تصاغ الاهداف التدريبية في شكل سلوكي اجرائي يمكن قياسه حتى تتضح منها الافعال السلوكية التي يتوقع من المتدرب القيام بها كدليل على نتائج التدريب وقد حدد (Mager) ثلاث قواعد اساسية لصياغة الاهداف الاجرائية:

1– ان تتضمن صياغة الاهداف النتائج التي سيحصل علها، اي الانجازات السلوكية والمهارات التي ستعتبر دليلا على حصول الهدف.

2– ان تتضمن الصياغة وصفا للظروف والشروط ذات الدلالة والتي نتوقع ان تحيط وترافق النتائج والانجازات.

3– كما ينبغي ان تشمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الادنى للنجاح والذي يدلنا على حصول قدر معين من الهدف، اي المستوى الذي يمكننا من الحكم بان الهدف قد تحقق بمقدار كذا ونسبة كذا (الدريج،2000، ص ص.67–68).

كما يعمل التدريب في خمسة مجالات اساسية وهذا ما وضحه كل من السكارنة(2009) وعليوة(2001) وهي:

• **المعرفة:** مساعدة المتدرب على تعلم وفهم الحقائق والمعلومات والمبادئ، وهي اطر فكرية نظرية، وذلك مثل الاطلاع على اساليب التدريب.

• **المهارات:** وهي التي تتعلق بمهارات العمل ومهارات الاتصال، والمهارات الإدارية (كالتخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات) وهي اي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب مثل: اتقان مهارة جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية.

• **الاساليب:** يتضمن الاسلوب عادة،تطبيق المعرفة والمهارات في موقف علمي ونقصد به طريقة التفكير والسلوك.

• **الاتجاهات:** نقصد بها الاتجاهات التي يمكن تعديلها أو تغييرها فهناك عوامل كثيرة تؤثر فياتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغييرهاأو تعديلها بأي حال من الاحوال.

• **الخبرة:** ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب وانما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والاسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة.(المصدر،2010، ص.18)

من خلال ماذهب اليه كل من علي(2018)،، و حريم (2013)، و القريوتي (2010)، و الدليمي(2009)، و الخزامي (2001) و عليمات(1991)، و الزبيدي(1997)، و ما اكده كل من السكارنة(2009)، وعليوة(2001)، و الدريج(2000)، يمكن تلخيص اهداف البرنامج المقترح في ثلاثة انواع و هي :

1- هدف عام: يتمثل في بناءا وتقديم برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين.

2- اهداف خاصة تتمثل في:

أ- تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي.

ب- تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي.

ت- تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي.

3- و اهداف فرعية تمثلت فيما يلي:

1- تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي

2- تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي

3- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره

4- ذكر الشخصيات الواردة في القصة

5- تحديد الأماكن الواردة في القصة

6- استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة

7- استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة

8- استخلاص الهدف من القصة.

9- استنباط العاطفة من القصة.

10- استنتاج القيم السائدة في القصة

11- استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة

12- الربط السبب و النتيجة

13- التمييز بين الأفكار المنتمية والغير منتمية للقصة

14- إصدار حكم على موقف ورد في القصة.

15- التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة.

16- التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة

4-2-2. محتويات البرنامج:

هو المادة التعليمة التي تحدد طبيعة المعرفة و تطويرها من وقت لأخر و توضيح التعليم و ترجمة ذلك كله الى ممارسات تربوية علمية تطبق من خلاله المحتويات عمليا و يصاغ بأسلوب منهجي و فق الاهداف التدريبية الموضوعة من قبل الهيئة التدريبية(المعايطة،2008، ص.36)

هي عبارة عن النظريات و المبادئ و الحقائق، و المفاهيم و المصطلحات التي نريد اكسابها للمتدرب حتى يتسنى له تطبيق الانشطة التعليمية ذات العلاقة بمهارته الوظيفية العملية، بمعنى اخر ان محتوى البرنامج التدريبي هو مجموعة المعارف و المهارات و الاتجاهات لموضوع معين(معمار،2010،ص.65)

مجالات المحتوى التدريبي:

1) المجال النظري: هي المعارف المكتوبة او المنقولة شفويا للمتدربين مثل المصطلحات العلمية و المفاهيم و اجزاء الادوات و المبادئ و النظريات.

2) المجال الاجرائي: يتمثل بتطبيق المهارات من قبل المتدربين او السلوكيات الحركية لهم مثل خطوات تنفيذ مهمة ما او استخدام الآلات و المعدات.(معمار،2010،ص.65)

معايير اختيار المحتوى التدريبي:

1- صدق المحتوى و دلالته.

2- الاتساق مع الواقع الاجتماعي الثقافي.

3- التوازن.

4- مراعاة المحتوى للتعلم السابق.

5- مراعاة المحتوى للحاجات المستقبلية للفرد و المجتمع.(المعايطة،2008، ص.36)

ولهذا فقد حرص الباحث على اختيار محتوى البرنامج بما يتلاءم والأهداف التي سبق تحديدها، إذ روعي في اختيار النصوص المقروءة أن تكون مناسبة لتدريب التلاميذ على استراتيجية التعلم البنائي

المتعلقة بالفهم القرائي، وتسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف البرنامج هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن تكون ملائمة لمستوى النمو العقلي واللغوي لعينة البحث، ومن جهة ثالثة أن تتنوع موضوعات المادة المقروءة المختارة وأن تكون هذه الموضوعات من ضمن الموضوعات المقررة في البرنامج الدراسي.

وبذلك جاءت نصوص البرنامج المقترح المختارة لا تخرج عن مضمون الدروس المبرمجة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

محتوى البرنامج انظر الملحق رقم (01).

4-2-3.طرائق تدريس البرنامج:

الطريقة التدريسية هي الاجراءات و المنهج المتبع من طرف المدرب لمساعدة المتدرب على تحقيق الاهداف المسطرة في البرنامج، و يكون ذلك بطريقة منظمة و متسلسلة لتحقيق الهدف المنشود.

و عرفها طوالبة و اخرون (2010) على انها مجموعة الانشطة و الإجراءات التي يقوم بها المدرس و تظهر اثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمين فضلا على تمثل النشاطات و التحركات التي يقوم بها المدرس في اثناء الموقف التدريسي و التي تحدث بشكل منتظم و متسلسل لتحقيق الاهداف التدريسية المحددة.

كما عرفها مخلف و ربيع (2009) على انها ترتيب و تنظيم الظروف الخارجية للتعلم واستعمال الاساليب التعليمية الملائمة بحيث تعمل على خلق بيئة تمكن من احراز التعلم.

و هناك عوامل عديدة تحدد و تتحكم في اختيار الطرائق التدريسية، التي يختارها المدرس في التدريس منها حددها المبروك (2016) منها:

1- الفلسفة التربوية التي يستند اليها المنهج التعليمي المتبع.
2- الاهداف التدريبية و التعليمية.
3- طول و زمن المنهج المتاح لتدريبه
4- نوع المادة التعليمية.
5- خصائص المتعلمين و مستوى تعلمهم.
6- المعلم او المدرب ومستوى تأهيله.
7- طبيعة المؤسسة التعليمية ومدى توفر مستلزمات التعليم فيها.
8- اساليب التقويم المستخدمة.

9- اعداد المتدربين في قاعة الدرس.

10- المدة الزمنية الموكلة للمدرس للقيام بالتدريس.

11- دافعية المدرب او المعلم و رغبته في التدريس.

اما بالنسبة للمسعودي و اخرون (2015) فقد ذكر بعض العوامل المؤثرة في اختيار طرق التدريس منها:

1- اهداف التدريس.

2- مستوى الطلبة .

3- تنظيم المنهج.

4- التقنيات و الوسائل التربوية المتوفرة.

و في نفس السياق ذكر دخل الله (2015) بعض الصفات التي تميز طرائق التدريس الجيدة و هي:

- ✓ ان لا تكون منفصلة عن المادة.
- ✓ ان يكون الهدف واضحا امام المتعلمين.
- ✓ ان تقوم على اساس ارتباطها بالمادة التعليمية و الهدف المراد تحقيقه.
- ✓ ان تستغل مظاهر نشاط المتعلمين.
- ✓ ان تستغل الدافعية لدى الطلبة و تقوم على اساسها.
- ✓ ان تمكنهم من دراسة النتائج التي وصلوا اليها.
- ✓ ان تنتقل من الترتيب النفسي الى الترتيب المنطقي.
- ✓ ان تبعث في الطلبة المقدرة على الحكم على النتائج.
- ✓ ان توصل الى الهدف و ان ترتبط المادة بالحياة الاجتماعية.

تتنوع طرق التدريس المتبعة في تطبيق البرنامج المقترح لتتوافق مع أهدافه، ومحتوياته، وطبيعة الاستراتيجيات المعرفية المُعتمدة في التدريب. ومن بين هذه الطرق: طريقة الإلقاء، وطريقة المناقشة، وطريقة التعيينات. حيث سعى الباحث إلى استغلال مزايا هذه الأساليب في تخطيط عدد الخطوات اللازمة لتقديم ومعالجة موضوعات القراءة المختلفة ضمن البرنامج.

1) **طريقة الإلقاء:**

هي احدى اساليب الاتصال الشفوي السريع التي يمكن عن طريقها القاء مادة تدريبية بشكل مباشر امام جماعة من المستمعين بسهولة ووضوح ولكي تعطي هذه الطريقة الاهداف المرجوة لابد ان تتوفر فيها بعض الشروط واهمها.(عساف، 1999، ص.123).

كما تعد من اقدم الطرق التدريسية فقد كان المعلم فيما مضي يلقي الدرس، و كان على المتعلم ان يستمع اليه، حيث تعتمد على اسلوب العرض و الالقاء، رغم انها تصنف من بين طرائق التدريس التقليدية الا انها لا تزال معتمدة لملائمتها للكثير من المواقف و المواد التعليمية ، و لما تتميز به حيث يمكن بأساليب مختلفة منها:

- **اسلوب الالقاء المباشر المجرد** الذي يقوم به المدرس بإلقاء المعلومات التي يتضمنها البرنامج بشكل مباشر من دون الاستعانة باي شيء في حين يستمع المتعلمون.
- **اسلوب الالقاء مصحوب باستخدام السبورة و الطباشير** فلا يكتفي المدرس في هذا الاسلوب بمجرد القاء المادة التعليمية على الطلبة بل يلقي و يكتب النقاط الاساسية منها على السبورة و بالتالي يشرك اكثر من حاسة فيعطي اكثر فعالية.
- **الاسلوب الذي يتلو تقديم الملاحظات المنظمة**، في هذا الاسلوب يقوم المدرس بتحضير الملاحظات الاساسية و المحاور الرئيسية، ثم يقوم بطبعها و توزيعا على الطلبة ليسهل عليهم عملية متابعة المحاضرة.(عطية،2013، ص.295).

غير أنه لضمان نجاح هذه الطريقة في تبليغ بعض محتويات هذا البرنامج يجدر بالقائمين على التدريب مراعاة عدة عوامل أهمها:

- اشعار الطلبة بانهم مستهدفون جميعا بما يلقنه المدرس.
- التركيز على المحاور الاساسية في الموضوع و لفت نتباه الطلبة.
- تقديم خلاصة في نهاية كل محور من الدرس.
- الالتزام بالوقت المحدد لكل محور مع تجنب الاطالة.
- استعمال الوسائل التعليمية المناسبة حسب ما يخدم الدرس.
- استعمال لغة واضحة يفهمها المتدربين(عطية،2013، ص.296).

2) طريقة المناقشة:

يتميز هذا الاسلوب بأهمية رئيسية في المنظمات المعاصرة باعتباره أحد المداخل الاساسية لتحقيق المشاركة المباشرة من قبل العاملين في بحث قضاياهم وقضايا المنظمة ومشكلاتها واهدافها ويلعب المدرب دورا هاما في نجاح هذا الاسلوب من خلال قدرته على ادارة المناقشة بصورة منظمة وعلى عدد المتدربين، والمدة الزمنية لهذا النقاش. (عساف،1999، ص.123).

و هي عبارة عن حوار بين المعلم و المتعلم حول قضايا او افكار او مبادئ او ظواهر معينة تختلف مواضيعها، و يعتبر هذا الاسلوب وسيلة اتصال فكري بين المعلم و المتعلم، كما تمثل المناقشة حوارا تعليميا، و تنقل الطلبة من الموقف السلبي الى الموقف الايجابي في المواقف التعليمية، و بعبارة اخرى فان الطريق الى المناقشة هو في واقع الامر الطريق الى حل المشكلات بطريقة المشاركة الجماعية حيث تتفاعل خبرات كل فرد في الجماعة من اجل الوصول الى حل المشكلة موضوع النقاش و تقوم طريقة المناقشة على ثلاث مراحل و هي :

- **مرحلة ما قبل النقاش:** و فيها يتم تحديد موضوع النقاش للحصة القادمة من خلال اعلام المتعلمين بالموضوع او العناوين التي سيتم التطرق لها و مناقشتها في الحصة المقبلة.
- **مرحلة النقاش:** و هي المرحلة التنفيذية و التي يتم فيها طرح الموضوع ، و اشراك المتعلمين في الحوار و النقاش كل بما لديه من معلومات حول الموضوع، مع ابداء رايه و استنتاجاته، و دور المعلم يتلخص في تسيير و تنظيم الحصة.
- **مرحلة ما بعد النقاش:** و تتضمن استخلاص اهم الملاحظات و النتائج التي تتعلق بالموضوع و الافكار التي تناقشها كل من المعلم و المتعلمين مع الحرص على تدوينها للرجوع اليها عند الحاجة (المبروك،2016، ص.63).

كما يجب مراعات الخطوات الاساسية لنجاح اسلوب المناقشة و هي:

- ✓ التعرف على الخبرات المعرفية السابقة للطلاب كأساس للمناقشة.
- ✓ اثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
- ✓ التوجه للبحث عن مشكلة و تفسير البيانات و النتائج و ذلك بطرح الاسئلة التفسيرية و مناقشتها.

- ✓ وقوف المعلم عل مدى تتبع الطلاب لنقاط الدرس و ذلك بطرح الاسئلة للتأكد (الجبالي،2016، ص.126).

3) طريقة التعيينات: تقوم على نشاط المتعلم في الحصول على المعلومات و اكتساب الخبرات التربوية بنفسها تحت اشراف و توجيه القائمين على عملية التعلم، حيث يمكن للمعلم استخدام هذه الطريقة وفقا للخطوات التالية:

- تقسيم موضوعات البرنامج الى عدة تعيينات وفق المخطط الزمني للبرنامج.
- طرح الموضوعات التي تم تعيينها من قبل على المتعلمين ليتم التطرق لها من طرفهم كل حسب قدراته و ميوله و خبراته الشخصية.
- اعادة المعلم لمجموعة من الانشطة لكل موضوع تكون الاستجابة لها حسب المادة المقدمة.
- (ابو دية،2011، ص.95).

ويعود استخدامنا لهذه الطريقة لاحتواء البرنامج على أمثلة تطبيقية وتدريبات، وكل هذه المحتويات تعتبر طريقة التعيينات إحدى الطرق الناجعة في تناولها. كما أن هذه الطريقة تشجع المتدرب على المبادرة وعلى قدر كبير من الحرية والإبداع. وأنها تمكن المتدرب من القدرة على مواجهة المشاكل وحلها بنفسه.

و لخصوصية افراد العينة (معاقين سمعيا) توجب على المدرس و المختصين استعمال لغة الاشارة للتمكن من الشرح الجيد و ايصال المعلومات لأفراد العينة بشكل افضل و فعال.

و قد قام الباحث استنادا على ما سبق ذكره باستعمال بعض طرائق التدريس التي توائم محتوى البرنامج التدريبي المقترح و تساعد على تحقيق اهدافه هذا من جهة، و حسب ما توفر من وسائل و امكانات و تسهيلات.

و قد نظر الباحث ان تدعم هذه الطرائق بتقنيات تساعد عينة البحث على تحقيق فهم جيد، و تسهل عليهم عملية التفاعل و الاستفادة بشكل افضل من البرنامج التدريبي المقترح و كانت هذه التقنيات كالتالي:

- **النمذجة:**

هي اسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم باداء سلوك مرغوب فيه، ثم يشجع الطالب على محاولة اداء السلوك نفسه، متخذا من السلوك الذي وضحه المعلم مثالا يحتذي به(عبد القادر، 2023، ص.242).

و يتفق كل من روث و كاريتر و بكستون (Roth & Cartier & Buxton)على ان النمذجة ثلاثة انواع:

أ-**النمذجة المادية:** تستخدم فيها الوسائل المادية، لشرح وتمثيل و محاكاة ظاهرة او عملية ما.

ب-**النمذجة المفاهيمية:** يقوم هذا النوع على اعطاء معنى مالوف، او استعارة معنى يقرب الفهم.

ت-**النمذجة الرياضية: و** تقوم على ايجاد علاقة رياضية لوصف و شرح سلوك ظاهرة عملية.(عبد القادر، 2023، ص.247).

- **التغذية الراجعة:**

هي اعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير ادائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الاداء، اذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، او تعديله اذا كان بحاجة الى تعديل، و هذا يشير الى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها احدى الوسائل التي تستخدم من اجل ضمان تحقيق اقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات و الاهداف التي تسعى العملية التعلمية الى بلوغها(الجبالي،2016، ص.18)

كما اعتمدنا على **التعزيز الفورى** لتحفيز اكثر للتلاميذ المعاقين سمعيا فكان التعزيز، حيث يعتبر الاجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك الى توابع ايجابية او الى ازالة سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في مواقف مماثلة (ابو اسعد و الازايدة، 2015).

4-2-4. الوسائل التدريبية:

يقصد بها الادوات و الوسائل التي يستعين بها المدرب في توصيل المعارف و المهارات الى المتدرب بسهولة ، و يستخدم المدرب في تنفيذ العملية التدريبية مجموعة من الوسائل لتحقيق اكبر قدر من الايضاح الممكن و الاستفادة لتحقيق الاهداف التدريبية المتمثلة في تويل المعارف، تغيير الاتجاهات و المواقف، اكساب المهارات، حيث تعمل هذه الوسائل على:

- جلب انتباه الطلاب و زيادة اهتمامهم
- الزيادة من الاستعداد للتدريب
- توفير الخبرات الحسية التي تعطي اكثر معنى و مدلول للعبارات المتداولة في الدرس
- تسهل ادراك المعاني من خلال تجسيد الافكار بوسائل محسوسة
- زيادة مشاركة الطلاب بصورة نشطة
- تساعد على ترسيخ ما يتعلمه الطالب

- تيسير تدريب مواضيع معينة قد يصعب بدونها تدريبها بذات الكفاءة و الفعالية
- تنويع اساليب التدريب لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب
- تنمية مهارات المتدرب و تنويع مصادر المعرفة لديه(عبوي، 2017، ص ص.226-227)

وقد تم اقتراح عددا من الوسائل التدريبية في هذا البرنامج والتي تساعده في تحقيق أهدافه وهي وسائل ذات صلة مباشرة بأهداف البرنامج. وقد شملت ما يلي:

- السبورة. • الرسوم التوضيحية • دليل البرنامج.
- الاشارات التفسيرية الخاصة لتوضيح بعض المفاهيم و الكلمات و الجمل.
- الكتاب المدرسي المقرر في مادة اللغة العربية طبعة.(وزارة التربية الوطنية، 22- 2023).

5.مراحل العملية التدريبية :

للعملية التدريبية مراحل و خطوات اساسية تمر بها تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية ثم تاتي عملية التخطيط و التصميم ثم التنفيذ و صولا لمرحلة التقييم، و قد اشار كل من (المصدر، 2010؛ السعدون،2013) الى هذه المراحل على النحو التالي:

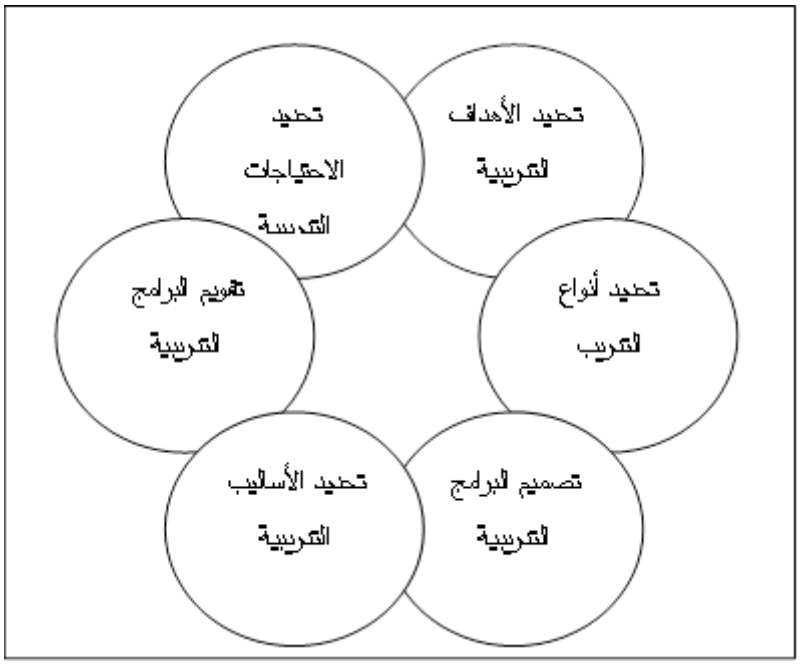
5-1. مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية دائمة ومستمرة، لان الاحتياجات والمشكلات تتغير وتتنوع بتغير الظروف وتنوع المواقف، كما أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية هامة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية لأسباب عديدة أهمها:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية،وذو أنواع التدريب وتصميم محتوى البرنامج التدريبية ونشاطاتها، وتحديد أساليب التدريب وتصميم البرامج التدريبية.

الشكل 09

العملية التدريبية المتكاملة



2-5. مراحل تخطيط وتصميم و تنفيذ البرامج التدريبية:

1-2-5. تخطيط البرامج التدريبية: تمر هذه العملية بمجموعة من الخطوات و المراحل التي ذكرها (القبلان، 1992) كما يلي:

أ- تحديد الاهداف المرجوة من البرنامج التدريبي

ب-تحديد السياسات التي سوف يتم اعتمادها لتنفيذ خطة التدريب

ت-تحديد المحددات الاساسية التي يجب مراعتها عند وضع الخطة التدريبية

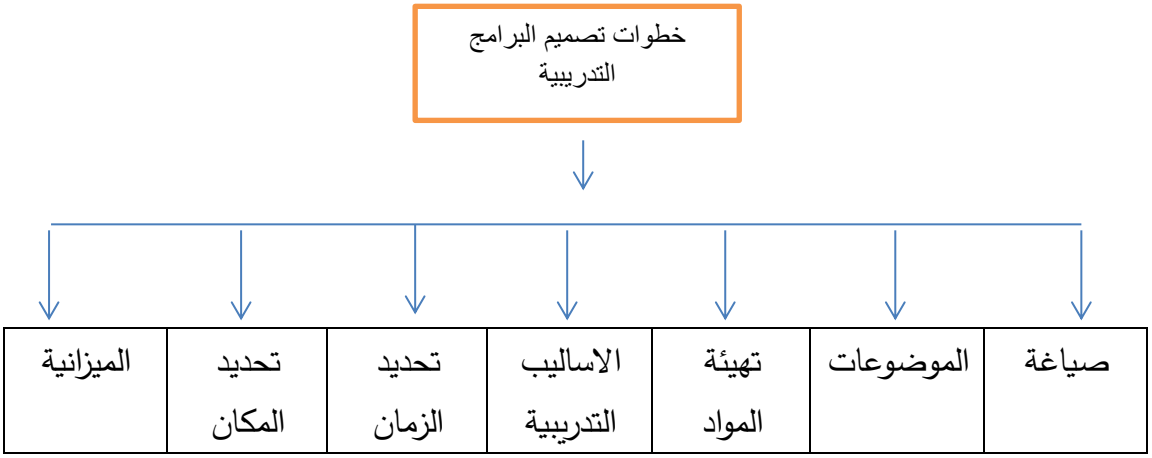
2-2-5. تصميم البرامج التدريبية: تبدا هذه المرجلة بعد الانتهاء من وضع الخطط التدريبية و تحديد الاهداف الملائمة التي تفي باغراض الاحتياجات التدريبية.(حمدان،1991، 19)

و في هذا المجال فقد توصل فريق من الخبراء العرب في مجال التدريب الى التاكيد على اهمية تصميم البرامج التدريبية و استخدام اسلوب مناسب يشمل المبادىء الاساسية في تصميم البرامج التدريبية و هي:

1) ان التدريب يعتمد التحفيز او الدافعية فنجاح التدريب، و فعاليته يعتمد الى حد كبير على اندفاع المتدرب و رغبته في التعلم
2) ان التدريب يعتمد على فعالية المتدرب و ايجابيته في التعلم
3) ان التدريب يعتمد على القدرة والقابلية على التعلم و يتجدد ذلك بعوامل مثل العمر و الذكاء
4) ان تعلم تشياء جديدة، قد يتعارض مع تذكر اشياء سبق تعلمها (الطعاني،2002، ص.53)

الشكل 10

خطوات تصميم البرامج التدريبية



(منصور،2003، ص.64).

5-2-3.مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي:

وفي هذه المرحلة يتوجب على القائم على عملية التدريب الاشراف على التنفيذ و التأكد من امكانية تنفيذ التصميم الذي وضع لاجل ذلك، و يتضمن تنفيذ برنامج تدريبي انشطة اهمها:

- ✓ وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
- ✓ ترتيب مكان و قاعات التدريب.
- ✓ المتابعة اليومية لسير البرنامج.

مع مراعاة وجود اتصال فاعل بين المدرب و المتدربين، مع التاكد من توفر عدد من العوامل لجعل مواد التدريب متطابقة مع الحاجات التدريبية للمتدربين منها:

- ان يتعرف المدرب على للحاجات التدريبية للمتدربين.
- ان يستخدم المدرب الاوصاف و وسائل الشرح المألوفة للمتدربين.
- ان يدرك المدرب الموضوع بالقدر الذي يتوقعهمنه المتدربين في البرنامج التدريبي(القحطاني،2019، 140)

6.تقييم البرامج التدريبية:

تعد عملية التقييم عملية اساسية لتحديد القيم الحقيقية للبرنامج التدريبي، كمرحلة اساسية له، في محاولة فهم و توضيح و كشف مدى تحقيق اهداف العملية التدريبية، و ذلك من خلال سلسلة عمليات منظمة يمكن بها تشخيص نقاط الضعف و القوة، حيث تهدف عملية تقييم البرامج التدريبية الي معرفة

القصور الذي ورد خلال تنفيذ البرنامج، و تحديد مدى نجاح المدربين في قيامهم بعملية التدريب، و نقل المادة التدريبية للمتدربين، واعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب (القحطاني،2019).

كما ان التقييم هو دراسة اثر التدريب على العمل و بتعبير اخر هو تحليل و معرفة مردود التدريب على الاداء و الانتاجية(عمار، 1993، ص.228).

6-1.ادوات تقييم البرنامج التدريبي:

هناك العديد من الادوات المساعدة في عملية تقييم البرامج التدريبية ذكر منها فطيس (2004) ما يلي:

أ- **الاستبانة:**هي عبارة عن استمارة تحتوى مجموعة من الفقرات التي تحتاج الى الاجابة عنها و تستخدم في نهاية البرنامج و تهدف الى التعرف على مدى استفادة المشارك من البرنامج.

ب-الاختبار: و تعد الاختبارات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين اولا و بغرض تقييم العملية التدريبية ثانيا، و يستفاد منها كاداة لتحديد و تشخيص اوجه القصورفي الاداء.

ت-المقابلة:و هي مقابلة شخصية تتم بين المدرب و المتدرب لمعرفة مدى اكتسابهم للمعرف و المهارات.

ث-تحليل المشكلة: وهي طريقة تقوى العلاقة و لغة الحوار بين المدرب و المتدرب و تعد وسيلة ممتازة لتدريب الجماعات.

و قد اعتمد الباحث في هذا البحث على طريقة الاختبار و ذلك بتصميم اختبار للفهم القرائي للمعاقين سمعيا المجهزين.

7.انتقال اثر التدريب:

حينما يؤثر تدريب شخص معين، في موقف معين، على عمل معين،أو على اساليب نشاط اخر في موقف جديد، أو في عمل مختلف، فان هذا يسمى انتقال اثر التدريب بمعنى ان تدريب الفرد اثر في طريقة مجابهته وتعلمه للمواقف التالية أو اللاحقة له.(ابو علام،1982، ص.329)

وليس هناك شك في ان انتقال إثر التدريب يحدث في حياتنا اليومية، وقد ايدت ذلك البحوث التجريبية التي اجراها علماء النفس.

7-1. النظريات المفسرة للانتقال:

هناك نظريتان في تفسير الانتقال وهما:

1) نظرية العناصر المتماثلة:

من روادها ثروندايك، وتؤكد النظرية على ان التعلم ينتقل من موقف لآخرإذا تضمن الموقف الافكار والعناصر نفسها الموجودة في الموقف الأول. (ابو علام،1982، ص.333)

2) نظرية التعميم:

بحسب هذه النظرية الانتقال يحدث حين يتعلم شخص مبدا أو فكرة في وضع ما ويتمكن من تطبيقه في وضع اخر، وبصورة خاصة فان المتعلم يتعلم مفهوم في الوضع الأول ويرى ان هذا المفهوم يمكن ان يساهم في فهم الوضع الثاني، فيطبق المفهوم على الوضع الثاني ويحسن فهمه.(عاقل،1982،ص. 241)

7-2. انواع الانتقال إثر التدريب:

أ- **الانتقال الايجابي:** يحدث حينما يسهل التدريب على نشاط معين التدريب على نشاط اخر،أوحين يساعد تعلم مادة دراسية مادة اخرى، كما هو الحال في الرياضيات والطبيعة(ابو علام،1982،ص.332).

ب-**الانتقال السلبي:** يحدث احيانا ان يؤخر التعلم السابق تعلم افعال جديدة، وفي مثل هذه الاحوال يكون الاثر السلبي للتدخل أكبر من أثره الايجابي، وينتج عن ذلك الانتقال السلبي (عاقل،1982،ص.102).

ت- **عدم الانتقال(الانتقال الصفري):** و هو لا ايحابي و لا سلبي، بل في حكم المعدوم، اي لا يتم الانتقال اثر التعلم، لذلك يقصد به عدم الانتقال، و يحدث في الحالات التي لا يفيد تعلم شيء معين في تعلم شيء اخر و لا بعوقه، اي ان التاثير هنا معدوم او محدود الغاية (الفقي و اخرون، ص.463).

8-الانتقال من نمط التعلم التقليدي الى نمط التعلم البنائي:

8-1. مميزات نمط التعلم البنائي:

يتميز نمط التعلم البنائي بالعديد من المميزات، ومن أهمها:

1) **التركيز على الطالب:** يعتبر نمط التعلم البنائي مركزًا على الطالب، حيث يتم تشجيع الطلاب على بناء المعرفة بنفسهم من خلال تجاربهم الخاصة وتفكيرهم الناقد، مما يساعدهم على التفكير بشكل أكثر استقلالية وتنظيم لما يتعلمون.

2) **تعزيز المهارات العليا:** يعزز نمط التعلم البنائي المهارات العليا مثل التحليل والتفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات، حيث يتم تشجيع الطلاب على بناء المعرفة بنفسهم وتقييم ما يتعلمون بشكل مستمر.

3) **تعزيز التفاعل الاجتماعي:** يتضمن نمط التعلم البنائي تفاعلًا اجتماعيًا بين الطلاب، حيث يتم تشجيع الطلاب على العمل معًا والتعلم من بعضهم البعض، مما يعزز تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل الفعال.

4) **توفير بيئة تعليمية إيجابية:** يتميز نمط التعلم البنائي بتوفير بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة للتعلم، حيث يتم تشجيع الطلاب على الاستكشاف والتجربة والتعلم بشكل نشط ومن خلال التفاعل مع الآخرين.

5) **تنمية الثقة بالنفس:** يعزز نمط التعلم البنائي الثقة بالنفس لدى الطلاب، حيث يتم تشجيعهم على تجربة وتحليل الأفكار والمفاهيم بشكل مستقل، مما يساعدهم على الاستقلالية والتفكير الناقد وتنمية الثقة في قدراتهم (الربيعي،2012، ص.177).

8-2. عيوب نمط التعلم البنائي:

نمط التعلم البنائي هو أسلوب تعلم يركز على تحفيز الطلاب لبناء معرفتهم وفهمهم الذاتي للموضوع، وذلك من خلال تقديم التحديات والأسئلة التي تدفعهم لاستخدام مهاراتهم العقلية والاستنتاجية لتوليد معرفة جديدة. وعلى الرغم من أن هذا النمط يعتبر فعالًا لتحفيز الطلاب وتنمية مهاراتهم، إلا أنه قد يتضمن بعض العيوب والمشكلات التي تشمل:

1- الحاجة إلى المرافقة والتوجيه: قد يواجه الطلاب الذين يتبعون نمط التعلم البنائي صعوبة في الوصول إلى المعلومات الأساسية والمفاهيم الرئيسية بمفردهم، وقد يحتاجون إلى مزيد من المرافقة والتوجيه للوصول إلى فهم كامل للموضوع.

2- الصعوبة في تقييم المعرفة: قد يكون من الصعب قياس مدى فهم الطلاب للموضوع ومعرفتهم الفعلية، خاصة إذا كان هناك اختلافات كبيرة في النتائج المتوقعة ومدى التفكير والتعلم لدى الطلاب.

3- الوقت والجهد: قد يستغرق تطبيق نمط التعلم البنائي وقتًا أطول وجهدًا أكبر من النماذج التقليدية للتعلم، حيث يحتاج الطلاب إلى الاستفادة من مصادر متعددة وتوليد معرفة جديدة بشكل مستقل.

4- صعوبة التعاون: قد يواجه الطلاب صعوبة في العمل الجماعي والتعاون في بناء المعرفة، خاصة إذا كانوا يختلفون في أساليب التفكير والتعلم.

4- قدرات التفكير: يمكن أن يصعب نمط التعلم البنائي على بعض الطلاب الذين يعانون من ضعف في الذكاء(كماش،2018، ص.419).

8-3. مميزات نمط التعلم التقليدي:

نمط التعلم التقليدي هو نمط التعلم الأساسي الذي تم استخدامه لعقود طويلة في العديد من المناطق الأكاديمية. ومن بين المزايا الرئيسية لنمط التعلم التقليدي:

1. هو نمط تعلم مألوف للغاية ومألوف للطلاب والمدرسين.

2. يوفر الإطار القائم على التدريس الذي يمكن تطبيقه على الصف بأكمله، مما يسمح للمدرسين بتخطيط الدروس بسهولة والاستعداد لها بشكل جيد.

3. يوفر الإطار القائم على التدريس هيكلًا وتنظيمًا واضحًا لعملية التعلم والتدريس، مما يوفر للطلاب إرشادات مفصلة حول ما يجب فعله وتوقعاتهم في الفصل الدراسي.

4. يوفر هذا النمط للطلاب فرصا للتفاعل مع المدرسين والطلاب الآخرين في الفصل الدراسي، مما يعزز تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي.

5. يتيح للمدرسين تقييم الطلاب بشكل فعال واستخدام الإجراءات القياسية لتقييم الطلاب.

6. يسهل نمط التعلم التقليدي إدارة الصف وتحقيق التحكم والانضباط داخل الفصل الدراسي(عطية، 2009 ص.25).

8-4. عيوب نمط التعلم التقليدي :

نمط التعلم التقليدي هو النمط الأكثر استخدامًا في مجال التعليم، ويعتمد على المحاضرات والدروس المقروءة والمقدمة بشكل تقليدي. وعلى الرغم من أن هذا النمط يمكن أن يكون فعالًا في بعض الحالات، إلا أنه يحتوي على بعض العيوب التي تشمل:

1-قلة التفاعل والتفاعل الاجتماعي: إذا كان الطالبون يتابعون محاضرات أو دروسا بشكل فردي، فإن هذا يمكن أن يؤدي إلى قلة التفاعل والتفاعل الاجتماعي بينهم وبين المدرس أو بينهم.

2-عدم تحفيز الاهتمام: يمكن أن يكون النمط التقليدي مملًا وغير مثير للاهتمام للطلاب، ويمكن أن يؤدي إلى فقدانهم للانتباه وعدم الاستفادة الكاملة من الدرس.

3- عدم توفير الفرص العملية: يمكن أن يعتمد النمط التقليدي على النظريات والأفكار دون إعطاء الطلاب الفرصة لتطبيقها عمليًا، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى صعوبة تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة في المواقف العملية.

4- قد يؤدي الاعتماد الزائد على الإطار القائم على التدريس إلى فقدان الإبداعية والتفكير الناقد.

5-يمكن أن يكون مملًا للطلاب، خاصة إذا كان هناك اعتماد كبير على القراءة والمحاضرات .

قد يكون الإطار القائم على التدريس غير مناسب لجميع الطلاب(عطية،2009،ص.26).

8-5. التغيرات المطلوبة للانتقال بعناصر العملية التعليمية من التعلم التقليدي الى التعلم البنائي:

ان الانتقال من التعلم التقليدي الى التعلم البنائي يتطلب تغييرا لمكونات العملية التعليمية، وقد حدد فهمي، و عبد الصبور(2001) تلك التغيرات بالجدول التالي:

جدول 02

تغيرات الانتقال من التعلم التقليدي الى التعلم البنائي

التعلم التقليدي	التعلم البنائي
المعرفة توجد خارج المتعلم	المعرفة توجد داخل المتعلم نفسه
محورها المعلم	محورها المتعلم
انشطة فردية	انشطة تفاعلية
تعلم تنافسي	تعلم تعاوني
يتقبل المعلم الاجابة الصحيحة فقط	يتقبل المعلم اراء المتعلمين، مهما كانت
يعتمد المتعلم الكتاب المدرسي كمصدر للمعرفة	يعتمد المتعلم على مصادر متنوعة
يعتمد التقويم على الاختبارات التحريرية فقط	يعتمد التقويم على بدائل مختلفة

(فهمي و عبد الصبور،2001، ص.107)

9.البرامج الخاصة بذوي الإعاقة السمعية:

9-1.البرامج التدريبية:

يحقق تنوع البرامج التدريبية التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعيا المدى الواسع من الاحتياجات الخاصة المترتبة على الاصابة بالإعاقة السمعية وفيما يلي انواع البرامج التربوية المقدمة لهم:

1) برامج التدخل المبكر:

وتقدم هذه البرامج للأطفال دون سن المدرسة، وقد تشمل برامج التدخل المبكر زيارات منزلية من قبل معلم الاطفال المعاقين سمعيا أو المختص في التصحيح اللغوي أو اخصائي السمع.

2) برامج الاقامة الدائمة:

وتقدم برامج الاقامة الدائمة خدمات تربوية بالإضافة الى توفير خدمات الاقامة للطلبة.

3) برامج المدارس النهارية:

وفي هذا النوع من البرامج يذهب الطلبة يوميا الى المدارس التي اسست بالأصللتحقيق الحاجات التربوية والتعليمية للطلبة ذوي الاعاقة السمعية.

4) الصفوف النهارية:

تتوفر الصفوف النهارية ضمن المدارس العامة والعادية وقد يقضي الطلبة حوالي 50 % من وقتهم أوأكثر في الصفوف المنتظمة أو العادية وذلك اعتمادا على حاجاتهم وقدراتهم الخاصة.

5) غرفة المصادر:

تزود غرف المصادر الطلبة المعوقين سمعيا بتعليم فردي في بعض المجالات الاكاديمية المحددة، ويقضي الطلبة معظم وقتهم في الصفوف المنتظمة أو العادية. (الخطيب واخرون،2007،ص.238)

9-2. الاسس التي تقوم عليها البرامج التدريبية الخاصة بالمعاقين سمعيا:

لنجاح اي برنامج واستثمار جهود القائمين على البرامج وتنفيذها لابد من عدة اسس اهمها:

- الاهتمام بالتشخيص المبكر.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين سمعيا.
- الادراك بان للمعاق سمعيا كل الحق في الحصول على الخدمات المتاحة لأقرانه السامعين، فضلا عن ما تتطلبه اعاقته.
- اهمية دور الفريق متعدد التخصصات.

- التوعية بأهمية البرنامج التدريبي المسطر.
- مراعاة ظروف المعاق المترتبة عن اعاقته.
- ربط الخبرات التعليمية بواقع المعاق سمعيا.
- التأكيد على دور كل من له علاقة بالمعاق سمعيا (خولة، 2015، ص.160).

10.استراتيجيات التعامل مع المعاقين سمعيا:

تستخدم معظم البرامج نظما متعددة التخصصات،بحكم ان الخبرات التدريبية والعلاجية تحسن بشكل واضح من فرص النمو والتعلم، لذا على القائمين على رعاية المعاقين سمعيا، الاهتمام بالاستراتيجيات المساعدة و قد قدم حنفي(2012) الاستراتيجيات التالية:

10-1.استراتيجية التعرف والتشخيص المبكر للإعاقة السمعية:

وذلك بالتعرف على البرامج اللازمة للحد من الاثار السلبية التي تفرضها الاعاقة على جوانب شخصية المعاق .

10-2.استراتيجية التكفل بالفقد السمعي:

سواء من حيث درجة الفقد (بسيط، متوسط، شديد، حاد) ونوعه (توصيلي، حسي عصبي، مركزي، مختلط) أو وضع العمر عند الفقد (قبل أو بعد تعلم اللغة) كل هذه العوامل تراعى عند تصميم البرامج.

10-3.استراتيجية التدخل:

حيث تولي هذه الاستراتيجية اهتماما كبيرا بعملية التدخل المبكر وما لها من ايجابيات في عملية التكفل بصفة عامة وفي عملية تطوير المستوى الأكاديمي وخاصة مهارات القراءة والكتابة بصفة خاصة.

10-4.استراتيجية الدمج:

تعتبر من الاتجاهات الحديثة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي تدعو الى تعليم المعاقين سمعيا مع اقرانهم السامعين في الفصول العادية، وبالتالي فان هذه الاستراتيجية تتضمن في جوهرها مضمون اجتماعي اخلاقي(ص.27).

11.مستويات الاعاقة السمعية والبرامج والاحتياجات:

تشير الأدبيات إلى أن للإعاقة السمعية العديد من المستويات في ضوء تصنيفها حسب درجة الفقد السمعي، وهذه المستويات لها تأثيرها على الفهم لكل من الكلام واللغة، الامر الذي يترتب عليه التوجيه الى البرامج التدريبية الملائمة والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول 03

مستويات الاعاقة السمعية والبرامج والاحتياجات

درجة الاعاقة	تأثير السمع على فهم الكلام واللغة	البرامج والاحتياجات التدريبية
خفيفة (25–40 ديسبل)	1. ربما يجد الطفل صعوبة في سماع الاصوات البعيدة والمنخفضة 2. يجد صعوبة في فهم الموضوعات الادبية اللغوية	3. قد يستفيد من السماعات 4. الانتباه لتنمية الحصيلة اللغوية 5. مقاعد واضاءة خاصة 6. قد يحتاج لتعلم القراءة على الشفاه 7. حصص تدريبية لتصحيح النطق
متوسطة (41–55 ديسبل)	1. يفهم كلام الحوار من مسافة قريبة 2. يفقد أكثر من 50 % من المناقشات داخل الفصل إذا كانت الاصوات منخفضة 3. قد يجد الطفل صعوبة في نطق بعض الكلمات	1. احالة الطفل لقسم خاص 2. معينات سمعية فردية مع التدريب 3. مقاعد مناسبة وفصول خاصة 4. الانتباه للمفردات والقراءة مع تعلم القراءة على الشفاه 5. تصحيح الكلام إذا احتاج ذلك
شديدة (56–70 ديسبل)	1. يجب ان تكون المحادثة بصوت عالي حتى تفهم 2. تتزايد الصعوبات في المواقف التعليمية التي تتطلب المشاركة الجماعية 3. كلام متدهور 4. قصور في استخدام اللغة 5. حصيلة لغوية محدودة	1. يحتاج الى مدرس خاص وفصل خاص 2. يحتاج الى تعلم مهارات اللغة وتنمية المفردات، القراءة والكتابة 3. تعلم قراءة الشفاه 4. معينات سمعية فردية 5. الانتباه للمواقف السمعية والبصرية طوال الوقت
حادة (71–90 ديسبل)	1. ربما يسمع الاصوات العالية القريبة منه 2. ربما يستطيع تمييز الاصوات ولكن ليس كلها 3. خلل وصعوبة في الكلام واللغة	1. يحتاج برنامجا خاصا طوال الوقت للأطفال الصم يركز على مهارات اللغوية، وتنمية المفاهيم والقراءة على الشفاه 2. معينات سمعية مع التقييم المستمر

	4. لا تنمو اللغة تلقائيا إذا كان فقد السمع قبل السنة الأولى من العمر	3. التدريب السمعي على المعينات السمعية الفردية والجماعية 4. جزء من الوقت في الفصول العادية فقط عندما يكون مفيدا
عميقة 91 ديسبل فأكثر	1. ربما يسمع الاصوات العالية لكن يعي النغمات أكثر من الترددات 2. يعتمد على حاسة البصر اكث من حاسة السمع في عملية التواصل 3. عيوب في اللغة والكلام 4.	1. يحتاج برنامج خاص طوال الوقت 2. التأكيد على مهارات اللغة وتنمية المفاهيم والقراءة على الشفاه 3. يحتاج البرنامج اشراف تخصصوخدمات دعم شاملة 4. تقييم مستمر للحاجات المتعلقة بالتواصل اليدوي والشفوي 5. التدريب السمعي على المعينات الفردية والجماعية 6. جزء من الوقت في الفصول العادية فقط لعينة منتقاة

(Alpiner & Mc Carthy,1987)

خلاصة الفصل:

مما سبق يتضح ان للبرامج دور هام في تطوير مهارات وخبرات الفرد في جميع المجالات، خاصة مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة لما لهم من خصائص نفسية وجسمية تحتم على القائمين على رعايتهم من استخدام أساليب واستراتيجيات خاصة بهذه الفئة، وان يسطرون ويطورون برامج تدريبية توفر للمعاق ظروف أحسن لاكتساب مهارات ومعارف جديدة تؤهلهم لعملية التعايش والدمج الاجتماعي عموما والدمج المدرسي خصوصا.

فاي مختص يعمل في مجال التطفل بذوى الاعاقة السمعية يحتاج لادوات و وسائل بداغوجية و تعليمية، تمكنه من التكفل الجيد بهذه الفئة و تساهم في تطوير قدرات الفئة المستهدفة، مع الحرص على ان يكون هناك تكوين مستمر للمختصين العاملين في هذا المجال، و المدرب الجيد هو عنصر هام في عملية تطوير و تدريب المتدربين كل حسب مجال اختصاصه.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

تمهيد الفصل:

سيتم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها، تبعا للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، حيث يقدم الباحث وصفا لكل دراسة على حدة، موضحا الهدف من الدراسة، توصيف للعينة، والأدوات المستخدمة،وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وسوف يعرض الباحث هذه البحوث والدراسات في محورين رئيسيين، على النحو التالي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا
- المحور الثاني: الدراسات التي تتناول البرامج التي تناولت تنمية مهارة الفهم

1. الدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا:

1-1. دراسة الريس والعواد (2022): (بعنوان فعالية تطبيق استراتيجية(نظرة تمهيدية-استعرض-مراجعة في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم في المرحلة الابتدائية)

حيث أن الباحثان اعتبرا أن القصور في القراءة عند الطلاب المعاقين سمعيا يعود إلى نقص في الخبرات السابقة، وقد اعتبرا أن استراتيجيات ثنائي اللغة من التوجهات الحديثة التي تقدم نموذجا يتحدى المناهج التقليدية المستخدمة في تعليم المعاقين سمعيا، وحيث أن استراتيجية (PVR) تعد من استراتيجيات ثنائي اللغة التي تقوم على بناء خلفية معرفية سابقة عن الدرس المراد قراءته، وما تتضمنه هذه الخبرات الحياتية من خبرات أسرية، وخلفية أدبية، والمعرفة بالعالم المحيط بالشخص، وقد حاولت الدراسة التحقق من فعالية تطبيق هذه الاستراتيجية في تحسن مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض وقد تكونت عينة البحث من 14 طالبة من الطالبات المعاقين سمعيا ممن تتراوح أعمارهم بين(10-17) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية (ن:7)، وكانت أدوات الدراسة التالية: قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر 23 مهارة، اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر 54 سؤالا لمجموع18 مهارة تندرج تحت مستوى الفهم الحرفي القرائي المباشر، ودليل للمعلم. فكانت نتائج الدراسة كالتالي: فعالية تطبيق استراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق استراتيجية (PVR) بل واستمر هذا التحسن الى قياس فترة المتابعة(الريس، العواد، 2022).

1-2.دراسة(Anggraeni Dwi Hartati, Rina Maryanti, Nissa Nur Azizah, Dwi Fitria Al Husaeni, Verra Wulandary, Asep Rudi Irawan)(2022):

(بعنوان الوسائط الهزلية لتحسن الفهم القرائي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الابتدائية الخاصة باندونيسيا (2022).

أكدت الدراسة على أن الطلاب الذين يعانون من ضعف سمعي لديهم صعوبة في فهم الكلمات المجردة، حيث أن الكثير من الطلاب ذوي ضعف سمعي يجدون صعوبة في فهم النص الذي يقرؤونه، لذلك هناك حاجة لبذل جهد لتحسن مستوى القراءة ومهارات الفهم القرائي لديهم من خلال وسائط التعلم المرئية وهي وسائط هزلية. حيث هدفت الدراسة إلى تحديد زيادة في القدرة على الفهم القرائي لطلاب ذوي السمع الضعيف بعد استخدام webtooncomic.استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم العينة الواحدة اختبار(قبلي– بعدي)، وقد تم جمع بيانات الاختبار عن طريق توزيع النموذج عن طريق قوقل ويحتوى الاختبار على عشرة أسئلة متعلقة بالقصة طبقت عل عينة تكونت من خمسة أفراد من ذوي الإعاقة السمعية، وجاءت نتائج الدراسة بأنه يمكن للوسائط المصورة webtoon تحسن مهارات الفهم القرائي، ويمكن ملاحظة ذلك من الزيادة في الدرجات التي تحصل عليها كل طالب . (Anggraeni,2022)

1-3. دراسة القريني (2021): (بعنوان قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم و ضعاف السمع في منطقة الرياض).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى معرفة الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم، وتحقيقا للأهداف الدراسة، ثم تطوير مقياس يشمل الأسئلة الصريحة Text explicit– TI، والأسئلة الضمنية Textimplicit–TI والأسئلة الضمنية غير المباشرة script–implicit واشتملت عينة الدراسة على (31) طالبا لديهم فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي اقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي، كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب من أنواع الأسئلة الثلاثة (SI, TI, TE) وخلصت الدراسة إلى أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقا لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية (القريني، 2021).

1-4. دراسة الزهراني و السلمان (2019): (بعنوان مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم و ضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (57) تلميذة من التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي البحثي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمتع التلميذات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، كما توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا لمتغير البرنامج التعليمي لصالح الفصل العادي.(الزهراني و سليمان، 2019)

1-5. دراسة البحيري و عجلان و حلمى(2018): (بعنوان فعالية التدخل العلاجي باستخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الاطفال المعاقين سمعيا)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدخل العلاجي باستخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التمثيلات العقلية لدى الأطفال المعاقين سمعيا.وقد اشتملت عينة الدراسة السيكومترية على 30 تلميذ من المعاقين سمعيا بالصف الرابع الابتدائي، كما اشتملت أدوات الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) إعداد Gale H Roid2003. تعريب صفوت فرج 2010، وقائمة مهارات الفهم المناسبة للتلاميذ المعاقين سمعيا، واختبار الفهم القرائي، وبرنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الكلمة المفتاحية من إعداد الباحثة وقد اشتملت العينة التجريبية 20تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية 10 حالات في كل مجموعة. من نتائج هذه الدراسة فعالية استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة. (البحيري و اخرون،2018)

1-6. دراسة نعمات عبد المجيد موسي(2017): (بعنوان فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الاطفال المعاقين سمعيا زارعي القوقعة).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي الواجب إتقانها في تعلم القراءة لدى الأطفال المعاقين سمعيا (زراعة القوقعة)، مع إعداد برنامج مقترح لتنمية تلك المهارات (التفسير السمعي- التمييز والتذكر- الهجاء الصوتي)،حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (4) أطفال من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية وتكونت من (2) ، (2) إناث وتراوح العمر الزمني من (6-11) سنة، ومن

مدرسة كيلوباترا الابتدائية بشرق الاسكندرية والتي تطبق برنامج دمج المعاقين سمعيا وقد تطرقت الباحثة في الجانب النظري إلى مفهوم المعاقين سمعياً، وجهاز زراعة القوقعة و مكوناته، و الية العمل من خلاله، و معايير ترشيح الأطفال لإجراء الجراحة، ثم توضيح خطوات زراعة القوقعة، ومرحلة التأهيل اللغوي، ثم عرضت عمليات الفهم القرائي وأهميته، والأهداف المبتغاة من تنمية مهارات الفهم القرائي، والأساليب المتبعة في إجراء تعليمها، لما لهما من تأثير فعال في معالجة المشكلات والصعوبات التي يواجهها الأطفال زارعي القوقعة عند القراءة. أما بالنسبة للجانب التطبيقي فقد طبَّقت الباحثة البرنامج المقترح، حيث أجريت تجربة على مجموعة من الأطفال زارعي القوقعة بمدارس الدمج في مدينة الإسكندرية. وقد نتج من هذه الإجراءات اكتشاف أهم المهارات التي يواجهها هؤلاء الأطفال، فقد لوحظ عليهم ما يعانوه فى المهارات السمعية و التفسير السمعي الخاطئ للأصوات والخلط ببن الحروف والكلمات وخاصة المتشابهة، أما فيما يتعلق بالفهم السمعي وربطه بمعاني الكلمات، فقد تم ملاحظة ما يواجهون من صعوبة في ربط الكلمات بمعانيها، وخاصة إذا كانت الكلمات قريبة في حروفها، و أيضا الترادف في الكلمات من الأسباب التي تصعب عليهم تعلم القراءة. وعند تطبيق البرنامج المقترح لوحظ التأثير الجيد الذي حققه نتائج اختبار الفهم القرائي، وأن أهمية التقنية المطبقة بفضل جهاز الزرع القوقعي ومدى انعكاسه على تنمية مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال المصابين بإعاقة سمعية أصبحوا يتمكنوا من الاندماج في العالم الصوتي وتعلم ربط المعلومات الحسية بما لها من معنى واستعمالها في الحياة المدرسية والأسرية وفي العلاقات الاجتماعية. (نعمات،2017)

1-7. دراسة بدر بن ناصر بن محمد القحطاني (2017): (بعنوان مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم و ضعاف السمع في برنامج السنة التاهيلية و علاقتها ببعض المتغيرات).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع، منهم (40) طالب أصم وضعيف سمع، (59) طالبة من الطالبات الصم وضعيفات السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق على العينة اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحث)، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن أداء الطلاب الصم وضعاف السمع على مستويات الفهم القرائي جاءت كالترتيب التالي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل حول مستوى

مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الفقدان السمعي لصالح فئة ضعيف السمع، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الحالة التعليمية للأب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الحالة السمعية للأب ضعيف السمع، والحالة السمعية " سامع، أصم" لصالح الحالة السمعية " سامع، أصم"، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير العمر بين (18–20) عاماً، وبين أكثر من (20) عاما وما فوق، لصالح فئة الأصغر عمراً 18– 20 عاماً .(القحطاني، 2017)

1–8.دراسة الزبيري(2015): (بعنوان الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة والصم غير الزارعات والتلميذات السامعات، في دراسة اعتمدت على المنهج المختلط باستخدام الملاحظة المباشرة بالإضافة إلى اختبار الفهم القرائي، تكونت عينة الدراسة من تلميذات المرحلة الابتدائية من (49) تلميذة من الصم زارعات القوقعة، و(44) تلميذة من الصم غير زارعات القوقعة تتراوح أعمارهم بين (8–12) سنة، و(51) تلميذة من السامعات في الصف الثاني ابتدائي، واتضح أن مستويات الفهم القرائي لدى التلميذات السامعات أعلى من التلميذات الصم زارعات لم يصل إلى مستوى الطالبات السامعات في الصف الثاني ابتدائي، وان الفهم الاستنتاجي لدى التلميذات الصم في الصفوف الدنيا اعلي من التلميذات الصم في الصفوف العليا ،و أداء التلميذات الصم اللاتي يتلقين خدمات التربية الخاصة في فصول خاصة على اختبار الفهم القرائي أفضل من التلميذات الصم زارعات القوقعة المدمجات في فصول التعليم العام(الزبيري،2015).

1–9.دراسة كايل وكاين (Kayel & Kayen) (2015):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب السامعين والطلاب الصم وضعاف السمع في مهارات الفهم القرائي تبعا لمستوى النص، من خلال تطبيق اختبار على عينة متوسط العمر فيها عشر سنوات مكونة من (47) من الطلاب الصم وضعاف السمع و(19) طالب سامع، توصلت نتائج الدراسة الى ان الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم ضعف ملحوظ في مهارات الفهم القرائي بشكل لا يتوافق مع عمرهم الزمني وعمر المادة المقروء، ولكن مهارتهم كانت تتناسب مع مقدار الضعف السمعي لديهم (القحطاني، 2022، 480).

1-10. دراسة المنيعي والريس (2014): (بعنوان الفهم القرائي و التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني و المهني في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية).

هدفت الدراسة الى معرفة مستويات الفهم القرائي عند الطلاب المعاقين سمعيا الملتحقين في الكليات، وتكونت عينة الدراسة من (165) طالب من الطلاب المعاقين في مرحلة الكلية و (74) تلميذ في الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم الباحث اختيار الفهم القرائي المبنى على منهج الصف الثالث الابتدائي، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم في الفهم المباشر ثم الفهم الاستنتاجي ثم الفهم الناقد ثم الفهم الإبداعي، وان الطلاب المعاقين سمعيا يعانون من تدني مستويات الفهم القرائي بغض النظر عن المستوى الدراسي، بالإضافة إلى أن مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم في مرحلة الكلية اقل منة مستوى الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث الابتدائي.(المنيعي و الريس،2014)

1-11. دراسة الصمادي(2012): (بعنوان مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية لدى عينة من الطلبة المعاقين سمعيا الملتحقين بمدارس الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية، حيث تكومن عينة الدراسة من (53) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، ولأغراض البحث ثم بناء اختبار يقيس المهارات القرائية (التعرف والاستيعاب القرائي) للصفوف الابتدائية الدنيا، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القرائية تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث،كما أن أداء الطلبة الذين يستخدمون معينات سمعية أكثر من أداء الطلبة الذين لا يستخدمون المعينات السمعية في الاختبار.(الصمادي،2012)

1-12.دراسة الزريقات (2011): (بعنوان مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الاردن و علاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة).

هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (123) طالبا معاقا سمعيا من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم (55) طالبا و(76) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعاقين سمعيا يمتلكون مهارات قراءة ضعيفة، وان أداء الإناث على بعدي المفردات والفهم كان أفضل من الدكتور، كما أشارت أيضا إلى أن طلبة الصف الرابع يمتلكون مهارات طلاقة ومهارات الإدراك الوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس، وأشارت

النتائج أيضا إلى أن الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات القراءة أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة لغة الإشارة، وان الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والإدراك والوعي الصوتي أفضل من الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية (الزريقات، 2011).

1-13.دراسة ستفاني(Stéphanie)(2008): (بعنوان Accommodations use for statewide standardized assessment : Prevalaence and recommendations for students who are deaf or hardof hearing.)

هدفت الدراسة إلى مسح صعوبات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (9000) شخص من طلبة ومعلمين ومديرين، وآخرين من الأفراد الذين يقومون بتعليم هذه الفئة من الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان الطلبة الصم وضعاف السمع يظهرون مشكلات واضحة في المهارات القرائية المرتبطة في التمييز السمعي والتحليل الصوتي والاستيعاب.(Stéphanie,2008).

1-14.دراسة هاريس ومورينو (Harriss & Moreno) (2006): (بعنوان Speech reading and learning to read: A comparison of 8 year old profoundly deaf children with good and poor reading ability)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات قراءة الكلام وتعلم القراءة لدى أطفال يعانون من إعاقات سمعية شديدة جدا، وتكونت عينة الدراسة من(18) طفلا تتراوح أعمارهم بين (7-8) سنوات، ولديهم فقدان سمعي أكثر من 75 ديسبل وغير مزودين بمعينات سمعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أطفال عينة الدراسة قد اظهروا خطاء صوتية ملحوظة وصعوبات في استعمال التحليل الصوتي في التهجئة، بينما اظهروا مهارات جيدة في قراءة الكلام، وان الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات قراءة أفضل من الذين يستخدمون لغة الإشارة.(الزريقات،1280).

1-15.دراسة فياض (2004): (بعنوان تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعيا بالمرحلة الثانوية).

هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من الطلاب المعاقين سمعيا تصل نسبة الفقد السمعي لديهم (71) ديسبل فأكثر، حيث كانت الإصابة بالإعاقة لديهم قيل اكتساب اللغة، وهم ذوي الذكاء المتوسط

ويعتمدون على لغة الإشارة في عملتي التواصل والتعلم، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، وطبق عليهم برنامج تنمية مهارات الفهم في القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسن في مستوى الطلاب العاقين سمعيا في مهارات الفهم في القراءة بعد تلقي البرنامج، وكان مستوى التحسن في فهم القطعة القصصية افصل منه في القطعة المقالية لا سيما في مهارات تحديد مدلول الكلمة اشاريا وتحديد مرادفها و مضادها لفظيا واشاريا (فياض،2004).

1-16. دراسة جيبس(Gibbs) (2004): (بعنوان The skills in readig shown by young children (with parmanent and moderate hearing impairment.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات القراءة وضعف السمع عند الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

- المجموعة الأولي: من(30) طفل يعانون من ضعف في السمع تتراوح أعمارهم بين(5-9) سنوات.
- المجموعة الثانية: من (30) طفل سمعهم طبيعي تتراوح أعمارهم (5-9) سنوات

واستخدمت اختبار Edinburgh reading test الذي يقيم مفردات الطفل ومعرفته بالقواعد وتسلسل الأفكار واستيعاب النصوص، وكذلك استخدمت اختبارات تقيس إدراك أصوات الكلام والذاكرة قصيرة المدى والمعرفة بالمفردات، واظهر نتائج الدراسة أن اكتساب قدرات ومهارات القراءة عند الأطفال الذين يعانون ضعف سمعي بسيط و متوسط لا تختلف عنها عند الأطفال العاديين من نفس العمر، وأوضحت النتائج وجود علاقة بين تنمية المفردات ومهارة القراءة وتمييز الأصوات وبالتالي فان ضعف تنمية المفردات للأطفال ضعاف السمع يعود إلى تراجع تمييز الأصوات.(Gibbs, 2004)

1-17.دراسة دير وماكسويني وجين كامبل

:(2003)(Dayer, Macsweeny,Szezerbiniki Green &Campbell)

(بعنوان Predictors of reading delay in deaf adolescents: the relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding

هدفت الدراسة الى التعرف على خصائص التسمية القرائية الذاتية السريعة، والوعي الصوتي وفك الشفرات الصوتية وعلاقتها بالقراءة، وتكونت عينة الدراسة من 49 طالبا اصما ومتوسط عمرهم 13 سنة، ومعدل تحصيلهم القرائي يعادل 7 سنوات، واشارت النتائج الى وجود صعوبات في القراءة وعزت الدراسة صعوبات القراءة الى ادى الصم الى وجود مشكلات في الوعي الصوتي وفك الشيفرة الصوتية.

(Dayer & all ,2003)

1-18.دراسة جاكسون وبول سميث (Jackson, Paul & Smith)(1997):

(بعنوان Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير المعرفة السابقة على قدرة الاستيعاب القرائي، وتكونت عينة الدراسة من 51 طالبا أصما، تراوحت أعمارهم بين (12-20)عاما، ومتوسط فقدان سمعهم 89 ديسبل، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين المعرفة المسبقة بالكلمات والفهم القرائي لدى الطلبة الصم. (Jackson & Smith,1997)

2.التعقيب على الدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا:

يتم التعقيب على هذه المجموعة من الدراسات من خلال الركائز الاساسية التي قامت عليها هذه الدراسات، وذلك من حيث (الهدف/العينة/الأدوات المستخدمة/النتائج)

أ- من حيث الهدف:

يلاحظ فى البحوث والدراسات السابقة انها اتسمت بالتنوع، من حيث الهدف التي سعت اليها، ويمكن تقسيم هذه الدراسات الي:

1) دراسات هدفت الى معرفة فعالية تطبيق استراتيجية (PVR) في تحسن مهارات الفهم القرائي مثل: دراسة الريس والعواد (2022) ودراسة حلمى (2018)

2) دراسات هدفت الي التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع ومعرفة الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم مثل: دراسة القريني(2021) ودراسة الزهراني والسلمان (2019).

3) دراسات هدفت الى تحديد مهارات ومستويات الفهم القرائي الواجب اتقانها في تعلم القراءة مثل:دراسةنعمات عبد المجيد موسي (2017) ودراسة القحطاني (2017) ودراسة المنيعي والريس (2013) ودراسة الصمادي (2012).

4) دراسات هدفت الي الكشف عن الفروق في مستوى الفهم القرائي بين طلاب صم وطلاب عاديين مثل: دراسة دراسة الزبيري (2015) ودراسة كايل وكاين (Kayel&Kayen)(2015).

5) دراسات هدفت الي تقييم مهارات القراءة عند المعاقين سمعيا مثل: دراسة الزريقات(2011)

6) دراسات هدفت لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم مثل: دراسة فياض (2004)

7) دراسات هدفت الي الى تحديد زيادة في القدرة على الفهم القرائي لطلاب ذوي السمع الضعيف بعد استخدام webtooncomic الوسائط الهزلية لتحسن الفهم القرائي مثل:

دراسة (AnggraeniDwiHartati& All)(2022).

8) دراسات هدفت الى مسح صعوبات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع مثل: دراسة ستفاني(Stephanie)(2007)

9) دراسات هدفت الى التعرف على مهارات قراءة الكلام وتعلم القراءة لدى المعاقين سمعيا مثل: دراسة دراسة هاريس وموريرنو (Harriss& Moreno)(2006).

10) دراسات هدفت الى التعرف على العلاقة بين مهارات القراءة وضعف السمع مثل: دراسة جيبس(Gibbs)(2004) .

11) دراسات هدف الى التعرف على خصائص التسمية القرائية الذاتية السريعة مثل: دراسة دير وماكسوينيوجين كامبل(Dayer, Macsweeny,Szezerbiniki Green &Campbell)(2003).

12) دراسات هدفت لمعرفة مدى تأثير المعرفة السابقة على قدرة الفهم القرائي مثل: دراسة جاكسون وبول سميث(Jackson & paul)(1997)

ب- من حيث العينة:

1) تفاوت حجم العينة في الدراسات السابقة ما بين (14- 165) فرد فمعظم الدراسات استخدمت عينات صغيرة الحجم، ويعزى ذلك إلى أن الدراسات التجريبية والشبه تجريبية تعتمد على مجموعات صغيرة الحجم، ماعدا في دراسة ستفاني (Stephanie)(2007) حيث تكونت عينة البحث من 9000 فرد

2) اجريت دراسات على عينات عربية من مختلف الدول العربية، كما كانت هناك عينات من دول اجنبية

3) معظم الدراسات اشتملت على عينة من الجنسين ما عدا دراسة الريس والعواد (2022) اشتملت عينة من الاناث ودراسة كل من الزهراني والسلمان (2019) ودراسة الزبيري (2015).

4) تناولت الدراسات السابقة على الصفوف الرابع والخامس والسادس ما عدا دراسة القريني (2021) اشتملت عل عينة ن المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ودراسة فياض (2004) مرحلة الثانوية .

ت- من حيث الادوات المستخدمة:

تباينت الدراسات السابقة في الادوات التي استخدمتها، نظرا لطبيعة الدراسة، والهدف منها، فكل دراسة كانت لها ادوات خاصة بها تشابهت في بعض الدراسات واختلفت في اخرى.

ث-من حيث النتائج:

اشارت نتائج الدراسات السابقة الى ما يلي:

1) فعالية تطبيق استراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهمالقرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق استراتيجية (PVR) بل واستمر هذا التحسن الى قياس فترة المتابعة.

2) أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقا لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

3) تمتع التلميذات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، كما توصلت الى ان هناك فروق دالة احصائيا لمتغير البرنامج التعليمي لصالح الفصل العادي.

4) تمتع التلميذات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، كما توصلت الى ان هناك فروق دالة احصائيا لمتغير البرنامج التعليمي لصالح الفصل العادي.

5) فعالية استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

6) تأثير البرنامج والتقنية المطبقة بفضل جهاز الزرع القوقعي في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعيا

7) إن أداء الطلاب الصم وضعاف السمع على مستويات الفهم القرائي جاءت كالترتيب التالي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي.

8) اتضح أن مستويات الفهم القرائي لدى التلميذات السامعات أعلى من التلميذات الصم زارعات القوقعة، وان الفهم الاستنتاجي لدى التلميذات الصم في الصفوف الدنيا اعلى من التلميذات الصم في الصفوف العليا، وأداء التلميذات الصم اللاتي يتلقين خدمات التربية الخاصة في فصول خاصة على اختبار الفهم القرائي أفضل من التلميذات الصم زارعات القوقعة المدمجات في فصول التعليم العام.

9) مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم في الفهم المباشر ثم الفهم الاستنتاجي ثم الفهم الناقد ثم الفهم الإبداعي، وان الطلاب المعاقين سمعيا يعانون من تدني مستويات الفهم القرائي بغض النظر عن المستوى الدراسي، بالإضافة إلى أن مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم في مرحلة الكلية اقل منة مستوى الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث الابتدائي.

10) انخفاض مستوى القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا

11) الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات القراءة أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة لغة الإشارة، وان الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والادراك والوعي الصوتي افضل من الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية.

12) هناك تحسن في مستوى الطلاب العاقين سمعيا في مهارات الفهم في القراءة بعد تلقي البرنامج الخاص بتنمية مهارة الفهم القرائي

3. الدراسات التي تناولت برامج تنمية مهارات الفهم القرائي:

3-1. دراسة سهام قربوع و حسين نواني(2020): (بعنوان دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الاطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي .اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات)

هدفت الدراسة إلى تبيان استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي، فكانت أدوات الدراسة كانت برنامج تدريبي وفق مقاربة النظرية لمعالجة المعلومات يعتمد على تلقين أفراد العينة إستراتيجيتين معرفيتين هما إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل وتدريبهم على استعمالها، كما تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء(اختبار رسم الرجل) واختبار الفهم القرائي لذي تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المصمم من طرف الباحثين،فتكونت عينة الدراسة من(30) تلميذ من الصف الرابع ابتدائي لا يعانون من تدني في الذكاء، فجاءت النتائج كالتالي:

-تحسن مهارة فهم المقروء، أدى عينة البحث من خلال الدور الفعال لإستراتيجية التسمية وإستراتيجية إدراك التفاصيل.(قروبوع و نواني،2020)

3-2. دراسة تيعشادين محمد و هيزوم فضيلة (2017):(بعنوان اثر برنامج علاجي قائم على طريقة العصف الذهني في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج علاجي قائم على تنمية مهارات الفهم القرائي في معالجة صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتمثلت أدوات الاختبار في اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة حموي إيمان (2015)، وتم تطبيقه بصورة قبلية و بعدية على عينة الدراسة التي قدرت بـ (30) تلميذ، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ين القياسين القبلي والبعدي وقد كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي وهذا ما أكد فعالية البرنامج العلاجي المقترح القائم على طريقة العصف الذهني في التقليل من صعوبات القراءة.

3-3. دراسة الشديفات و النادي (2017):(بعنوان اثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم المقروء بلمستوى الابداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية)

هدفت الدراسة إلى تقصي اثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي واقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وكانت أداة الدراسة متمثلة في اختبار تحصيلي، أظهرت

نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب الصف السادس على اختبار مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي تعزي إلى طريقة تدريس الخرائط المفاهيمية ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة لمهارات المستوى الإبداعي لفهم المقروء تبعا لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية.

3-4. دراسة العدوي (2017): (بعنوان تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية)

هدفت الدراسة الى التعرف على كيفية تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، واتبع الباحث المنهج التجريبي واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف الأول ثانوي في محافظة القاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بمستويات الفهم القرائي المناسبة للصف الأول الثانوي، وكذلك بناء اختبار الفهم القرائي في الصف الأول الثانوي، وبناء برنامج قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات مستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.(العدوي،2017)

3-5.دراسة الاحول(2017): (بعنوان برنامج تدريبي في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي مقترح في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذهم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من(10) معلمين و(58) طالبا، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الأدوات التالية: قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة التي ينبغي تدريب معلمي غير اللغة العربية عليها، اختبار الفهم القرائي من نوع الاختيار من متعدد، برنامج تدريبي تم تصميمه في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي من خلال موادهم، وأظهرت النتائج النهائية للدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم لدى عينة الدراسة بشكل واضح.(الأحول ،2017)

3-6.دراسة شعباني مليكة (2016): (بعنوان صعوبة الوعي الفنولوجي و الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة)

هدف الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي قد يُظهرها التلميذ في إحدى عملياته المعرفية اللغوية، اختصرت في (صعوبة الوعي الفونولوجي والفهم القرائي)وكيفية تأثيرها على ظهور صعوبات القراءة، وباعتماد المنهج الوصفي، واستعمل كأداة اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي، وأسفرت نتائج لدراسة عما يلي:

– التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الوعي الفونولوجي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة

– التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الفهم القرائي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة

– التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يجدون صعوبة في قراءة الجمل وفقرات النص.(شعابني، 2016)

3-7.دراسة العطوي (2014): (بعنوان دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)

هدفت الدراسة إلى دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أساسيتين وهما مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (55) ومجموعة تجريبية وعددها(55) من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي،من مدرستين جزائريتين من العاصمة، واستعملت الباحثة كل من: اختبار الفهم القرائي من إعدادها إستراتيجية البناء المعرفي KWL،نصوص قرائية مختارة من المقرر الدراسي ومن خارجه، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

– هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية، أي أن الإستراتيجية غير فعالة في ذاك المستوى

– يوجد فروق في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية

– تلاميذ العينة التجريبية تحسنوا بصفة ايجابية في مستوى الفهم القرائي .(العطوي،2014)

3-8.دراسة رحمان (Rahaman)(2014) : (بعنوان Reading comprehension though group (work activities in an EFL classroom. (An Action research),

هدفت الدراسة للتعرف إلى اثر أنشطة العمل الجماعي في صفوف اللغة الانجليزية على الفهم القرائي للطلاب، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبا من طلاب الصف الثامن في مدرسة دكا (Dhaka) الثانوية ببنغلادش، تم تقسيمهم بالتساوي وعشوائيا في مجموعتين ضابطة وتجريبية، اعد الباحث اختبارا معرفيا لقياس الفهم القرائي، تكون من ثلاثة أسئلة شملت (12) بندا اختباراي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الأداء على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعليه أوصى الباحث باستخدام العمل الجماعي في الصفوف الثانوية وتدريب المعلمين على استخدام مثل هذه الأنشطة.(Rahamanm,2014)

3-9.دراسة شاهين (Shahin)(2013) : (بعنوان The effect of concept map on reading (comprehension skills of elementary school student working outdoor.

هدفت الدراسة للتعرف على اثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على مهارات الفهم القرائي لطلاب المدارس الابتدائية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(31) طالب من طلبة الصف السادس الابتدائي تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها(16) والأخرى ضابطة وبلغ عدد أفرادها (15)، اعد الباحث اختبارا لقياس مهارات الفهم القرائي(Qres) شمل(21) بندا اختباري وطبق قبليا وبعديا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي و لصالح المجموعة التجريبية.(Shahin,2013)

3-10.دراسة ميرس (Merc)(2013): (بعنوان The effect of comics trips on reading (comprehension

هدفت الدراسة للتعرف إلى اثر الشرائح المصورة على الفهم القرائي لدى طلبة أتراك متعلمي اللغة الانجليزية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(167) طالبا في مدرسة جامعة الأناضول للغات الأجنبية (AUSFL) تم تقسيمهم إلى (4) مجموعات، اثنين تجربتين واثنين ضابطتين اعد الباحث اختبارا لقياس الفهم القرائي، بالإضافة إلى النصوص القرائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كل الطلاب الذين تعلموا بالشرائح المصورة، بغض النظر عن مستوياتهم اظهروا أداء أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة، وان الشرائح المصورة سهلت بشكل ملحوظ الفهم القرائي لدى الطلاب. (Merc, 2013)

3-11.دراسة ارين أولفير (Irene Oliver)(1997):(بعنوان Effects of Rereading Strategies (on Comprehension abilities of Fourth and Fitth Garde Students.Diss Abs

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير استراتيجية إعادة القراءة على قدرات الاستيعاب لدى طلاب الصف الرابع والخامس، على زيادة فهم التلميذ للمقروء، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وقسمت لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وطبق على كل منها استراتيجيات إعادة القراءة المقترحة، كما استعمل الباحث مقياس فهم القراءة، كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- زيادة فهم المادة المقروءة باستخدام استراتيجية اكتساب المفردات

– عدم فعالية استراتيجية التخطيط لدلالة الألفاظ كاستراتيجية إعادة القراءة لزيادة فهم المقروء.

– توجد علاقة ايجابية بين استخدام اكتساب المفردات، كاستراتيجية إعادة القراءة وعدم استخدام استراتيجية على الإطلاق. (Irène, 1997)

3-12. دراسة شابمان (Chapman)(1997): (بعنوان Instructing Narrative Text : Using Children's Concept of Story whith Reciprocal Teaching Activities to Foster Story (Understanding and Metacognition

هدفت الدراسة إلى البحث عن فعالية البناء القصصي والاستراتيجيات التعليمية المشتركة كوسائل مشجعة لطلاب الصف الخامس الابتدائي على الفهم الدلالي لنص القصة المقروءة، وما وراء المعرفة للقصة المقروءة، حيث تكونت عينة الدراسة من(24) طفلا ثم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وتم تدريب المجموعة التجريبية على عناصر بناء القصة و التعلم المتبادل، مرتبطا باستخدام أربع استراتيجيات لفهم النص، في شكل محادثات لفهم النص القصصي المقروء، كما استعمل الباحث كأدوات للدراسة كل من اختبار رواية القصة للمرة الثانية واختبار أسئلة الفهم واختبار لمعرفة ما وراء المعرفة للقصة المقروءة ،فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

–أداء المجموعة التجريبية أعلى بالنسبة لمقياس معرفة ما وراء المعرفة للقصة المقروءة

–توجد علاقة ايجابية بين معرفة ما وراء المعرفة وأداء الفهم المقاس باختبار أسئلة الفهم

–بناء القصة وتنظيم التعلم المشترك لا ينمى المعنى الدلالي لدى الأطفال إلا عندما تكون هناك مشاركة أكيدة بينهم.(Chapman, 1997)

4. التعقيب على الدراسات التي تناولت برامج تنمية مهارات الفهم القرائي:

يتم التعقيب على هذه المجموعة من الدراسات من خلال الركائز الأساسية التي قامت عليها هذه الدراسات، وذلك من حيث (الهدف/العينة/الأدوات المستخدمة/النتائج)

أ- من حيث الهدف:

يلاحظ من البحوث والدراسات السابقة أنها اتسمت بالتنوع، من حيث الهدف التي سعت إليها ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى:

1) دراسات هدفت الى تبيان استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي مثل دراسة سهام قربوع وحسين نواني (2020)

2) دراسات هدفت إلى معرفة إثر برنامج علاجي قائم على تنمية مهارات الفهم القرائي في معالجة صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي مثل دراسة دراسة تيعشادين محمد وهيزوم فضيلة (2017)

3) دراسات هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعي مثل دراسة الشديقات والنادي(2017)

4) دراسات هدفت إلى التعرف على كيفية تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي مثل دراسة العدوي(2017)

5) دراسات هدفت إلى هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي مقترح في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية مثل دراسة الأحول(2017)

6) دراسات هدفت إلى معرفة الصعوبات التي قد يُظهرها التلميذ في إحدى عملياته المعرفية اللغوية مثل دراسة شعباني مليكة (2016)

7) دراسات هدفت إلى دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي مثل دراسة العطوي (2014)

8) دراسات هدفت إلى للتعرف على أثر أنشطة العمل الجماعي في صفوف اللغة الانجليزية على الفهم القرائي للطلاب مثل دراسة رحمان (Rahman)(2014)

9) دراسات هدفت للتعرف على أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على مهارات الفهم القرائي لطلاب المدارس الابتدائية مثل دراسة شاهين (Shahin)(2013)

10) دراسات هدفت للتعرف الى أثر الشرائح المصورة على الفهم القرائي لدى طلبة أتراك متعلمي اللغة الانجليزية مثل دراسة ميرس (Merc)(2013)

11) دراسات هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية إعادة القراءة على قدرات الاستيعاب لدى طلاب الصف الرابع والخامس مثل دراسة ارين أولفير Irene Oliver)(1997)

12) دراسات هدفت إلى البحث عن فعالية البناء القصصي والاستراتيجيات التعليمية المشتركة كوسائل مشجعة لطلاب الصف الخامس الابتدائي على الفهم الدلالي لنص القصة المقروءة مثل دراسة شابمان(Chapman)(1997)

ب- **من حيث العينة:**

تفاوت حجم العينة في الدراسات السابقة بين (30-167) تلميذ من الجنسين

اجريت بعض الدراسات السابقة على عينات جزائرية كدراسة سهام قربوع وحسين نواني(2020)، تيعشادين محمد وهيزوم فضيلة (2017)، شعباني مليكة (2016)، العطوي (2014) وسعودية كدراسة الشديقات والنادي (2017) ومصرية كدراسة العدوي(2017) كعينات عربية أما بالنسبة للأجنبية فكانت هناك عينات تركية كدراسة(ميرس2013Merc) ومن البنغلاداش كدراسة رحمان (Rahman)(2014) ودراسة ارين أولفير(Irene Oliver)(1997) ودراسة شابمان(Chapman)(1997).

ت-من حيث الأدوات المستخدمة:

تباينت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمتها، نظرا لطبيعة الدراسة، والهدف منها، فكل دراسة كانت لها أدوات خاصة بها، باستثناء دراسة سهام قربوع وحسين نواني (2020) استخدم اختبار رسم الرجل كاختبار للذكاء.

ث-من حيث النتائج:

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ما يلي:

1) تحسن مهارة فهم المقروء، لدى عينة البحث من خلال الدور الفعال لاستراتيجية التسمية واستراتيجية إدراك التفاصيل.

2) وجود فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بين القياسين القبلي و البعدي وقد كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي وهذا ما أكد فعالية البرنامج العلاجي المقترح القائم على طريقة العصف الذهني في التقليل من صعوبات القراءة.

3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة لمهارات المستوى الإبداعي لفهم المقروء تبعا لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية.

4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات مستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فعالية البرنامج القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

5) فعالية البرنامج التدريبي مقترح في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية.

6) التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الوعي الفونولوجي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة

*التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الفهم القرائي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة

*التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يجدون صعوبة في قراءة الجمل وفقرات النص.

7) هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية، أي أن الإستراتيجية غير فعالة في ذاك المستوى

* يوجد فروق في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية

* تلاميذ العينة التجريبية تحسنوا بصفة ايجابية في مستوى الفهم القرائي

8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الأداء على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعليه أوصى الباحث باستخدام العمل الجماعي في الصفوف الثانوية وتدريب المعلمين على استخدام مثل هذه الانشطة

9) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تأثير استراتيجية الخرائط المفاهيمية على مهارات الفهم القرائي لطلاب المدارس الابتدائية

إن كل الطلاب الذين تعلموا بالشرائح المصورة، بغض النظر عن مستوياتهم اظهروا اداء أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة، وان الشرائح المصورة سهلت بشكل ملحوظ الفهم القرائي لدى الطلاب.

*زيادة فهم المادة المقروءة باستخدام استراتيجية اكتساب المفردات

*عدم فعالية استراتيجية التخطيط لدلالة الألفاظ كاستراتيجية إعادة القراءة لزيادة فهم المقروء.

* توجد علاقة ايجابية بين استخدام اكتساب المفردات، كاستراتيجية إعادة القراءة وعدم استخدام استراتيجية على الإطلاق.

*أداء المجموعة التجريبية اعلي بالنسبة لمقياس معرفة ما وراء المعرفة للقصة المقروءة

*توجد علاقة ايجابية بين معرفة ما وراء المعرفة وأداء الفهم المقاس باختبار أسئلة الفهم

*بناء القصة وتنظيم التعلم المشترك لا ينمى المعنى الدلالي لدى الأطفال إلا عندما تكون هناك مشاركة أكيدة بينهم.

5.فرضيات البحث:

انطلاق مما تم تناوله الجانب النظري وكذا الدراسات السابقة سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس البعدي

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس التتبعي

4- يحقق البرنامج التدريبي على مهارات الفهم القرائي المقترح أثرا كبيرا في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تساوي او تزيد قيمة حجمه عن (0.14) حسب مربع ايتا لحساب حجم الأثر.

5- يحقق البرنامج التدريبي المقترح على مهارات الفهم القرائي فعالية في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تصل فعاليته إلى مستوي (1.2) على الأقل وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبلاك.

خلاصة وتعقيب عام:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت إثر استخدام بعض المتغيرات على تنمية أو تحسين الفهم القرائي عند فئة المعاقين سمعيا، ومن أهم هذه المتغيرات (استراتيجية ثنائي اللغة، استراتيجية الكلمة المفتاحية، استراتيجية الوسائط الهزلية، خصائص التسمية القرائية، المعرفة السابقة) نجد ان جميع نتائج هذه الدراسات قد أشارت إلى أن استخدام هذه المتغيرات يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة، وخاصة الفهم القرائي، حيث ان زيادة وعي التلميذ بما يقوم بها ثناء القراءة يؤدي إلى زيادة فهمه لما يقرأ.

إذا نظرنا إلى الدراسات السابقة الذكر نجد أنها تجعل من المتغيرات سابقة الذكر (المتغير المستقل) الذي يؤثر على الفهم القرائي (المتغير التابع).

وقد أكدت الدراسات التي استخدمت استراتيجيات وأساليب مختلفة لتحسين الفهم القرائي إلى أن المجموعات التي تلقت أسلوبا مختلف في تدريس مهارات القراءة، كان لها أثر ايجابيا على الفهم القرائي، أكثر من التدريس بالطرق التقليدية على المجموعات الضابطة.

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض تلك الدراسات في الهدف العام من هذه للدراسة وهو تنمية مهارات الفهم القرائي وكذلك في منهج البحث الذي استخدمته هذه الدراسة، بعض الخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحث للإجابة على أسئلة البحث، الأدوات المستخدمة في هذا البحث.

بينما اختلفت معها في عينة الدراسة، وفي خطوات البرنامج المطبق عن باقي البرامج في الدراسات السابقة، والبيئة المطبقة فيها.

الفصل الخامس

إجراءات الجانب الميداني للبحث

تمهيد الفصل:

نحاول من خلال الجانب الميداني الإجابة عن تساؤلات هذا البحث واختبار فروضه، بإتباع الإجراءات المنهجية الملائمة وتحليل ومناقشة النتائج، فضم الجانب فصلين: تم تناول في الفصل الأول، منهج البحث وإجراءاته التطبيقية إذ نتعرض لمسلمات البحث و للعينة وكيفية اختيارها وإلى التقنيات المستخدمة، وكيفية جمع المعلومات، والطرق الإحصائية المعتمدة فالتحليل، أما في الفصل الثاني فنعرض فيه مختلف نتائج البحث المتوصل إليها ومناقشتها و تفسيرها.

1. مسلمات البحث:

يستند بحثنا هذا إلى المسلمات الآتية:

أ- من بين التحديات الكبيرة التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية، صعوبة تطوير مهارات الفهم القرائي، يتضمن الفهم القرائي مجموعة من المستويات و المهارات والاستراتيجيات تهدف إلى بناء صورة ذهنية دقيقة للمعلومات المقروءة وربطها بالمعرفة السابقة للقارئ. يتضمن ذلك معرفة بالمفردات والتراكيب اللغوية، وفهم الهيكل وتنظيم النص، حيث يتوافر لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين جملة من المهارات المتعلقة بالفهم القرائي إلا أن مستواهم في ذلك منخفض، ويتفاوتون في درجة استخدامها وإتقانها(الغامدي و مشيط، 2021).

ب-ان الفهم القرائي يعتمد على مدى لدى الفرد من معلومات بمعنى خبراته ومعرفته باللغة و التعرف على التركيب الاعرابي، و ايضا الاسهاب في المادة التي يقرأها(المغازي،2000، ص. 118).

ت- هناك تاكيد احصائي على وجود علاقة اجابية بين تطوير مستويات الفهم القرائي (المستوى الحرفي، الاستنتاجي و النقدي) و تنمية الفهم القرائي لدى عينة البحث.

ث- إن مهارات الفهم القرائي المتوفرة لدى الأفراد ذات طبيعة تطورية نمائية، يمكن تنميتها والارتقاء بها عما هي عليه.

ج -إمكانية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأفراد وتعديلها. من خلال تنمية مستويات الفهم القرائي .

ح- إمكانية تنمية الفهم القرائي من تنمية مستوياته (المستوى الحرفي، الاستنتاجي، و النقدي)، باستخدام استراتيجية التعلم البنائي كوسلة لتحقيق ذلك بحيث انها تكيف بما يتناسب مع خصائصهم الفريدة من خلال اضافات لا تغير بالممحتوى ، و لكن تساعدهم على التعلم(جوالدة، 2012).

خ- يشكل تلقي برنامجا مصمم تصميما محكما أحد الأساليب التي تعمل على مساعدة المتلقين على تعلم أو تنمية سلوكات محددة أو تعديلها.

د- تعد البرامج التدريبية أنظمة تتضمن عناصر أساسية وهي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التدريسية، أساليب وأدوات التقويم. وبين هذه العناصر علاقات شبكية متبادلة فهي تشكل وحدة متماسكة.

ذ- إن عملية تصميم البرامج التدريبية عمل علمي نسبي الكمال، لذا فإنه يحتاج للتطوير بصورة مستمرة حتى يسير نحو الأفضل بصورة مستمرة." (الخوالدة، 2004، 19)

ر- لقد تم التسليم انه بما ان الاستاذة و المعلمين القائمين على عملية تدريس المعاقين سمعيا يتخرجون من المدارس الوطنية العليا، فانهم يتلقون نفس البرامج التكوينية مما يعطي اكثر ثماتل بين الاساتذة القائمين على تدريس العينة الضابطة و العينة التجريبية.

ز- كما انه تم التسليم ان العينتين متجانستين و مثماتلتين في الخصائص، حيث ان افراد العينة يدرسون في نفس المستوى الدراسي(السنة الرابعة ابتدائي) و يتقاربون في السن .

2. منهج البحث وتصميمه:

2-1.منهج البحث:

مما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث اللازم لمعالجتها، ولدراسة مشكلة هذا البحث، واختبار فروضه والتحقق من مدى صحتها فإن المنهج الملائم لذلك هو المنهج التجريبي.

2-2. التصميم التجريبي:

لا يمكن الشروع في دراسة أي ظاهرة أو موضوع علمي إلا بوضع منهجية يتبعها وينتهجها الباحث في طريقة حل المشكل المطروح مهما كان موضوعه، مع مراعاة أن طبيعة أي موضوع تفرض علينا إتباع منهجية معينة تليق بماهية الموضوع، ليس هناك بحث علمي دون منهج واضح يتم وفقا لقواعده دراسة المشكلة محور البحث وتحليل أبعادها ومسبباتها ومعرفة جوانبها وتأثيرها وتأثرها بالظواهر المحيطة، والتنبؤ بحركتها والوصول إلى معالجات ونتائج محددة يمكن تطبيقها لتصحيح المقصود القائم والمسبب للمشكلة. لإحداث توازن متناسب يعالج الاختلال المنشئ أو إضافة تحليل موضوعي لعرض وبحث الموضوع محل البحث (سعودي و الخضيري،1992، ص.5)

ولمعرفة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين، قام الباحث بتطبيق المنهج الشبه تجريبي

وقد تتطلب ذلك الأخذ بالتصميم التجريبي الذي يجمع بين طريقة المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية)، وطريقة المجموعتين المتكافئتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة). بحيث يتلقى أفراد المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي المقترح، في حين لا يخضع أفراد المجموعة الضابطة لهذا البرنامج.

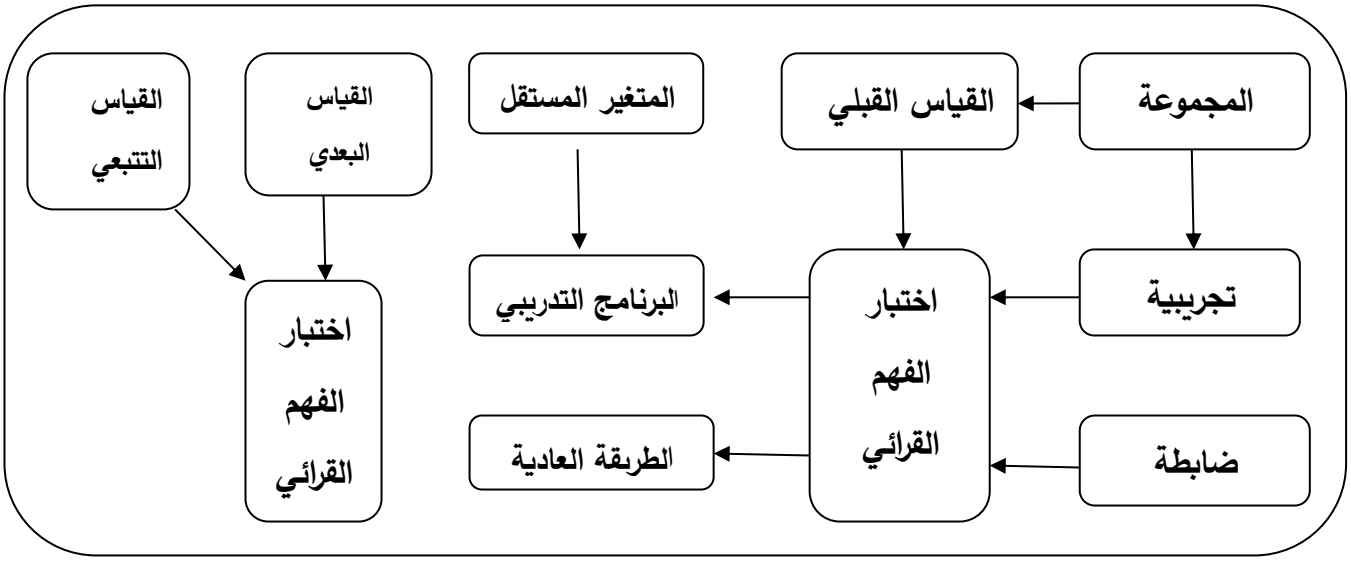
و هذا التصميم يمكن الباحث من الحصول على معلومات عن مدى تكافؤ المجموعتين من حيث المتغيرات التابعة، و قد تم التسليم بان المتغيرات الدخيلة مضبوطة و معزولة على اساس ان المجموعتين متجانستين عند بداية التجريب، وذلك باستخدام القياس القبلي. كما يُمكن هذا التصميم من الكشف عن تأثير البرنامج المقترح في المتغيرات التابعة، وذلك باستخدام القياس البعدي والقبلي بالنسبة للمجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية) من جهة، وباستخدام القياس البعدي بالنسبة للمجموعتين المتكافئتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) من جهة أخرى .

وفي هذه الحالة الأخيرة وعلى أساس تكافؤ المجموعتين (قدر المستطاع) في المتغيرات التابعة والدخيلة قبل بداية تطبيق البرنامج المقترح، فإن الفرق الذي قد يحصل بين القياس البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية، وكذا الفرق الذي قد يحصل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في المتغيرات التابعة يعزى إلى تأثير المتغير المستقل (تلقي البرنامج) فيها.

و داء التصميم التجريبي كالآتي:

الشكل 11

يوضح التصميم التجريبي للبحث



يتبن من الشكل السابق ما يلي:

-**المجموعة التجريبية:** هي المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل لمعرفة تأثير هذا المتغير عليها و هو في هذا البحث التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي.

-**المجموعة الضابطة:** هي التي لا تتعرض للمتغير المستقل، وتكون تحت ظروف عادية جدا، اي لا يطرأ عليها اي تدخل، وهي تبين الفرق الذي يحصل بين المجموعتين هو تأثير للمتغير التجريبي، وهم التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة المعتادة.

- **القياس القبلي:** ويطبق هذا الاختبار قبل البدء في التجربة اي قبل تطبيق البرنامج التدريبي عل كل من العينتين الضابطة والتجريبية، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق.

- **القياس البعدي:** ويطبق هذا الاختبار على كلا العينتين، بعد القيام بالتجربة اي بعد تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

القياس التتبعي: ويطبق هذا الاختبار على العينة التجريبية بعد مدة ثلاثة اشهر من تطبيق القياس البعدي حتى يتسنى لنا التثبت من ملاحظة ان البرنامج قدم فعالية.

3. وصف مجتمع البحث وعينته و حدوده:

يعد اختيار عينة البحث من أصعب الأمور التي يقوم بها الباحث في العلوم الانسانية والسلوكية والاجتماعية بعامة وفي العلوم النفسية والتربوية بخاصة،وذلك لان ولكي تمثل العينة خصائص المجتمع فانه ينبغي تحديد حجم مناسب لهذه العينة بالنسبة للمجتمع الاصلي المراد دراسة خصائصه.

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة وملكاوي،1992،ص. 159).

ويقصد بالعينة انموذج يشكل جانبا من وحدات المجتمع المعنى بالبحث وممثله له اذ تحمل صفاته المشتركة(قندلجي،1992، ص. 112).

ولا توجد قواعد ثابتة لتحديد حجم العينة في كل البحوث،لأنه حجم العينة يتوقف على طبيعة المجتمع الأصلي وعلى نوع البيانات، وعينة البحث في أي دراسة تتكون من مجموعة من الافراد الذين يقع عليهم الاختيار لكي يمثلوا خصائص المجتمع تمثيلا تاما(منسي،1994، ص.9).

تمثلت عينة الدراسة في المعاقين سمعيا المجهزين،الذين يحسنون القراءة، تم اختيار افراد العينة بطريقة عمدية (حيث اتصل الباحث بالمؤسسات المذكورة، وحضر بعض الحصص، ولاحظ بعض التلاميذ من

ذوي الاعاقة السمعية المجهزين، الذين يعانون من عجز في الفهم القرائي، وقد استبعد من العينة التلاميذ الذين تنطبق عليهم أحد المشكلات التالية:

- ضعيف البصر
- فرط في الحركة او تشتت الانتباه
- اعاقة عقلية
- اعاقة حركية

تم اختيار 40 تلميذ،20 من مدرسة المعاقين سمعيا لولاية سيدي بلعباس، و20 من مدرسة المعاقين سمعيا بولاية عين تموشنت.

3-1.خصائص العينة:

يتراوح سن أفراد العينة بين 09 سنوات و16 سنة، يتمدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي، ينتمون إلى نفس الطبقة الاجتماعية، ومستوى اقتصادي متماثل والجدول الموالي يوضح خصائص العينة:

الجدول 04

يوضح خصائص عينة الدراسة

المدرسة	متوسط العمر	العدد	الجنس	نسبة الذكاء	اضطرابات مصاحبة
مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا لولاية سيدي بلعباس	11.8	20	12 انات 08 ذكور	فوق المتوسط	لا يوجد
مدرسة الأطفال المعاقين سمعي الولاية عين تموشنت	11.8	20	14 انات 06 ذكور	فوق المتوسط	لا يوجد

3-2.حدود البحث:

تحددت حدود البحث الحالي في:

- **الحدود الزمانية:** طبق البحث في حدود السنة الدراسية 2023/2019، حيث استغرقت الدراسة المدة اللازمة لجمع المادة العلمية والدراسات السابقة والتراث النظري وبناء اختبار الفهم القرائي وحساب

خصائصه السيكومترية والبرنامج التدريبي وتعديله حسب توصيات المحكمين وتطبيقه على أفراد العينة.

- **الحدود المكانية:** طبق البحث بمدرستين المعاقين سمعيا لكل من ولايتي سيدي بلعباس وعين تموشنت حيثب تعتبران من المؤسسات الخاصة بالتكفل بفئة المعاقين سمعيا، وتضمن لهم عملية التمدرس حسب نظامين، نظام التمدرس الداخلي أي في المؤسسة بحد ذاتها ونظام التمدرس الخارجي حيث تضمن عملية التنقل والمتابع للتلاميذ المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العادية.

يتحدد البحث الحالي في ضوء مايلي:

أ- عينة البحث تتكون من 40 تلميذ و تلميذة من المعاقين سمعيا المجهزين

ب- أجريت الدراسة في العام الدراسي 2019 / 2023.

ت-اقتصرت الدراسة على مدرستي المعاقين سمعيا بكل من ولاية سيدي بلعباس و عين تموشنت.

ث-تحددت متغيرات البحث كما يلي:

1) المتغير المستقل:

البرنامج التدريبي المقترح المتضمن لمستويات الفهم القرائي. و هي:

- المستوى الحرفي
- المستوى الاستنتاجي
- المستوى النقدي

وقد طبقت استراتيجية التعلم البنائي على محاور دراسية من محتوى برنامج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني المقرر من وزارة التربية، وتمثلت في سبعة نصوص هي:

أ- نص بعنوان الامير عبد القادر من المقطع 3

ب-نص بعنوان البي البيئي من المقطع 4

ت-نص بعنوان طاقة لا تنفذ من المقطع 4

ث-نص بعنوان لباسنا الجميل من المقطع 6

ج- نص بعنوان مركبة الاعماق من المقطع 7

ح- نص بعنوان جولة في بلادي من المقطع 8

خ- نص بعنوان حكايات في حقيبتي 8

2) **المتغيرات التابعة:**

وتتمثل في ما يلي:

– تنمية الفهم القرائي و بالتالي ابعاده ممثلة في مهارات المستوى الحرفي، و المستوى الاستنتاجي، و المستوى النقدي.

4.أدوات البحث:

قام الباحث باستخدام أدوات صممت من طرف الباحث تمثلت في:

1) البرنامج التدريبي.
2) اختبار الفهم القرائي.

4-1 . البرنامج التدريبي لتنمية الفهم القرائي (الأداة المتعلقة بالمتغير المستقل)

4-1-1.البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي من طرف الباحث وقد صمم بغرض تنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين.

البرنامج التدريبي هو مجموعة من الوحدات التعليمية التي بدورها تحتوي على مجموعة من التدريبات الصفية والانشطة التعليمية، التي تعمل على تحقيق اهداف البرنامج.

ولتصميم البرنامج قام الباحث بالاطلاع على ما توافر له من ادبيات تربوية ودراسات سابقة، كما قد اخدت نصوص من الكتاب اللغة العربية للمقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ومن اجل اعداد خطة تم تحديد الاهداف التدريبية لكل درس بما يتناسب مع استراتيجية التعلم البنائي.

4-1-2.أسس بناء البرنامج:

لقد تم بناء هذا البرنامج استنادا على الأسس الآتية:

– نظرية التعلم البنائي: من خلال التعلم المتمركز حول الطالب لا على المعلم.
– تشجيع استقلالية المتعلمين ومبادرتهم افكارهم.
– التشجيع على التحليل والبحث والاستقصاء.
– دور الخبرات السابقة في بناء الخبرة الجديدة.
– الأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجية التي يمارسها كل طالب بشكل فردي.
– التشجيع على العمل الجماعي في مناقشة أفكارهم والتعلم التعاوني.
– وضع المتعلمين في مواقف حقيقية.

– إعطاء الفرصة للمتعلم في بناء خبرة معرفية جديدة مستسقاة من الخبرات السابقة.

4-1-3.أهمية البرنامج:

يسعى البرنامج المقترح الى تنمية مهارة القهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين من خلال تقديم برنامج تدريبي من اجل مساعدة عينة البحث على تطوير وتحسين المهارات التي ستساعدهم على فهم المادة المقروءة، وذلك حيث ان البرنامج تبنى استراتيجية التعلم البنائي التي عرفتها عبد الحميد (2006) على انها: استراتيجية تعتمد على استخدام الخبرات السابقة لعينة البحث في مجال القواعد الاملائية، وذلك لتكوين خبرات ومفاهيم جديدة تبنى في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومفاهيم سابقة. (ص.22)

كما عرفها حافظ (2006) بأنها مجموعة من الخطوات التدريسية التي تتضمن: (التشويق، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم)، وتعتمد على ايجابية تلميذ المرحلة الابتدائية في بناء معرفته.(ص.228)

4-1-4.موضوعية البرنامج التدريبي (الصدق):

للتأكد من صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق تم عرضه على مجموعة من الاساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، ومجموعة من الممارسين من مختصين ومربين مختصين، وقد بلغ عددهم ثمانية محكمين الواردة اسماءهم في (الملحق رقم 03) وقد طلب من السادة المحكمين تحكيم ما يلي:

- مدى وضوح اهداف البرنامج التدريبي العامة والخاصة
- ملاءمة عدد الجلسات لموضوعات البرنامج
- ملاءمة الموضوعات التقييمية لمحتوى الجلسة
- مدى تغطية المواضيع لأهداف البرنامج

وقد اتفق السادة المحكمين على صلاحية البرنامج وقد قدموا بعض الاقتراحات واخذت جميعها بعين الاعتبار.

4-1-5.عدد جلسات البرنامج:

تم تقسيم أنشطة البرنامج على مدة جلستين في الأسبوع وكانت اغلب الجلسات جماعية.

واقترح الباحث ان تكون مدة كل جلسة 60 دقيقة وذلك لعدة اعتبارات ومنها:

–عدم عرقلة سير الحصص الصفية للتلميذ حيث ان الاساتذة مقيدون ببرنامج صفي مقرر من طرف وزارة التربية

-الحرص على عدم وقوع التلميذ في الملل

-الحرص على عدم الانتقال من نشاط الى النشاط الموالي إلا بعد التأكد من إتقان أفراد العينة للنشاط الأول

- برمج الباحث (14) جلسة لتنفيذ أنشطة البرنامج بمعدل جلستين في كل أسبوع وبهذا نكون قد طبقنا البرنامج في سبعة أسابيع.

الجدول 05

الأنشطة التدريبية المقترحة في جلسات البرنامج

الجلسات	الأهداف الإجرائية من النشاط	التقنيات المستخدمة
الجلسة رقم 01	• تمكن التلميذ من الاستماع والانتباه المنظم للاستغلال الأمثل للبقايا السمعية • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا من حيث المخرج والصفة • تمكن التلميذ من قراءة مفردات النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معاني المفردات الجديدة في النص تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسية فالنص	حصة تعارف وشرح للبرنامج.
الجلسة رقم 02	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسية فالنص. • تمكن التلميذ من الإجابة على الأسئلة التي تبين انه فهم النص. • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على حرف السين و واو الجماعة. تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المختلفة في المعنى (الأضداد).	1- الالقاء والمناقشة 2- النمذجة 3- التعزيز الفوري 4-اسلوب التغذية الراجعة 5-التعيينات
الجلسة رقم 03	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا (المخرج	1- التعيينات 2- االالقاء والمناقشة

	والصفة) • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات الجديدة في النص تمكن التلميذ من استخراج الفكرة الرئيسة للنص	3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 04	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة في النص • تمكن الطالب من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من قراءة الحروف اللثوية(ث، ذ، ظ) والهمزة في مواقعها المختلفة • تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعنى (المرادفات)	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 05	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا • تمكن التلميذ من قراءة مفردات النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 06	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على حرف السين والصاد ولفظها لفظا سليما • تمكن التلميذ من ذكر مفرد الكلمات الواردة في النص	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 07	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة

	سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 08	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على الهمزة قراءة سليمة	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 09	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 10	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من ذكر معاني المفردات الواردة في النص	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 11	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات في	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية

	النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	الراجعة
الجلسة رقم 12	• تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة في النص • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على (ال) الشمسية والقمرية مع اللفظ الصحيح • تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعني (المرادفات)	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 13	• تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم واستيعاب معنى المفردات في النص تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية الراجعة
الجلسة رقم 14	- تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص - تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص - تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعنى (المرادفات)	1-التعيينات 2- الالقاء والمناقشة 3- النمذجة 4- التعزيز الفوري 5-اسلوب التغذية **الراجعة**

4-1-6.إجراءات تحقيق أهداف البرنامج:

تعتمد عملية تحقيق أهداف البرنامج التدريبي من خلال تدريب أفراد عينة الدراسة على استعمال الاستراتيجيات المناسبة تمكنه من تطوير وتنمية قدراته في عملية الفهم القرائي.

4-1-7.إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي:

قام الباحث بإتباع الخطوات التالية في عملية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وكانت كالتالي:

1) **مرحلة تطبيق الاختبار القبلي:** تم فيها تطبيق اختبار الفهم القرائي على أفراد عينة البحث وذلك لتقييم مستوياتهم في الفهم القرائي، و قد كان ذلك في 2021/12/08.

2) **مرحلة تنفيذ البرنامج:** قام فيها الباحث بتطبيق انشط البرنامج المقترح لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين، و ذلك بالتنسيق مع ادارة المدرسة، بما يضمن عدم عرقلة سير العمل في المناهج الدراسية، و قد طبق البرنامج من 2022/01/02 الي 2022/02/15.

3) **مرحلة تطبيق الاختبار البعدي:** قام الباحث باعادة تطبيق ادات البحث المتمثلة في اختبار الفهم القرائي مرة اخرى، بعد تطبيق البرنامج على افراد عينة البحث، و ذلك بهدف التعرف على الاثر الذي احدثه البرنامج في تنمية الفهم القرائي لديهم، و ذلك بتاريخ: 2022/02/20.

4) **مرحلة تطبيق الاختبار التتبعي:** حيث قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة البحث مرة اخرى بعد الاختبار البعدي،و ذلك لمعرفة مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية الفهم القرائي لدى افرد العينة، و اذا ما حافظ البرنامج على فعاليته، و قد طبق الاختبار التتبعي بتاريخ: 2022/03/15

4-2. اختبار الفهم القرائي (الأداة المتعلقة بالمتغير التابع)

قام الباحث بتصميم اختبار الفهم القرائي لتسهيل عملية تقييم الفهم القرائي لافراد العينة و قد كان المقياس كاتالي:

4-2-1.أسس اختيار نصوص الاختبار:

تم اختيار نصوص الاختبار، استنادا الى مجموعة من الاعتبارات، و ذلك في ضوء ما اوصت به الدراسات السابقة، و في ضوء طبيعة و خصائص عينة البحث، و قد روعي في ذلك الخصائص التالية:

- حداثة الموضوعات و مواكبتها لمتطلبات العصر
- الا تكون النصوص القرائية لا على مستوى عالي لا من حيث السهولة و لا من حيث الصعوبة .
- الحرص على ان تحتوي النصوص على بعض مفاهيم و المفردات الغي مألوفة.
- التدرج في صعوبة الفقرات التي يتكون منها الاختبار.

4-2-2.أسس و معايير صياغة اسئلة الاختبار:

عند صياغة اسئلة اختبار الفهم القرائي روعي ما يلي:

- ان تكون الاسئلة من نوع الاختيار من متعدد.
- ان يراعي في صياغتها الوضوح، و البعد عن الكلمات التي تحمل اكثر من معنى.
- تجنب الاسئلة الطويلة المعقدة.

- ان يتضمن السؤال فكرة واحدة و واضحة.
- وضع بدائل الاختبار بطريقة غير منتظمة، لتقليل فرصة التخمين.

4-2-3.بنية الاختبار:

يتكون الاختبار من أربعة نصوص و32 سؤال حيث يتصاعد مستوى الصعوبة تدريجيا وهي نصوص من كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي. وتهدف الأسئلة إلى ملاحظة مختلف جوانب الفهم عند الطفل منها المفردات. انظر الملحق رقم (03)

4-2-4.توصيف اسئلة اختبار الفهم القرائي:

يوضح الجدول التالي ان اختبار الفهم القرائي تم تقسيمه الى ثلاثة مستويات يقيس كل منها جانب معين، اذ اعتمدنا على وضع عشرة اسئلة لقياس المستوى الحرفي، في حين خصصنا اثنا عشر سؤال لقياس المستوى الاستنتاجي، ووضعنا ثمانية اسئلة لقياس المستوى النقدي، وبعد تعديل وتنقيح الاختبار بفضل ملاحظات واراء السادة المحكمين (انظر الملحق رقم **01**)

جدول 06

توصيف أسئلة اختبار الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي الحرفي	رقم السؤال
1	تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي	1، 17
2	تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي	18، 25
3	توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره	9، 26
4	ذكر الشخصيات الواردة في القصة	2، 10
5	تحديد الأماكن الواردة في القصة	3، 19
م	**مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي**	**رقم السؤال**
6	استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة	4، 11
7	استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة	20، 28
8	استخلاص الهدف من القصة	6، 27
9	استنباط العاطفة من القصة	12، 21

10	استنتاج القيم السائدة في القصة	22، 29
11	استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة	13، 30
12	الربط السبب والنتيجة	5، 14
م	**مهارات الفهم القرائي النقدي**	**رقم السؤال**
13	التمييز بين الأفكار المنتمية والغير منتمية للقصة	7، 31
14	إصدار حكم على موقف ورد في القصة	8،23
15	التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة	15، 32

4-2-5.طريقة تطبيق الاختبار:

نقوم بإعطاء الطفل النص تلوى الأخر ونطلب منه قراءته جيدا لكي يتمكن من الإجابة على الأسئلة المقدمة في الاختبار، وجاءت تعليمة الاختبار و طريقة التنقيط كالتالي:

أ- التعليمة:

اقرأ النص جيدا وأجب على الأسئلة التي سوف اطرحها عليك.

ب-التنقيط:

يكون التنقيط كالتالي كل إجابة نقطة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة، والنتائج المحسوبة تمثل عدد الإجابات على أسئلة النص.

ت-حساب زمن الاختبار:

قمنا بحساب الزمن اللازم للاختبار في المرحلة الاستطلاعية بتسجيل زمن أسرع تلميذ وزمن أبطأ تلميذ ثم قسمناه على اثنين:

زمن الاختبار= (زمن أسرع تلميذ + زمن أبطأ تلميذ) / 2 (خطاب،2001، ص.234).

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو 60 دقيقة، حيث كان زمن أول تلميذ انهى الإجابة على الاختبار هو 70 دقيقة وكان زمن أخر تلميذ أجرى الاختبار هو 50 دقيقة.

4-2-6. الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

1) صدق اختبار الفهم القرائي:

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه من جوانب سلوك الافراد ويقاس صدقه بمعامل الصدق، كما ان الباحث اعتمد عدة طرق لحساب صدق و ثبات اختبار الفهم القرائي نذكرها كما يلي:

أ-الصدق الظاهري:

يمكن حساب الصدق الظاهري لاختبار عن طريق التحليل المبدئي لفقراته بواسطة عدد من المحكمين لتحديد ما إذا كانت الفقرات تتعلق بالجانب المقاس.(منسى،1994، ص.208)

تم عرض اختبار الفهم القرائي على مجموعة من المحكمين منهم اساتذة ومختصين من اهل الاختصاص، وهذا لمعرفة مدى مواءمة النصوص المقترحة مع مستوى التلاميذ، وكذا مواءمة المهارات المراد قياسها وبعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من مجال الاختصاص، وبعد اخدنا بعين الاعتبار الاقتراحات والملاحظات المقدمة من طرف الاساتذة والمختصين قمنا بالتعديلات المناسبة.

الجدول 07

التعديلات المقترحة من طرف الأساتذة على اسئلة اختبار الفهم القرائي

السؤال	العبارة	الملاحظة
السؤال رقم 02	احمد- الحراس	وضع حرف الواو بين العبارتين
السؤال رقم 03	وضع حرف لـ في السؤال	وحذفه من العبارات
السؤال رقم 04	العبارة ب والعبارة ج	استبدالها الاتجاه السلبي باخر ايجابي
السؤال رقم 05	العبارة أ والعبارة د	استبدالها الاتجاه السلبي باخر ايجابي
السؤال رقم 06	العبارة ب والعبارة د	استبدالها الاتجاه السلبي باخر ايجابي
السؤال رقم 07	العبارة د	تستبدل
السؤال رقم 08	العبارة د	تستبدل
السؤال رقم 11	تغيير العبارة أ	استبدال الحياة سعيدة بكلمة السعادة
السؤال رقم 19	السؤال بأكمله	تقديم السؤال من رقم 19 الي رقم 17
السؤال رقم 22	العبارة أ العبارة ج والعبارة د	التقليل من الصفات السلبية
السؤال رقم 24		تغيير في البدائل

ب- صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي للتطبيق الأول:

الجدول 08

صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الأول

البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية	البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	,381*	17	,161
02	,140	18	-,061
03	,161	19	,023
04	,383*	20	,487**
05	,550**	21	,135
06	,411*	22	,290
07	,086	23	,169
08	,562**	24	,166
09	,471**	25	,029
10	,481**	26	,027
11	,078	27	,198
12	,019	28	-,014
13	,451**	29	,258
14	,531**	30	,214
15	,455**	31	,524**
16	,530**	32	,451**

(0,05 =*)\(=0,01)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط بين بنود والدرجة الكلية تراوحت بين (0,35، 0,63) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. ماعدا البنود رقم 02، 08، لم يكن هناك ارتباط مع الدرجة الكلية، وبالتالي يتمتع بصدق اتساق داخلي جيد.

ت- الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي للتطبيق الاول:

الجدول09

الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الأول

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
العليا	09	17,66	2,34	16	10,79	0,031	0.05
الدنيا	09	7,33	1,65				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "ت" قدرت بـ 10,79 وهي قيمة دالة إحصائيا. عند مستوى الدلالة 0.05، حيث قدرت قيمة مستوى الثقة ب 0,031 ومن خلال المتوسط الحسابي للفئة العليا الذي قدر بـ 17,66 ومتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدر بـ 7,33، وعليه فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العليا، وهذا يبين الفرق الموجود بين المجموعتين العليا والدنيا. مما يشير إلى قدرة اختبار الفهم القرائي على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا)، وهو مؤشر على صدق تمييزي جيد لاختبار الفهم القرائي.

ث-صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي للتطبيق الثاني:

الجدول 10

صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني

البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية	البنود	الارتباط مع الدرجة الكلية
01	,475**	17	,152
02	,267	18	,260

03	-,088	19	,530**
04	,358*	20	,347*
05	,427**	21	,430**
06	,473**	22	,396*
07	,318	23	,386*
08	,498**	24	,438**
09	,172	25	,699**
10	,413*	26	,609**
11	,399*	27	,344*
12	,335*	28	,012
13	,227	29	,495**
14	,644**	30	,454**
15	,711**	31	,246
16	,498**	32	,350*

(0,05 =)|(**=0,01)*

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن معاملات الارتباط بين بنود والدرجة الكلية تراوحت بين (0,35، 0,63) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. ماعدا البنود رقم 02، 08، لم يكن هناك ارتباط مع الدرجة الكلية، وبالتالي يتمتع بصدق اتساق داخلي جيد.

ح-الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي للتطبيق الثاني:

الجدول 11

صدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي في التطبيق الثاني

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
العليا	09	19,88	4,88	16	7,34	0,028	0.05
الدنيا	09	6,88	2,08				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" قدرت بـ 7,34 وهي قيمة دالة إحصائيا. عند مستوى الدلالة 0.05، حيث قدرت قيمة مستوى الثقة ب 0,028. ومن خلال المتوسط الحسابي للفئة العليا

الذي قدر بـ 19,88 ومتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدر بـ 6,88، وعليه فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العليا، وهذا يبين الفرق الموجود بين المجموعتين العليا والدنيا. مما يشير إلى قدرة إختبار الفهم القرائي على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا)، وهو مؤشر على صدق تمييزي جيد لإختبار الفهم القرائي.

2) ثبات اختبار الفهم القرائي:

أ –ثبات الاختبار الفهم القرائي بطريقة ألفا كرومباخ للتطبيق الاول:

الجدول 12

ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة الفا كرونباخ في التطبيق الاول

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ
الدرجة الكلية إختبار الفهم القرائي	0,61

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن معامل ثبات ألفا لكرومباخ للإختبارسجل 0,61عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يدل على ثبات جيد. وعليه إختبار الفهم القرائي صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ب–ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية للتطبيق الاول:

الجدول 13

ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية في التطبيق الاول

	التجزئة النصفية	تصحيح طول سبيرمان	تصحيح طول جوتمان
الدرجة الكلية	0,58	0,73	0,66

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار الفهم القرائي سجل 0,58 عند مستوى الدلالة 0.01، وسبيرمان 0,73 وجوتمان 0,66، وبالتالي يدل على ثبات جيد.

ت- ثبات ألفا كرومباخ للتطبيق الثاني لاختبار الفهم القرائي:

الجدول 14

ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية في التطبيق الثاني

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ
الدرجة الكلية إختبار الفهم القرائي	0,81

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن معامل ثبات ألفا لكرومباخ للاختبار سجل 0,81 عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يدل على ثبات جيد. وعليه إختبار الفهم القرائي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ث-تباث التجزئة النصفية للتطبيق الثاني لاختبار الفهم القرائي:

الجدول 15

ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية في التطبيق الثاني

	التجزئة النصفية	تصحيح طول سبيرمان	تصحيح طول جوتمان
الدرجة الكلية	0,74	0,85	0,85

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن معامل ثبات التجزئة النصفية إختبار الفهم القرائي سجل 0,74 عند مستوى الدلالة 0.01، وسبيرمان 0,85 وجوتمان 0,85، وبالتالي يدل على ثبات جيد.

5.الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت المعالجات الإحصائية حسب ما يناسب المنهج الشبه تجريبي، تصميم (قبلي- بعدي) وذلك باستخدام الحاسوب وبرنامج التحليل الإحصائي SPSS فيما يتعلق بما يلي:

- اختبار T للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.
- معادلة الفا كرونباخ.
- مربع ايتا.
- معادلة بلاك لحساب حجم الأثر.
- المتوسط الحسابي.

- معامل الصعوبة
- معامل التمييز

5-1. حساب معامل الصعوبة:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة للأسئلة اختبار الفهم القرائي من خلال حصر عدد التلاميذ الذين اجابوا اجابة صحيحة عن كل مفردة من مفردات الاختبار، وعدد التلاميذ الدين اجابوا اجاب خاطئة عن المفردة نفسها، واستبعاد اللذين لم يجيبو عنها لا بالصحة ولا بالخطأ وقد تم حساب معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة =(عدد التلاميذ الذين اجابوا اجابة صحيحة عن السؤال) /(عدد التلاميذ الذين حاولوا الاجابة) *100 (أبو دقة، 2008، ص. 170)

وقد تراوح معامل الصعوبة لاختبار الفهم القرائي بين 28 %و 59% مما يدل على أن الاختبار يضم أسئلة سهلة وأخرى صعبة، وقد اعتبرت البنود التي يزيد معامل سهولتها 80% شديدة السهولة، أما البنود التي يقل معامل صعوبتها عن 20% شديدة الصعوبة، وقد اعتبر عودة ان معاملات السهولة والصعوبة التي تتراوح بين 0.20 و0.80 يمكن ان تكون مقبولة وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار(عودة،2002، ص.297).

انظر الملحق رقم 04

5-2.حساب معاملات التمييز:

يقصد بمعامل التمييز تصنيف الأسئلة من ناحية السهولة والصعوبة مع مراعاة الفروق بين الطلبة، ولإيجاد معامل التمييز تم إيجاد مجموع درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا لكل فقرة والتعويض بالقانون التالي:

معامل تمييز الفقرة = (عدد المجيبين بصحيح من الفئة العليا ـ عدد المجيبين بصحيح من الفئة الدنيا) / عدد تلاميذ إحدى المجموعتين (أبو ناهية،1994،ص.311)

لقد تراوحت معاملات التمييز لاختبار الفهم القرائي بين 0.33 و0.66 وبلغ المتوسط 0.50، إن القوة التمييزية الجيدة هي التي تبلغ 0.30 فأكثر، وكلما زادت قيمة معامل تمييز الفقرة الموجب كانت الفقرة أحسن وعليه تم قبول كل بنود الاختبار.

انظر الملحق رقم 04.

5-3.معادلة بلاك لحساب الكسب المعدل: (Blake, 1966,99)

القانون: $\frac{\bar{ص} - \bar{س}}{د - \bar{س}} + \frac{\bar{ص} - \bar{س}}{د}$

$\bar{س}$: متوسط درجات العينة في الاختبار القبلي

$\bar{ص}$: متوسط درجات العينة في الاختبار البعدي

د: الدرجة النهائية للاختبار

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في بحثنا بدءا من المنهج المتبع في الدراسة المتمثل في المنهج الشبه التجريبي، وكيفية اختيار العينة والخصائص الوصفية لها والمتمثلة في تلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين في مرحلة التعليم الابتدائي والمتمدرسين في مدارس الأطفال المعاقين سمعيا بكل من ولاية سيدي بلعباس وولاية عين تموشنت والدراسة السيكومترية، لاختبار الفهم القرائي الذي تم قبليا وكذا بعديا، كما تعرضنا الى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي سمحت لنا بالتأكد من الثبات، من الاختبار المقترح من حيث الصدق بعد ذلك قمنا بالدراسة الأساسية التي تم تطبيق فيها البرنامج المقترح لتنمية الفهم القرائي على العينة التجريبية أما بالنسبة للعينة الضابطة فقد درست بالطريقة المعتادة وبعد حصولنا على النتائج بعد تطبيق الرزنامة الإحصائية سنحاول عرضها ومناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

وتفسيرها

تمهـيد:

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطبيقنا للبرنامج التدريبي على عينة تجريبية من مدرسة المعاقين سمعيا بسيدي بلعباس ، حيث حاولنا معرفة فعالية البرنامج في تحسين الفهم القرائي لديهم ، و مدي اثر البرنامج في نتائج عينة البحث ،وبعد الحصول على نتائج التجربة قمنا باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS بعد تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة الأساسية وجمع البيانات قام الطالبباستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة للدراسة، وذلك من أجل اختبار فرضيات البحث أو نفيها ولقد تحصل على النتائج التالية:

1. عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات البحث:

1-1.عرض نتائج الفرضية الاولى: والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس البعدي.

وللتاكد من تحقق هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للفهم القرائي، وجاءت النتائج كما هي ملخصة في الجدول رقم (16)

الجدول 16

قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للفهم القرائي

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة – ت –	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي	المستوى الحرفي التجريبية قبل	20	9.65	0.58	0.58	−2.66	0,002	0,01
	المستوى الحرفي التجريبية بعد	20	10	0.001				
	المستوى	20	4.20	1.28	0.41	−33.64	0,007	0,01

	الاستنتاجي التجريبية قبل							
	المستوى الاستنتاجي التجريبية بعد	20	13.30	0.86				
	المستوى النقدي التجريبية قبل	20	2.40	0.75				
	المستوى النقدى التجريبية بعد	20	6.70	0.97	0.42	−17.79	0,003	0,01
	التجريبية قبل	20	16,25	1,482	0,59	− 47,57	0,006	0,01
	التجريبية بعد	20	30,00	1,376				

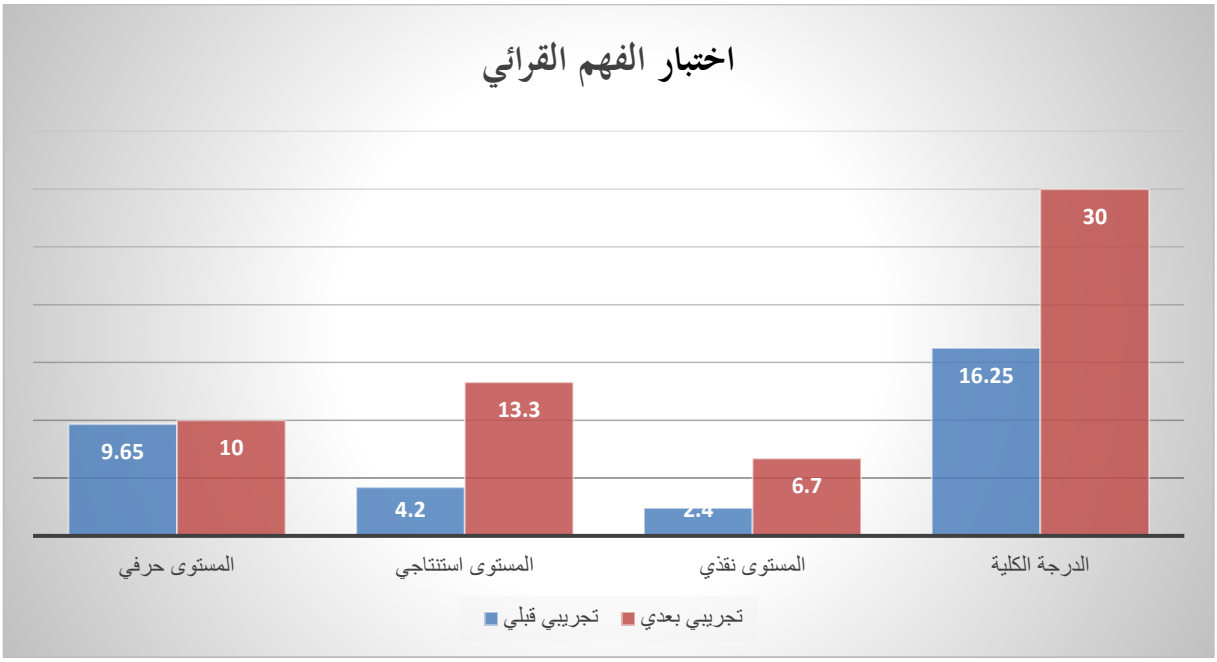
من خلال الجدول رقم (16) يتضح ان متوسطات نتائج العينة التجريبية في اختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج جاءت كالتالي حسب مستويات الاختبار: في المستوى الحرفي (0.65)، في المستوى الاستنتاجي (4.20)، في المستوى النقدي (2.40) أما عن الانحراف المعياري فقد جاءت كالتالي: في المستوى الحرفي (0.58) في المستوى الاستنتاجي (1.28) في المستوى النقدي (0.75).

اما بالنسبة لنتائج الاختبار البعدي لنفس العينة فقد جاءت النتائج كالتالي: بالنسبة لمتوسط الحسابي في المستوى الحرفي (10) المستوى الاستنتاجي (13.30) في المستوى النقدي (6.70) أما بالنسبة للانحرافات المعيارية فكانت: في المستوى الحرفي (0)، في المستوى الاستنتاجي (0.86)، في المستوى النقدي (1.37).وهذا ما يوضح ان المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبار البعدي كانت أكبر منها في الاختبار القبلي. بالنسبة للدرجة الكلية فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 30 اما في الاختبار بعدي للمجموعة نفسها فكان 16.25، أما بالنسبة للانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية قدر ب: 1.48 أما في الاختبار البعدي لنفس

المجموعة فقدر ب: 1.37.و هذا ما يؤكد وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات المستويات الثلاثة لاختبار الفهم القرائي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

الشكل 12

نتائج متوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي



2-1. عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للفهم القرائي، وجاءت النتائج كما هي ملخصة في الجدول رقم(17)

الجدول 17

قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم للقرائي

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة – ت –	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي	المستوى الحرفي ضابطة بعد	20	9.40	0.50	0.47	−5.33	0.03	0.05
	المستوى الحرفي التجريبية بعد	20	10.00	0.00				
	المستوى الاستنتاجي ضابطة بعد	20	8.90	1.33	0.63	−12.30	0.009	0.01
	المستوى الاستنتاجي التجريبية بعد	20	13.30	0.86				
	المستوى النقدي ضابطة بعد	20	2.95	0.82	0.41	−15.00	0.006	0.01
	المستوى النقدي التجريبية بعد	20	6.70	0.97				
	الضابطة بعد	20	21,25	1,446	−0,37	−16,74	0,008	0,01
	التجريبية بعد	20	30,00	1,376				

من خلال الجدول رقم (17) يتضح ان متوسطات نتائج العينة الضابطة في اختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج جاءت كالتالي حسب مستويات الاختبار: في المستوى الحرفي (9.40)، في المستوى

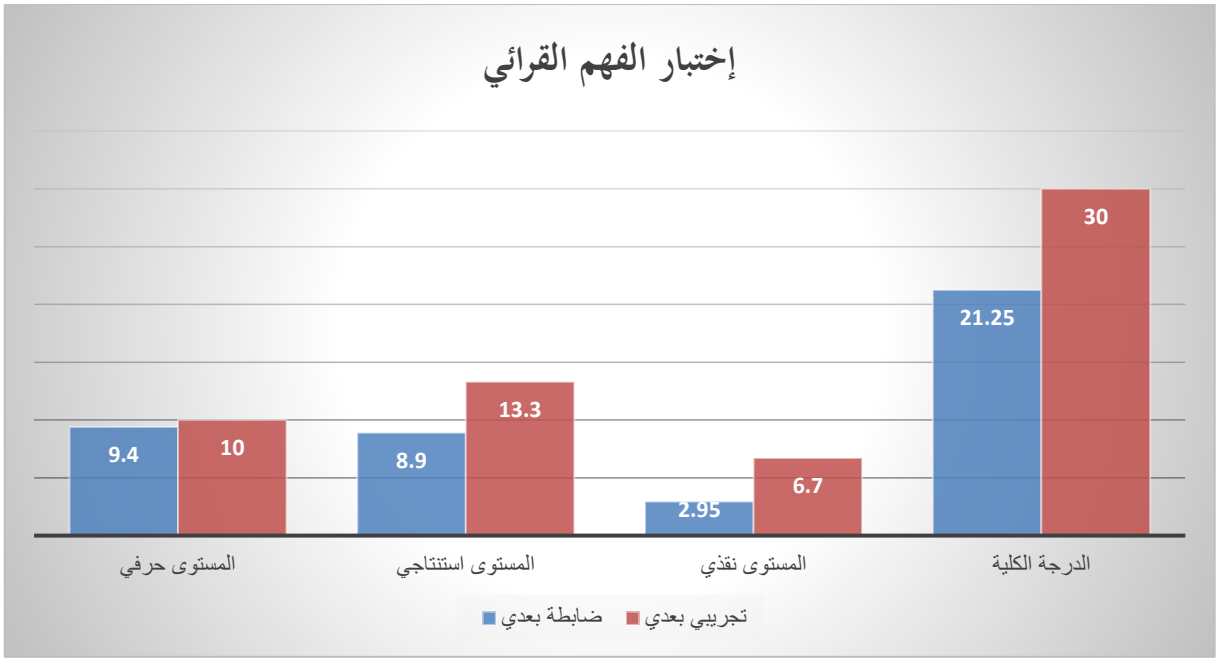
الاستنتاجي (8.90)، في المستوى النقدي (2.95) أما عن الانحراف المعياري فقد جاءت كالتالي: في المستوى الحرفي (0.50) في المستوى الاستنتاجي (1.33) في المستوى النقدي (0.82).

اما بالنسبة لنتائج الاختبار للعينة التجريبية فقد جاءت النتائج كالتالي: بالنسبة لمتوسط الحسابي في المستوى الحرفي (10) المستوى الاستنتاجي (13.30) في المستوى النقدي (6.70) اما بالنسبة للانحرافات المعيارية فكانت: في المستوى الحرفي (0)، في المستوى الاستنتاجي (0.86)، في المستوى النقدي (1.37).وهذا ما يوضح ان المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية كانت أكبر منها في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة. بالنسبة للدرجة الكلية فقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 30 اما في الاختبار بعدي للمجموعة الضابطة فكان 31.10، اما بالنسبة للانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية قدر ب: 1.37 اما في الاختبار البعدي للعينة الضابطة فقدر ب: 0.78.

من خلال الجدول رقم (17) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 16,74- وهي قيمة دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0,01، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بعد 21.25 ،والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد بلغ 30.00، ممايثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعد، وقدر معامل الارتباط بين المجموعتين بـ 0,37-، و وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الثانية.

الشكل 13

نتائج متوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي



1-3.عرض نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس االبعدي والقياس التتبعي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس التتبعي.

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجات أفراد المجموعة التتبعية، وجاءت النتائج كما هي ملخصة في الجدول رقم (18)

الجدول 18

قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي لاختبار الفهم للقرائي

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة – ت –	مستوى الثقة	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي	المستوى الحرفي التجريبية بعد	20	10	0.00	/	/	/	/
	المستوى الحرفي التتبعي	20	10	0.00				
	المستوى الاستنتاجي التجريبية بعد	20	13.30	0.86	0.38	2.43	0.015	0.05
	المستوى الاستنتاجي التتبعي	20	13.75	0.55				
	المستوى النقدي التجريبية بعد	20	6.70	0.97	0.65	−3.55	0.007	0.01
	المستوى النقدي التتبعي	20	7.50	0.60				
	التجريبية بعد	20	30.00	1.376	0,67	−4,81	0,00	0,01
	التتبعية	20	31.10	0.78				

من خلال الجدول رقم (18) يتضح ان متوسطات نتائج العينة التجريبية في اختبار الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج جاءت كالتالي حسب مستويات الاختبار: في المستوى الحرفي (10)، في المستوى

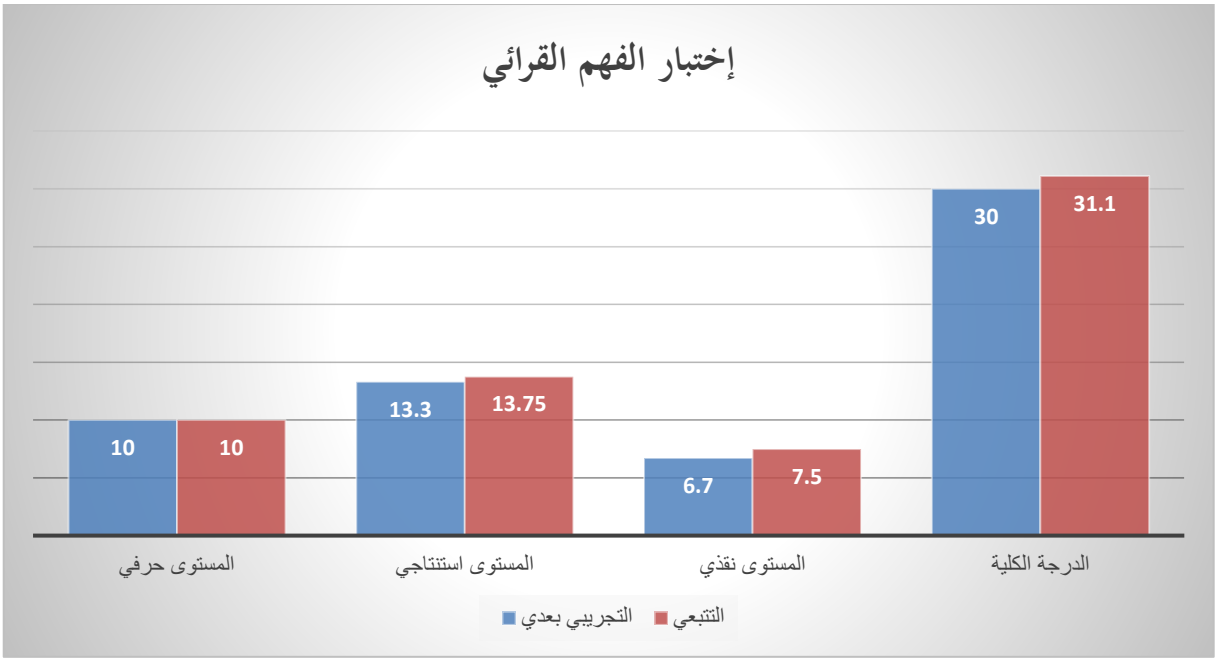
الاستنتاجي (13.30)، في المستوى النقدي (6.70) أما عن الانحراف المعياري فقد جاءت كالتالي: في المستوى الحرفي (0) في المستوى الاستنتاجي (1.86) في المستوى النقدي (1.37).

اما بالنسبة لنتائج الاختبار التتبعي لنفس العينة فقد جاءت النتائج كالتالي: بالنسبة لمتوسط الحسابي في المستوى الحرفي (10) المستوى الاستنتاجي (13.75) في المستوى النقدي (7.50) اما بالنسبة للانحرافات المعيارية فكانت: في المستوى الحرفي (0)، في المستوى الاستنتاجي (0.55)، في المستوى النقدي (0.60). بالنسبة للدرجة الكلية فقد كان المتوسط الحسابيللمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 30 أما في الاختبار التتبعي31.10، أما بالنسبة للانحراف المعياري في الاختبار البعدي 1.37 أما في الاختبار التتبعي 0.78.

من خلال الجدول رقم (18) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 4,81- وهي قيمة دالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة0,01، ومن خلال المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد بلغ30.00 ،والمتوسط الحسابي للمجموعة التتبعية بلغ 31.10، ممايثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التتبعية، وقدر معامل الارتباط بين المجموعتين بـ 0,67، وبالتالي الفرضية التي مفادها يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعاقين سمعيا المجهزين للمجموعة التجريبية بعد والمجموعة التتبعية في اختبار الفهم القرائي، تحققت.

الشكل 14

نتائج متوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي لاختبار الفهم القرائي



1-4. عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على انه يحقق البرنامج التدريبي على مهارات الفهم القرائي المقترح أثرا كبيرا في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تساوي او تزيد قيمة حجمه عن (0.14) حسب مربع ايتا لحساب حجم الأثر.

للتعرف على حجم الاثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين من افراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أفراد المجموع الضابطة، تم استخدام قانون الأثر واستخراج النتائج من برنامج SPSS كما هو موضح في الملحق رقم (05)، وجاءت النتائج كتالي:

جدول 19

نتائج حجم الاثر للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

نتائج الاختبار القبلي للفهم القرائي	ايتا	مربع ايتا
المجموعة التجريبية قبل* المجموعة التجريبية بعد	0.56	0.31

حيث ان الجدول (19) يظهر تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالمقارنة مع المجموعة نفسها في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وكان مربع ايتا = 0.31 وهي قيمة أكبر من (0.14) حسب اختبار مربع ايتا.

جدول 20

نتائج مربع ايتا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي

نتائج الاختبار البعدي للفهم القرائي	ايتا	مربع ايتا
المجموعة الضابطة*المجموعة التجريبية	0.75	0.56

حيث ان الجدول (20) يظهر تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي وكان مربع ايتا = 0.56 وهي قيمة أكبر من (0.14) حسب اختبار مربع ايتا.

جدول 21

نتائج مربع ايتا للمجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي

نتائج اختبار للفهم القرائي	ايتا	مربع ايتا
المجموعة التجريبية بعد* المجموعة التجريبية تتبعي	0.69	0.48

حيث ان الجدول (21) يظهر تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي لاختبار الفهم القرائي بالمقارنة مع المجموعة نفسها في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي وكان مربع ايتا =0.48 وهي قيمة أكبر من (0.14) حسب اختبار مربع ايتا، و هذا ما يؤكد ان الفرضية الرابعة قد تحققت

1-5. عرض نتائج الفرضية الخامسة: والتي تنص على انه يحقق البرنامج التدريبي على مهارات الفهم القرائي المقترح فعالية في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تصل فعاليته إلى مستوي (1.2) علي الأقل وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبلاك.

وجاءت النتائج كما هي ملخصة في الجدول رقم (22)

جدول 22

نتائج حساب معادلة بلاك لحساب الكسب للعينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الدرجة النهائية للاختبار	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	قيمة بلاك	القيمة المعبرة
32	16.25	30	1.30	أكبر من او يساوي 1.2

تم العثور على قيمة بلاك المحسوبة من نتائج العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح وهذا يسمح بالقول أن البرنامج المقترح يمكن وصفه بأنه فعال لأن الحصة التي تم الحصول عليها هي 1.30

وما فوق مما يدل على تأثيره بالنسبة للمشاركين في المجموعة التجريبية حيث ان البرنامج يحقق فعالية اذا ما تحصل في نتائجه على نتيجة تفوق 1.2 حسب بلاك، و هذا ما يؤكد تحقق الفرضية الخامسة

2.مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث :

بعد المرور بمرحلة تطبيق الاختبار القبلي ثم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية وبعدها عملية تطبيق الاختبار البعدي ثم التتبعي، وبعدها تفريغ البيانات والتحليل الاحصائي لها، نسعى في هذه المرحلة لمحاولة تفسير نتائج الدراسة وربطها بكل من الاطار المنهجي والاطار النظري، وخلال تحليل تموقع نتائج الدراسة الحالية ضمن ما سبقها من دراسات سابقة على حد اطلاع الباحث، والسعي الى توظيف ما تم تناوله في الاطار النظري ومقارنته بنتائج الاطار الميداني، مع تدعيم ذلك بالملاحظات الميدانية التي مرت بها الدراسة اثناء تطبيق اجراءاتها.

من خلال نتائج الدراسة المتحصل عليها بعد حساب الدلالة الإحصائية لفروق درجات المتوسطات لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أظهرت النتائج ما يلي:

أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس البعدي ،كما اشارت نتائج الفرضية الثانية الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وأشارت نتائج الرضية الثالثة الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي للفهم القرائي لديهم لصالح القياس التتبعي .

وجاءت نتائج الفرضية الرابعة مؤكدة على تحقيق البرنامج التدريبي على مهارات الفهم القرائي المقترح أثرا كبيرا في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تساوي او تزيد قيمة حجمه عن (0.14) حسب مربع ايتا لحساب حجم الأثر. كما جاءت نتائج الفرضية الخامسة مدعمة لذلك في اثباتها على انه يحقق البرنامج التدريبي المقترح على مهارات الفهم القرائي فعالية في الفهم القرائي لدي متلقيه بحيث تصل فعاليته إلى مستوي (1.2) على الأقل وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبلاك.

هذا ما تؤكده دراسة الريس والعواد (2022) اللذان اعتمدا استراتيجية تنائي اللغة (PVR) لتنمية مهارة الفهم القرائي عند الطلاب المعاقين سمعيا وقد حققت نتائج جيدة كانت كالتالي: فعالية تطبيق

استراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق استراتيجية (PVR) بل واستمر هذا التحسن الى قياس فترة المتابعة.

ودراسة حلمي (2018) التي اكدت على أهمية البرامج التدريبية بتطبيق برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الكلمة المفتاحية وكانت نتائج الدراسة تؤكد على فعالية استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

كما ان للاستراتيجيات المستعملة في البرنامج دور كبير في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى عينة البحث وهذا ما يتوافق مع دراسة(Anggraeni DwiHartati, & All)(2022) والتي أشارت نتائج دراستها بأنه يمكن لإستراتيجية الوسائط المصورة webtoon تحسين مهارات الفهم القرائي، ويمكن ملاحظة ذلك من الزيادة في الدرجات التي تحصل عليها كل طالب.

ودراسة فياض (2004) التي اعتمدت برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا هدف لتنمية مهارات الفهم.

دراسة جاكسون وبول سميث (Jackson, Paul & Smith)(1997) اشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين المعرفة المسبقة بالكلمات والفهم القرائي لدى الطلبة الصم.

وهذا ما قد حققه البرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحث حيث أن نتائج مربع ايتا تؤكد ذلك فقد جاءت أكبر من 0.14. مما يدل على ان البرنامج حقق اثرا كبيرا، وأكد ما صمم لأجله.

3.تفسير نتائج البحث:

ويمكن تفسير نتائج هذا البحث وهذا التأثير الفعال للبرنامج التدريبي لما تميز به البرنامج من استراتيجيات ووسائل حيث ان البرنامج تبنى استراتيجية التعلم البنائي التي تتميز بتنوع مصادر استراتيجياتها وادواتها لما حيث انها نبعت من بصفة عامة من النظرية البنائية ومن استراتيجية التعلم البنائي بصفة خاصة وكانت مصادرها كالتالي:

* نظرية جان بياجية في النمو العقلي والتعلم المعرفي
* نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (النظرية المعرفية)
* نظرية التعلم الاجتماعي او الملاحظة
* النظرية الإنسانية

فنجد ان من أهم المفاهيم الواردة في نظرية بياجية البنى المعرفية التي اعتبرها عبارة عن أفكار مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يمكن الاستدلال عليها من خلال قياس اثارها ومن المفاهيم الاساسية مايلي:

(التمثيل، الموائمة، التكيف، التوازن المخططات العقلية، التنظيم، المرحلة، التتابع). (موريس، 1986، ص.92)

كما نجد ان نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات الرافد الثاني للاستراتيجية البنائية التي تستند بدورها على ثلاثة افتراضات أساسية وهي:

أ- ان معالجة المعلومات تتم من خلال مراحل .

ب- توجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع الانسان معالجتها في ان واحد.

ت- نظام المعالجة الانساني نظام تفاعلي

ويتكون نموذج معالجة المعلومات من المكونات التالية: (الاستقبال، الترميز، التخزين، الاسترجاع، التذكر).

اما بالنسبة لنظرية التعلم الاجتماعي أو الملاحظة التي اكدت على وجود اربعة جوانب اساسية للتعلم بالملاحظة وهي:

• الانتباه: والذي يتضمن الامكانات الحسية للمتعلم، الخبرة السابقة، خصائص النموذج

• عمليات الاحتفاظ: والتي تتضمن الطريقة التصورية، الطريقة اللفظية

• عمليات الإنتاج السلوكي: يحدد الي اي مدى تم الاحتفاظ وتخزين ما تم تعلمه

• الدافعية: ويعتمد ذلك على التعزيز بوظيفتيه:

- ان يحدث ادى المتعلم توقعا بانه سوف يعزز على النحو الذي يعزز به النموذج (الثواب والعقاب) إذا أدى الأنشطة التي يلاحظها، فانه سيعزز عليها

- ان يقوم بدور الدافع لتحويل التعلم الي اداء فعلي، فما يتعلمه الفرد بالملاحظة يظل كامنا حتى يتوفر له دواعي استعماله.

كما ان النظرية الإنسانية أكدت علي أن الانسان له حاجات تحتاج للإشباع، وهذه الحاجات تمثل مطالب نفسية تلح علي الفرد اشباعها بشكل سوي او سليم و تختلف هذه الحاجات من بسيطة (لأكل، النوم، الشرب) إلي حاجات معرفية وجمالية (الفهم والمعرفة، تحقيق الذات، الاحترام، الحب، الامن)

ولهذا كانت وسائل البرنامج متنوعة تلبي حاجة افراد العينة، حتى يتمكنوا من الفهم الجيد للمادة المقروءة وتنمية طرق استيعابهم لما يقرؤونه.

وقد اكدت ذلك نتائج الاختبار التتبعي التي أشارت إلى ان هناك استمرارية لنتائج البرنامج، كون ان افراد العينة استوعبوا الطرق والاستراتيجيات اللزمة لتطوير عملية الفهم القرائي لديهم من كيفية التفاعل

والتعامل مع المادة المقروءة من جهة ومع زملائهم في الحصة دون ان نهمل دور المعلم في عملية تفاعله مع التلاميذ المعاقين سمعيا من جهة ومع المادة التعليمية من جهة اخري.

ويعزو الباحث هذا التحسن في الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل رئيسية متكاملة هي:

1) الخلفية النظرية التي قام عليها البرنامج التدريبي (استراتيجية التعلم البنائي):

اذ استند تصميم البرنامج التدريب على خلفية نظرية وبحثية ذات خصائص علمية محكمة ارتبطت بخصائص عمليات التعلم البنائي وبرامج تنمية الفهم القرائي من جهة، كما ارتبطت بالخصائص التشخيصية المميزة لأفراد العينة أي المعاقين سمعيا الحاملين للتجهيز من جهة اخري، حيث اقتبست استراتيجية التعلم البنائي من دورة التعلم الثلاثية.

حيث تعتبر نموذج تدريسي يركز على جهد المتعلم أكثر من جهد المعلم، وان التعلم عملية نشطة تحدث نتيجة تأثير العوامل الداخلية (العقلية) للمتعلم أكثر من التأثير الخارجي (البيئة المدرسية، والمعلم) ويمر بأربع مراحل هي: الدعوة – مرحلة الاستكشاف – اقتراح الحلول والتفسيرات واخيرا اتخاد الاجراء المناسب.

كما استهدفت استراتيجية التعلم البنائي التفاعل الايجابي بين الطلاب ومعلميهم، وهذا التفاعل يتيح الفرص بين الطلاب للتعبير عن افكارهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع، والكشف عن المفاهيم الخطأ الراسخة في أذهانهم، واعادة بناء معارف جديدة تستند الى الخبرات والتفاعلات الاجتماعية.

فاعتبرت نموذج تعليمي يؤكد على ان تعلم شيء جديد او محاولة فهم شيء معروف بعمق أكبر ليست عملية خطية، وانما للوصول الي ذلك فان المتعلم يستخدم كل تجاربه ومعارفه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ليمكنه فهم المعارف الجديدة ويتم ذلك وفق مراحل خمس وهي: الاندماج – الاستكشاف – الشرح – التوسع – التقويم.

كما عرفت بأنها أحد اساليب التدريس التي تعتمد بصورة رئيسة على التفاعل بين المتعلم والمعلم، ويتم تنفيذها وفق أربع مراحل وهي: مرحلة الدعوة – الاستكشاف – التفسير – واتخاذ الاجراءات.

وهذا ما أكد عليه كل من ياجر (Yager)(1991)، هيرون (Heron)(1997)، فهمي و عبد الصبور(2001)، مصطفي (2001)

ويؤكد ذلك الباحث ما جاء اعلاه وقد تم الالتزام به خلال تصميم جميع خطوات الجلسات التدريبية المصممة بهدف تنمية الفهم القرائي للمعاقين سمعيا المجهزين من خلال استراتيجية التعلم البنائي.

2) الاستجابة للحاجات التربوية الخاصة للمعاقين سمعيا المجهزين:

يوجد اتفاق شبه تام واجماع بين معظم العاملين في محال رعاية المعاقين سمعيا على مبدا اساسي مؤداه انه وقبل البدء في معالجة وتدريب اي من المهارات النمائية او المعرفية او الاكاديمية لدى المعاقين سمعيا من مستوى الصفوف الاولى للتعليم الابتدائي او التعليم الاساسي، يجب علة المربي او المعلم او المعالج تهيئة وتوفير الشروط الملائمة لتلك المهارات كتهيئة المناخ المناسب لعمليات التعلم البنائي، واعداد البرنامج الملائم لمستوى الاطفال، وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وتحديد حالة الاطفال العقلية والانفعالية.

اما اشارت عدة دراسات الى ان الاطفال المعاقين سمعيا يحتاجون الى تدريبات مكثفة لمهارات اللغة نظرا لانهم يظهرون مستوى منخفض في هذا الجانب عن اقرانهم العاديين وبالتالي ينخفض مستوى الفهم القرائي لديهم مما يتطلب استخدام بعض الاستراتيجيات لاستراتيجية التعلم البنائي والتي لها تأثير على تدريس القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما انها تساعد في رفع درجات هؤلاء الاطفال في الفهم القرائي.

كما ان الاطفال ذوو الاعاقة السمعية يواجهون بعض المشكلات من خلال الاستقبال والتعبير من خلال اللغة، وتتضح هذه المشكلات في عملية القراءة، وبعض الامثلة المعروفة لهذه المشاكل هي مشكلات الفهم القرائي.

كما اشارت بعض الدراسات الى امكانية تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب دوي الاعاقة السمعية من خلال التركيز على تنمية الحصيلة اللغوية لديهم حيث يرتبط مستوى الفهم القرائي لدى الاطفال المعاقين سمعيا بمستوى الحصيلة اللغوية لديهم.

كما ان مستوى الفهم القرائي لدى ذوي الاعاقة السمعية ينخفض عن مستوى الفهم القرائي عند اقرانهم العاديين.

كما اظهرت الدراسات ان الفهم الأفضل للمهارات اللغوية يعد ضروريا لتحسين الفهم القرائي

وهذا ما أكد عليه كل من (Hilawani)(2003)، (Paul) (2003)،(Howel& Luckner) (2003) (Wauters & Al)(2006)،(Wang & Al)(2017)، القريني (2021)

ويؤكد الباحث ما جاء اعلاه، وقد تم الالتزام به خلال تطبيق جميع الجلسات التدريبية المصممة بهدف تنمية الفهم القرائي من خلال ادراج استراتيجية التعلم البنائي في تصميم البرنامج، حيث تم اتباع مجموعة من الخطوات المحكمة عند تشخيص افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحث، كما تم محاولة التكم في اغلب المتغيرات الدخيلة التي من المحتمل ان تؤثر في نتائج الاختبار كمرحلة اولي ونتائج البرنامج كمرحلة ثانية اثناء تطبيقه.

3) التعيين الدقيق للصعوبات النوعية في مهارات الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين:

ساهمت الدراسات السابقة الى جانب المراجع والمصادر العربية منها والاجنبية في تمكين الباحث من الاحاطة المبدئية بالصعوبات النوعية في مهارات الفهم القرائي، والتي يواجهها بصفة خاصة المعاقين سمعيا، والتي تعد اكثر شيوعا في مرحلة التمدرس بصفة عامة وفي المرحلة الابتدائية بصفة خاصة حيث انه من الملاحظ انه كلما زاد المستوى الدراسي زادت الصعوبات في الفهم القرائي، وهذا ما ساعد الباحث بالإحاطة بالنطاق السلوكي المستهدف، ومهد الطريق لصميم اختبار الفهم القرائي (من اعداد الباحث)، وتعيين المجالات الدقيقة التي يسعي لقياسها والتحقق من صدقه وثباته، وتم استخدامه كأداة لفرز أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحديد اتقانهم وعدم اتقانهم لتلك المهارات.

اذ تبن للباحث في التطبيق القبلي لهذا الاختبار ان افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية يعانون من صعوبات في الفهم القرائي ومشكلات في مهمات ما قبل القراءة والفهم القرائي، والمتعلقة بالتعلم ومراحله المتتابعة والمترابطة، والمتمثلة بعدم قدرة الانتباه للمثير المقروء، والتعرف عليه مع ضعف في استدعاء الخبرات السابقة، فلا تتم مقارنة ومعالجة المادة المقروءة، مما يؤدي الى ظهور عجز في عملية الربط بين الاستراتيجيات المستخدمة في كل من عملية القراءة والفهم القرائي.

وهذا الاجراء المتبع في الدراسة الحالية يتفق في معظم جوانبه مع ما توصلت اليه عدة دراسات سابقة لاسيما دراسة كل من الريس والعواد(2022)، موسي (2017)، القحطاني (2017)، الزبيري (2015)، المنيعي والريس (2013) ، الصمادي (2012) ، الزريقات(2011).

4) التصميم المحكم لجلسات البرنامج التدريبي:

ان الصعوبات النوعية التي تم تعيينها لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين في المراحل السابقة، والتي تقع ضمن مجالي مهارات الفهم القرائي من جهة ومهارات استراتيجية التعلم البنائي من جهة اخرى، دون اهمال خصائص عينة البحث من معاقين سمعيا مجهزين، والتي كشف عنها في مرحلة التشخيص وفرز المجموعتين (الضابطة، التجريبية)، كان لها دور كبير في تصميم جلسات البرنامج التدريبي

المقترح، الى جانب الاستعانة (بكتب السنة الرابعة ابتدائي لمادة التربية الاسلامية وكتب السنة الرابعة ابتدائي لمادة اللغة العربية)، اذ اعتبرت تلك الصعوبات القاعدة الرئيسية لتحديد جميع مدخلات البرنامج (الأهداف العامة والخاصة، الزمن، الوسائل التعليمية، استراتيجيات التدريس، المعززات) لكل جلسة تدريبية، وبما يتناسب مع القدرات العقلية والنمائية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين.

فالنسبة لأهداف البرنامج التدريبي تم تعيين الاهداف العامة والخاصة لكل جلسة تدريبية، وتجزئتها اجرائيا ضمن كل مهارة فرعية، والتحقق من عدم انتقال افراد المجموعة التجريبية الى الهدف التالي دون تحقيق الهدف السابق بنجاح، كما ان الزمن المخصص لكل هدف كان يتناسب مع خصائص التلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين لاسيما فيما يتعلق ب بنقص الكفاءة السمعية لأفراد العينة والمدة الزمنية الازمة لتحقيق نتائج احسن، وهذا يتفق مع ما اكد علية كل من الريس والعواد (2022)، الزهراني والسلمان (2019)، حلمي (2018)، تيعشادين وهيزوم (2017)، فياض (2004).

وبالنسبة للوسائل التعليمية والتدريبات، فقد تضمنت جلسات البرنامج التدريبي المقترح استخدام وسائل تعليمية وتدريبات، نظمت بطريقة تحقق الاهداف العامة والخاصة، ولتكون قريبة من الحاجات التعليمية والتربوية للتلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين من افراد المجموعة التجريبية لاسيما فيما يتعلق بتوظيف التدريبات الموجهة لتنمية الفهم القرائي حسب استراتيجية التعلم البنائي(الاندماج، الاستكشاف، الشرح، التوسع، التقويم) وتوليفها معرفيا مع التدريبات الموجهة لتنمية الفهم القرائي (ادراك معنى الكلمة، ادراك معنى الجملة، ادراك معنى الفقرة، ادراك معنى النص، ادراك العلاقات اللغوية، ادراك المتعلقات اللغوية) ضمن كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وبواسطة الوسائل التعليمية تم الانتقال من البسيط الى الاكثر تركيبا ضمن المجالات السابقة، وهذا التوجه اكد عليه كل من العدوي (2017)، الاحول (2017)، شعباني(2016)، العطوي (2014).

اما بالنسبة لاستراتيجيات التدريس فقد تضمن البرنامج التدريبي عدة استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين من افراد المجموعة التجريبية لتنمية الفهم القرائي لديهم، والتي بينت الدراسات السابقة والبحوث التجريبية فعاليتها في تنمية المهارات النمائية والاكاديمية لديهم، حيث تم توظيف تلك الاستراتيجيات بدقة وفي الوقت المناسب كما يلي:

أ–تجزئة مهمات الفهم القرائي الى وحدات تعليمية صغيرة، وتمكين افراد المجموعة التجريبية من تلك المهارات الفرعية مما يسمح لهم من اتقان عناصر المهمة كاملة وفق تسلسل منظم يمكن الباحث من مراقبة التقدم والسير معهم بحسب قدراتهم حتى نهاية انجاز المهمة.

ب–استخدام اسلوب التعلم البنائي لمهمات الفهم القرائي، فلتنمية وبناء مهارة فهم المفردات، تطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد، تدريب افراد المجموعة التجريبية على فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، ومعرفة اصولها ومشتقاتها، مما عزز قدرتهم في تمييز الكلمات المرادفة والمتضادة التي تساعد في عملية تصنيف وفهم الكلمات.

ج–استخدام اسلوب العمليات النمائية لتعزيز مهارات الفهم القرائي، فقام الباحث بتطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم بتعليم افراد المجموعة التجريبية مهارات الفهم عن طريق تطوير مهارات الادراك السمعي للدرس، تعزيز مهارة استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء، وضع عنوان مناسب، تحديد التفاصيل التي تندرج تحت الافكار الرئيسية للنص، مع اجراء تدريبات لكيفية ملء الفراغات.

د–استخدام اسلوب الرقابة الذاتية لتعزيز مهارات الفهم القرائي، فقام الباحث اعتماد أسلوب الشرح الجماعي مع التشجيع على التفاعل الجماعي بين أفراد المجموعة التجريبية مع الحرص على الربط ما بين ما يتم دراسته ومع المعلومات القديمة الموجودة لدى أفراد العينة التجريبية مع تفعيل الرقابة الذاتية المتمثلة في التدريب على اكتشاف الاخطاء او الاجابات الغير منطقية، وفحص النص قبل الاجابة عن الاسئلة، وتدريبهم بشكل متدرج لمعرفة متى ينبغي عليهم التوقف عن القراءة والاستماع والتفكير قبل الاجابة للتقليل من الاندفاعية.

هـ– استخدام اسلوب الحوار والمناقشة، حيث صيغة الاسئلة ضمن كل جلسة تدريبية بطريقة تمكن من تحفيز افراد المجموعة التجريبية من التفكير الجيد اثناء القراءة والتركيز عند صياغة تلك الاسئلة على الفهم الموضوعي الحرفي، والفهم الاستنتاجي، ومنه الانتقال الى الفهم النقدي للموضوع مما ساعد بدوره أفراد المجموعة التجريبية على طرح أسئلة ذاتية لأنفسهم منها: ما الفكرة الرئيسية للنص المقروء؟ ما القيم المستنبطة من النص المقروء؟ وغيرها من الاسئلة التي صيغت وكتبت على الصبورة وتم مناقشتها جماعيا.

و– كما استخدم الباحث النمذجة الجماعية بتعليم أفراد المجموعة التجريبية كيفية القيام بمهارات (الاستماع والتركيز، وجمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب والفهم، صياغة وطرح الاسئلة، صياغة

الافكار، الاستنتاج، التقييم) لتحسين مهارات الفهم القرائي المتمثلة في (ادراك معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة)

ز–استخدام التعلم البنائي : الذي استخدم في معظم جلسات البرنامج التدريبي المقترح، من خلال التجاوب الايجابي بين الطلاب حيث يتيح لهم ذلك التعبير عن افكارهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع والكشف عن المفاهيم المغلوطة الراسخة في اذهانهم، وفي بعض الاحيان لاحظ الباحث ان المجموعة كانت تتفاعل مع بعضها البعض اكثر من تفاعلها مع الباحث او المعلمة، بحيث يكون الفرد من المجموعة مسؤولا عن مساعدة زملائه في المجموعة وقد استند هذا الأسلوب علي الركائز التالية (التعاضد الايجابي، التفاعل المباشر بين افراد العينة التجريبية، مهارات التعاون والمعالجة الجماعية)

ح– تم تدعيم الاستراتيجيات التدريسية بإستراتيجية التعزيز الايجابي، اذ تم توظيف فكرة ان التعزيز الايجابي يزيد من احتمال تعلم المهارات المعرفية الاساسية ومن المعززات المادية (الحلوى، بطاقات التشجيع) والمعززات المعنوية (التشجيع اللفظي، الكلمات التعزيزية كقول صحيح، المشاركة) فور صدور الاستجابة الصحيحة مباشرة (التعزيز الفوري)، فكانت استراتيجية التعزيز الايجابي اساسية وتم الاعتماد عليها في جميع جلسات البرنامج التدريبي، حيث ابتدأت جلسات البرنامج بجلسة تعارف وتعزيز مادي، ثم بعد الدخول الى الجلسات الموالية تم الانتقال الى التعزيز المعنوي بالتوازي مع استراتيجيات تدريسية اخري.

5) اثارة الدافعية والمشاركة الجماعية:

اخذ بعين الاعتبار عند تصميم البرنامج التدريبي ان التعلم لا يمكن ان يتم دون دافعية لتحفيز التلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين على القراءة والفهم، لذلك ضمت جلسات البرنامج التدريبي نصوصا من كتاب اللغة العربية من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي تجنبا لإحباط أفراد المجموعة، فضلا عن انه اذا قام اي فرد بقراءة مقطع تم تقديم المدح والثناء له عقب كل قراءة وكل نجاح، ثم تطرح عليه مجموعة من الاسئلة لجذب انتباهه من اجل تحفيزه نحو المادة المقروءة، مما يزيد من ثقته بنفسه مما ينعكس على نتائجه في اختبار الفهم القرائي والميل الى الاعتماد على الذات، يضاف الى ذلك تفعيل دور النشاطات والتدريبات فقد كان لعملية اثارة الدافعية والمشاركة الاجتماعية دور فاعل في تحقيق اهداف البرنامج التدريبي واستمرار اثره لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

القصور الذي يعاني منه المعاقين سمعيا من جانب الخبرات السابقة، فالفقد السمعي الذي تعاني منه هذه الفئة يحرمهم من الاستغلال التام للمثيرات الخارجية مما يؤثر سلبا على مدخلاتهم الحسية

السمعية فيولد نقص في عملية التفاعل مع هاته المثيرات في مختلف المواقف الاجتماعية والتعليمية، وهذا ما تؤكده كل من الدراسات التالية: الريس والعواد(2022)، و القريني(2021)، دراسة الزهراني والسلمان (2019)، ستفاني(Stephanie)(2007)، جاكسون وبول سميث(Jackson, Paul & Smith) (1997)

الضعف الملحوظ في المهارات السمعية مما ينتج عنه تفسير خاطئ للأصوات والخلط بين الحروف والكلمات وخاصة المتشابهة،هذا ما يؤثر بالفهم السمعي وربطه بمعانيالكلمات وبالتالي قصور في مستويات الفهم ابتداء من المستوى الحرفي ثم الاستنتاجي، ثم النقدي ومنه الفهم القرائي بصفة عامة، وهذا ما تؤكده الدراسات التالية: دراسة(2022)(Anggraeni & All)، دراسة موسي (2017)، دراسة القحطاني(2017)، دراسة كايل وكاين (Kayel & Kayen) (2015)، دراسة المنيعي والريس (2013)، دراسة ستفاني(Stephanie)(2007)، دراسة جيبس(Gibbs)(2004)، دراسة دير وماكسويني وجين كامبل(Dayer, Macsweeny,Szezerbiniki Green & Campbell)(2003)

وبما ان المعاقين سمعيا فئة من بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، يحاجون لرعاية خاصة واساليب وطرق خاصة لضمان نجاح عملية التكفل، حتى يتسنى للمعاقين سمعيا مسايرة التطور الحاصل في المجال التكنولوجي وحسن استعماله للتطوير من مهارات المعاق سمعيا خاصة في عملية التحصيل الاكاديمي، حيث نجد ان المعينات السمعية كتجهيز فردي تلب دورا هاما في عملية اكتساب المعارف والتواصل مع العالم الخارجي بصفة عامة والفريق المكلف بعملية التأطير الاكاديمي، حتى يسهل على المعاق سمعيا المجهز التفاعل مع المواد التعليمية وفهم اكبر قدر من المدخلات اللغوية ليتحقق فهم المادة المقروءة بصفة سليمة وتامة.

دون اهمال دور الوسائل والاستراتيجيات والبرامج في عملية التحصيل الأكاديمي وذلك لما تمتاز به هذه البرامج والاستراتيجيات من خصائص توافق القدرات المعرفية والعقلية للمعاقين سمعيا مما يسهل عليهم عملية اكتساب المعارف والتفاعل مع أقرانهم في الصف والتجاوب والتفاعل مع المسؤول عن عملية التكوين والتدريب، فالبرامج التدريبية عموما تحوى استراتيجيات مختلفة تتلاءم مع احتياجات المعاقين سمعيا وتحترم خصوصياتهم العقلية والنفسية، ما يسهل عليهم عملية الفهم والدراسات التالية تؤكد ذلك: دراسة الريس والعواد (2022)، حلمي (2018)، موسي (2017)، دراسة هاريس ومورينو (Harriss& Moreno) (2006).

خاتمة

خاتمة:

حاولنا في هذا البحث التطرق الى كيفية تحسين الفهم القرائي عند المعاقين سمعيا المجهزين في المستويات الحرفية والاستنتاجية والنقدية من خلال استخدام استراتيجية التعلم البنائي، وهذا نظرا للنقائص التي لاحظناها على مستوى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في المدارس الخاصة بالمعاقين سمعيا في الجزائر (ولاية سيدي بلعباس وولاية عين تموشنت)، التي مازالت تعتمد على الطرق القديمة بالرغم من التطور الحاصل في جميع الميدان بصفة عامة ومجال التعليم بصفة خاصة.

ان موضوع الاعاقة السمعية وما يترتب عنها من نتائج سلبية تؤثر على الفرد الذي يعاني من خلل او اعاقة في حاسة السمع قد شغل الكثير من المختصين والعلماء منذ القدم فموضوع اللغة وكل ما يتعلق بها من فهم و تعبير (شفهي او كتابي) على حد سواء، وان كان البعض يرى ان الطفل الاصم يعوض المدخل السمعي للمعلومات بالمدخل البصري كأداة تبليغ، الا ان المشكل المطروح هو الطريقة المناسبة لقدرات الطفل الاصم والمستخدمة من طرف القائمين على عملية التكفل بهذه الفئة حتي تستفيد من المادة العلمية المقدمة لهم عل شكل مادة مقروءة او حتى مسموعة، تمكنهم من فهم النصوص والمواد المقروءة المقدمة لهم والمكونة لبرامجهم التعليمية.

كما لا يخفي على الباحثين التطور التكنولوجي الحاصل في مجال المعينات السمعية، التي اصبحت توفر للطفل الاصم، معلومات سمعية أكثر دقة وأحسن وضوح، يسمح له بإثراء رصيده اللغوي والرفع من نسبة ذكائه السمعي، والتغذية الراجعة اللازمة من محيطه الخارجي حتى يكون أكثر تفاعل مع المجتمع بصفة عامة ومع اقرانه من الاطفال العاديين بصفة خاصة، فيسمح ذلك بمزاولة دراستهم بصفة عادية في مدارس عادية مما يزيد من فرص دمج فئة المعاقين سمعيا المجهزين في الحياة اليومية كأشخاص عاديين لهم كل الحق في العيش مثل جميع افراد المجتمع.

وتتناول استراتيجية التعلم البنائي تطوير قدرات المتعلمين وخلق جو من التعاون والتشارك بين افراد المجموعة التعليمية اي المتعلمين فيما بينهم والمعلم او المعالج من جهة اخرى، مع الحرص على استغلال الخبرات والمعارف السابقة والعمل على تصويب الافكار الخاطئة الراسخة عند المتعلم وتعويضها بأخرى تفيده في تنمية عملية الفهم القرائي والاستفادة من المادة المقروءة.

حيث يجب التركيز عل المتعلم والتأكيد على دوره في العملية التعليمية، فحسن استغلال واستعمال المتعلم للاستراتيجيات المختلفة سيساعده على التفاعل من المواد المقروءة من خلال معرفته بالعالم واستثماره للخبرات والتجارب، وهذا ما يتضح عند محاولته الاستفسار عن المهمة، فيجد المتعلم

نفسه مجبرا للمرور عبر المستوى الحرفي يبحث عن الاجزاء الاساسية للنص، ثم ينتقل للإجابة عن الضمنية في المستوى الاستنتاجي، في حين يحاول تقييم ما قراه وايجاد حلول للمشكلات المعروضة في المستوى النقدي.

لذا من المهم للتلميذ المعاق سمعيا المجهز ان يعرف ترتيب الاحداث، تسلسلها والاولويات التي تسمح له بتحسين الفهم وذلك باستخراج الجوانب المهمة من المادة المقروءة، وكذا تقييم مختلف المكتسبات الجديدة ومقارنتها بالمكتسبات السابقة، مع ادخالها فيما بعد ضمن تجاربه الشخصية.

ولن يكون ذلك الا بعد مساعدة المعلم او المعالج، مع الحرص على ان تجهيز الفرد يعمل بطريقة جيدة حتى يتسنى للمعاق سمعيا الاستفادة بالقدر الكافي من المثيرات الصوتية الخارجية التي تساعد بدورها في بناء الخبرات السابقة، وكذلك ان يكون القائمون على عملية التأهيل يمتلكون ما يؤهلهم للتكفل بهذه الفئة الخاصة حتى يتمكنوا من إيصال المعارف والمعلومات بالطريقة اللازمة ليستفيد منها المعاق سمعيا.

ويمكن القول ان المعاق سمعيا المجهز يمكن ان يحسن من فهمه القرائي، اذا ما تم تعليمهم منذ المراحل الاولي لاكتساب القراءة الاستراتيجيات اللازمة لتنمية قدراته وتكون هذه الاستراتيجيات كل حسب ما يحتاجه، فتتم تنمية مختلف قدراته المعرفية التي تسمح له بالوصول الى الفهم القرائي اللازم، وخاصة اذا كان ذلك منذ المراحل الاولي من الطفولة المبكرة، فلا نركز كل مجهوداتنا على مرحلة التمدرس، انما يجب ان تكون عملية التكفل منذ الولادة مرورا وخاصة مرحلة ما قبل التمدرس (مرحلة ما قبل الروضة والروضة)، فيسمح ذلك للطفل الاصم ان يعيش كل مراحل النمو، وينمى قدراته حسب كل مرحلة.

وقد اسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج تؤكد وتبرز اهمية تعزيز البرامج التدريبية بالاستراتيجيات الملائمة لخصائص عينة الدراسة من معاقين سمعيا مجهزين، مع اظهار اهمية تنمية الفهم القرائي في تحسين المستوى التعليمي والاجتماعي للمعاقين سمعيا، حيث يعتبر الفهم القرائي اساس وهدف عملية القراءة حتى يتم الغرض المرجو وهو الاستفادة من المادة المقروءة وفهم ما تحتويه النصوص سواء كانت من البرنامج الدراسي او نصوص خارج البرنامج، تساهم في اثراء الرصيد اللغوي وتزويد القارئ بخبرات معرفية جديدة تساعده في التكيف مع المواقف اليومية

في ضوء ما اسفر عنه البحث الحالي من نتائج ميدانية يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التطبيقية ذات الفائدة في مجال تدريب وتأهيل المعاقين سمعيا المجهزين:

1- تصميم برامج تدريبية لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا المجهزين تتلاءم مع مختلف المستويات التعليمية، اي لكل مستوى برامج تتوافق مع مستوى تلاميذ ذلك الطور.

2- تصميم اختبارات ومقاييس لتحديد مستوى الفهم القرائي والقراءة تتناسب مع القدرات المعرفية والاكاديمية لفئة المعاقين سمعيا بصفة عامة وخاصة التحقق من صدقها وثباتها لتناسب البيئة الجزائرية.

3- تضمين المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي تدريبات تعمل على تنمية مستوى العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات، ومثيرات حسية (سمعية، بصرية) تعمل على تدعيم وتنمية المهارات الاساسية لتنمية الفهم القرائي.

4- تنظيم دورات تدريبة للقائمين على عملية تأهيل المعاقين سمعيا، حتى يكون فيه تحيين للمعلومات المكتسبة سابقة وتحديث لما هم جديد في الموضوع.

5- التركيز على دور اولياء التلاميذ المعاقين سمعيا والتأكيد على عملية تأهيلهم واشراكهم في عملية التكفل بالمعاقين سمعيا.

6- اقامة دراسات تتناول تحديد مستويات الفهم القرائي الاساسية عند المعاقين سمعيا المتمدرسين.

7- اجراء دراسات تتناول دور المختص الارطفوني في معالجة الضعف القرائي المتعلق بالفهم عند فئة المعاقين سمعيا.

8- تزويد الطلبة المعاقين سمعيا بالأجهزة والمعينات السمعية اللازمة والمناسبة لكل فرد على حدة حسب احتياجاتهم السمعية.

9- التدريب المستمر المعلمين والقائمين على عملية التكفل على اليات التعامل مع المعاقين سمعيا.

بحوث مقترحة:

1-فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعزيز الايجابي والنمذجة في تعليم المهارات المعرفية الاساسية لتنمية الفهم القرائي للمعاقين سمعيا.

2-فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابداعي للمشكلات في لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا

3- دور التكنولوجيا الحديثة في المساهمة من رفع مستوى القراءة والفهم القرائي عند المعاق سمعيا المجهز.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع :

1. أبو دقة، سناء ابراهيم، (2008). *القياس و التقويم الصفي، المفاهيم و الاجراءات لتعلم فعال* ، ط 2، غزة، دار افاق للطباعة و النشر .
2. ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف ،(2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
3. ابو اسعد، احمد عبد اللطيف و الازايدة، رياض عبد اللطيف،(2015). *الاساليب الحديثة في الارشاد النفسي والتربوي*، الطبعة الاولي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ، الادرن.
4. ابو دية، عدنان،(2011). *اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*، دار اسامة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
5. ابو علام، رجاء محمود، (1982). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، جامعة عين شمس، كلية التربية.
6. ابو ناهية، محمد صلاح الدين، (1994). *القياس التربوي*، الطبعة الاولي، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
7. الأحول، احمد، (2017). *برنامج تدريبي في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة و أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم في مادة اللغة العربية*. المجلة التربوية – الكويت.31(122).191-236.
8. بطرس، نضال مني،(2010) تقويم الجوانب السلبية للبرنامج التدريبي، ندوة علمية، بغداد، العراق.
9. البيه، عبد الفتاح حسن، (2000). *اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة*، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان.
10. ثابت، محمد، (2002). *تأثير الاعاقة السمعية على مستوى القدرات القرائية دراسة مقارنة بين المعاقين سمعيا والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، دراسات نفسية*، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع اكتوبر، جامعة الملك سعود.
11. جاد، محمد لطفي،(2003). *فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني اعدادي*، مجلة القراءة و المعرفة ،العدد22، ص. ص 15-50، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
12. الجبالي، حمزة،(2016). *اساليب و طرق التدريس الحديثة، دار عالم الثقافة*، عمان، الاردن.

13. الجبالي، حمزة،(2016). *مهارات التدريس الصفي و السيطرة على المشكلات الصفية*، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

14. جمال الخطيب و منى، الحديدي، (2004). *برنامج تدريب الاطفال المعاقين*، ط1، دار الفكر عمان، عمان الاردن.

15. جمال الخطيب،(1998). *مقدمة في الاعاقة السمعية*، عمان، دار الفكر

16. الجوالدة، فؤاد عيد، (2012). *الاعاقة السمعية*، الطبعة الاولي، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

17. حافظ،عبد الفتاح نبيل، (2006). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،الطبعة الثانية، زهراء الشرق، القاهرة.

18. الحديدي، منى والخطيب، جمال، (2005). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*، ط1، منشورات دار الفكر، عمان، الأردن

19. حريم، حسين ،(2013). *ادارة الموارد البشرية (إطار متكامل)*، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20. الحليواني، ياسر،(2003). *اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*، الكويت، مكتبة الفلاح

21. حمدان، محمد زياد، (1991). *تصميم و تنفيذ برامج التدريب: باسلوبية رقمية سلوكية مقترحة لتحسين الموظف و المؤسسة الوظيفية* ، عمان الاردن، دار التربية الجديثة.

22. حنفي، علي عبد النبي،(2012). *الخطة التربوية الفردية في مجال العوق السمعي*، الطبعة الاولي، دار الزهراء للنشر و التوزيع، الرياض.

23. الخالدي، خالد،(2011). *واقع برامج التدريب اثناء الخدمة: دراسة استطلاعية على العاملين الملتحقين ببرامج التدريب بوزارة الكهرباء و الماء بدولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الادارية و المالية، الجامعة الخليجية، البحرين.

24. الخزامي، عبد الحكم احمد،(2001). *تنمية مهارات مسئولي اقامة المؤتمرات و ورش العمل*، ايتراك للطباعة و النشر،القاهرة، مصر.

25. خطاب، على ماهر،(2001). *القياس و التقويم في العلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية* ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

26. خطاب، محمد احمد،(2017). *التنمية البشرية و اساليب تقويم البرامج التدريبية*، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.

27. الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيي، خولة والناطور، ميادة والزريقات، ابراهيم والعمايرة، موسى والسرور، ناديا، (2007). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*، دار الفكر، عمان.

28. الخطيب، جمال، (2005). *مقدمة فالإعاقة السمعية*، عمان، دار الفكر للطباعة.

29. الخوالدة،،محمد محمود،(2004). *اسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي*، عمان الاردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

30. الخوالدة،محمد محمود ،(2012). *دراسات في الفكر التربوي المعاصر*،عمان الاردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع.

31. خولة، احمد يحي،(2015).*البرامج التدريبية الافراد ذوي الحاجات الخاصة*، الطبعة الخامسة، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

32. خولة، احمد يحيى، (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان

33. دخل الله، ايوب،(2015). *علوم التربية (تاريخها، فلسفتها، مناهجها)*، دار الكتب العلمية، لبنان.

34. الدليمي، طارق احمد،(2016).*الاشراف التربوي و اتجاهاته المعاصرة*، المنهل للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

35. الدليمي، طه علي حسين،(2009).*اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، الطبعة الاولي، جدار للكتاب العالمي للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

36. الربيعي، محمود داود.(2012). *التعلم و التعليم في التربية البدنية و الرياضية*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

37. رشدي، احمد طعيمة، و الشعيبي، محمد علاء الدين ، (2006). *تعليم القراءة و الادب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع،الطبعة الاولي، دار الفكر العربي، القاهرة.*

38. الزبيدي، سالم احمد ، (1997). *التحديات الجديدة للتنمية والتدريب في المنظمة العربية*، منشورات المنظمة العربية للتنمية الادارية، العدد06، عمان، الأردن.

39. الزبيري، شريفة،(2015). *الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. مجلة التربية الخاصة و التأهيل ، 3(9)،ص ص. 312-351

40. الزريقات، إبراهيم عبد الله، (2011) . *تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الاردنو علاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة*، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد(38)، م(4)، ص ص.1276-1292 .

41. الزهراني، علي حسن، السلمان و أثير إبراهيم ،(2019) . *مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم و ضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي*، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، المجلد(9)، ع (23)، ج(1) ، 61-94.

42. السعدون، فهد، (2013). *دور البرامج التدريبية التخصيصية في تحسين اداء العاملين في هيئة التحقيق و الادعاء العام بمنطقة الرياض*.ماجستير غيلر منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

43. سعودي، محمد عبد الغني و الخضيري، محمد احمد، (1992). *الاسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير و الدكتوراه*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

44. سليمان، سيد عبد الرحمان، (2003). *الاعاقة السمعية*، الطبعة الاولي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

45. سليمان، شاهر،(2001).*اثر بنية فقرة الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية لكل من الفقرة و الاختبار*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

46. سميح، جابر،(2015). *دليل اعداد البرامج و المواد التدريبية*، الطبعة الثانية، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، طرابلس، ليبيا.

47. سهام، قربوع و حسين، نواني، (2020). *دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الاطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي (اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات)* ، مجلة العلوم النفسية و التربوية ،المجلد 6 (1)، ص ص.14-32

48. السيد عبد الحميد سليمان السيد،(2005). *صعوبات فهم اللغة: ماهيتها، استراتيجياتها*، القاهرة، دار الفكر العربي.

49. شاكر، سوسن مجيد،(2014). *اسس بناء الاختبارات النفسية و المقاييس النفسية و التربوية*،مركز ديبانة لتعليم التفكير، القاهرة، مصر.

50. شاكر، قنديل، (1995). *سيكولوجية الطفل الاصم ومتطلبات ارشاده، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة*، جامعة عين شمس، 25-27 ديسمبر، المجلد الأول.

51. شاهين عبد الحميد،(2010). *استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجات التعلم وانماط التعلم*، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، مصر.

52. الشديفات، أشجان وأبو النادي، هالة، (2017). *تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية*، مجلة كلية التربية بجامعة بنه،28(109)، ص ص. 319-353.

53. الشريفي، مطفي نجيب،(1999).*ادارة الموارد البشرية*، دار الشروق، عمان، الاردن.

54. شعباني، مليكة، (2016). *صعوبة الوعي الفونولوجي و الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة*، المجلة الجزائرية للطفولة و التربية، المجلد 4، العدد 2، ص ص.349-368.

55. شقير،زينب محمود ، (2005) . *طرق التواصل للصامتون والمتعثرون في الكلام والنطق*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

56. الصمادي، يوسف،(2013). *مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية* ،المجلة الدولية التربوية المتخصصة،2(12)، ص ص.1295، 1308 .

57. طرخان، عبد المنعم احمد،(1993).*اثر برنامج تدريب المدربين اثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث في الاردن على تطوير لبنى المفاهيمية الادارية و الاشرافية لديهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الاردنية.

58. الطعاني، حسن احمد، (2002) . *التدريب: مفهومه وفعالياته*، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان.

59. طوالبة، هادي محمد و الصرايرة، باسم و الصرايرة، خالد احمد و الشمايلة، نسرين،(2010). طرائق التدريس، الطبعة الاولي، عمان، الاردن.

60. عاقل، فاخر،(1982).*اسس البحث العلمي في العلوم السلوكية*،الطبعة الثانية، دار العلم للملاين، بيروت، لبنان.

61. العباسي، منذر منير و التميمي، صفي محمد،(2019). *التصميم التعليمي بين النظرية التطبيق*، دار غيداء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

62. عبد الباري شعبان ماهر، (2009). *فعالية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 145.

63. عبد الباري،ماهر شعبان ،(2010) . *استراتيجيات فهم المقروء*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

64. عبد الحميد، اماني حلمي،(2000). *اثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية علي التحصيل والميول وبقاء اثر التعليم لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 65(1)، ص ص.25-.75.

65. عبد الخالق، مختار،(2006). *فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة و الوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الاول الثانوي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

66. عبد السلام، عبد الغفارو يوسف، الشيخ، (1996). *سيكولوجية الطفل عير العادي والتربية الخاصة*، القاهرة، دار النهضة المصرية.

67. عبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود،(2023). *استراتيجية التدريس لذى الاعاقة*، وكالة الصحافة العربية، مصر.

68. عبوي، زيد منير،(2017). *الاستراتيجيات الحديثة في ادارة التخطيط*، دار المعتز للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

69. العدوي، سالي و السمان، مروان و شحاتة، حسن (2017). *تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوي*،مجلة القراءة و المعرفة،(190).22-40

70. لعطوي، سليمة،(2014). *دراسة الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

71. عطية، جمال.(2006). *فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية*، بحث منشور، مجلة كلية التربية، المجلد 16 العدد(67)، ص. ص 139-182، جامعة بنها، مصر.

72. عطية، محسن علي.(2013). *المناهج الحديثة و طرائق التدريس*، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان ، الاردن.

73. عطية، محسن علي، (2009)، *اسس التربية الحديثة و نظم التعليم*، دار المناهج، عمان، الاردن.

74. عصر، حسني عبد الباري، (1999). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته و تذليل صعابه، القاهرة، المكتب العربي الحديث.

75. عقل، سمير، (2012). *التدريس لذوي الاعاقة السمعية*، دار الميسرة، الأردن.

76. عقيلي،عمر وصفي،(1996).*ادارة القوى العاملة،عالم الكتاب الحديث*، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

77. علي، اسامة محمد سيد،(2018). *اعداد المدرب المبدع، الطبعة الاولي*، دار العلم و الايمان للنشر و التوزيع، مصر.

78. علي، محمد احمد، (2003). *تصور مقترح لمنهج في الدراسات الاجتماعية للصم في المرحلة الاعدادية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

79. عليمات، محمد عليان،(1991).*الاتجاهات الحديثة في التعلك و التدريب*، ط1، دار الخوجة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

80. عمار، حسين.(1993). *ادارة شؤون الموظفين*، مطبعة معهد الادارة العامة ، الرياض.

81. العمايرة، رشا اكرم، (2017). طرق اعداد البرامج التدريبية و تاهيل المتدربين، دار الراية للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

82. عودة، أحمد سليمان، (2002). *القياس والتقويم في العملية التدريبية*، ط1، دار الامل، عمان.

83. عودة،احمد سليمان، ملكاوي فتحي حسن ،(1992). *اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته*، ط2، كلية التربية، جامعة اليرموك

84. العيسوى، جمال و الظنحاني، محمد،(2006). *تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الاساسي بدولة الامارات العربية المتحدة*، بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد(114)، ص ص.107-158، مصر

85. الغامدي، صالحة عبد الله فائز و مشيط، محمد مبارك،(2021). *واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قبل معلمي ضعاف السمع و اتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة*، المجلة العربية لعلوم الاعاقة و الموهبة، المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الاداب، المجلد5، العدد18، ص ص.541-568.

86. فاروق، فهمي ومنى، عبد الصبور،(2001)، *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*، دار المعارف، القاهرة.

87. فطيس، عادل سليم مصطفي،(2004).*تحليل و تقييم فعالية البرامج التدريبية اثناء العمل و تاثيرها على اداء العاملين و سلوكهم دراسة حالة: شركة راس لانوف لتصنيع النفط و الغاز في الجماهيرية الليبية*، رسالة ماجستير، ليبيا.

88. الفقي، اسماعيل محمد ومنصور، عبد المجيد سيد و التويجري، محمد عبد المحسن،(2014). *علم النفس التربوي*، الطبعة التاسعة، العبيكان للنشر و التوزيع ، الرياض.

89. الفليت ،جمال كامل والزيان، ماجد محمد ، (2009). *تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والاخراج، المجموعة 1، مصر.

90. فهمي،مصطفي ، (1998). *سيكولوجية التعلم*، ط 1، مكتبة مصر، القاهرة.

91. فهيم، مصطفي،(1999).*مهارات القراءة قياس و تقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية*، الطبعة 1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر.

92. فياض، حنان، (2004). *تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعيا بالمرحلة الثانوية*،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

93. القبلان، يوسف.(1992). *اسس التدريب الاداري مع تطبيقات عن المملكة العربية السعودية*، الطبعة الثانية، دار عالم الكتاب للطباعة و النشر و التوزيع ، الرياض .

94. القبلاني، يوسف محمود،(1986). *دور التدريب في التنمية التربوية* ، عمان، الاردن.

95. القحطاني، بدر بن ناصر بن محمد،(2022). *مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم و ضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية و علاقتها ببعض المتغيرات*، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد (15)، ع(2)،ص ص. 468-501.

96. القحطاني، علي بن سعيد سعد.(2019). *التحديات التي تواجه اقامة برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم*، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية، المجلد 2019، العدد 11 ،ج 4، ص .ص 127-174، مصر.

97. القذافي، رمضان محمد، (1998). *الصحة النفسية والتوافق*، المكتب الجامعي الحديث، ط 3، الاسكندرية.

98. القريني، فيصل محمد،(2021). *قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم و ضعاف السمع في منطقة الرياض*، مجلة التخطيط و السياسة اللغوية، ع (135)، ص ص.135-190

99. القريوتي، محمد امين،(2006). *الاعاقة السمعية*، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

100. القريوتي، محمد قاسم، (2010).*مبادىء الادارة نظريات و وظائف*، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الاردن.

101. القريوتي،محمد قاسم ، (1985). *التدريب الاداري ماهيته وانواعه واساليبه*، مجلة الاداري، معهد الادارة العامة، مسقط، س7، ع 21، يونيو.

102. كماش، يوسف لازم،(2018). *استراتيجية التعلم و التعليم نظريات*، مبادئ، مفاهيم، دار دجلة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

103. اللقاني، احمد حسين و الجمل، على احمد،(2013). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و الطرق التدريس*، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

104. ماجدة، السيد عبيد، (2000)، *السامعون بأعينهم (الاعاقة السمعية)*، الطبعة الأولي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

105. ماجدة، السيد عبيد، (2009)، *وقفة مع الاعاقة السمعية*، بدون طبعة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

106. المبروك، فرج، (2016). *طرق التدريس العامة*، الطبعة الاولي، دار حميثرا للنشر و الترجمة، القاهرة ، مصر.

107. مجاور، محمد صلاح الدين،(1999). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه و تطبيقاته التربوية*، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.

108. محمد الدريج، (2000). *تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس*، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

109. مخلف، صبحي احمد وربيع، هادي مشعان،(2009). *طرائق تدريس الجغرافية*، الطبعة الاولي، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

110. المسعودي،محمد حميد مهدي،(2015).*تطبيق تدريس الجغرافيا: الاهداف–المعلومات و المفاهيم– الطرائق و الخطط– البرامج*، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

111. المصدر ايمن عبد الرحمن سليمان ،(2010). *واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية*، رسالة ماجستير، جامعة الازهر، غزة

112. المعايطة، داود محمود.(2008). *دليل تصميم الحقائب التدريبية*، الطبعة الاولي، دار الحامد للنشر و التوزيع.

113. معمار، صلاح صالح،(2010). *التدريس: الاسس و المبادئ*، دار ديبونو للطباعة و النشر والتوزيع،

114. المغازي، ابراهيم محمد.(2000). *صعوبات القراءة و الفهم القرائي (التشخيص والعلاج)*،الطبعة الاولي، دار الوفاء للطباعة و النشر، الاسكندرية، مصر.

115. منسي ،محمود عبد الحليم، (1994). *القياس والإحصاء النفسي والتربوي*، مؤسسة المعارف للطباعة و النشر، القاهرة، مصر.

116. منصور، هدية، (2003). *تحديد الاحتيجات التدريبية للمصارف التجاريبية الليبية على كفاءة و فعالية البرامج التدريبية* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد و العلوم الاداري ، جامعة ال البيت، المفرق، عمان .

117. موريس، شربل،(1986).*التطور المعرفي عند جان بياجيه*، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان.

118. موسى، نعمات عبد المجيد،(2017). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعيا زارعي القوقعة بمحافظة الإسكندرية*،مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، مج(33)، ع (2)،ص ص. 572–611.

119. نايف، سليمان،(2000). *مستويات اللغة العربية*، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الاردن.

120. نبيل عبد الفتاح حافظ،(2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، ط1، مكتبة زهراء الشرق، عمان،الأردن

121. ياغي ،عبد الفتاح،(2010). *التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق*، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

❖ المراجع باللغة الأجنبية:

1. Alpiner,J.G.& Mc Crathy.P.A (1987).*Rehabilitative Audiology,Children and Adults,*Williams and Wilkings Baltimore,USA..
2. Al Hilawani, Y. A. (2003). *Clinical examination of three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard of hearing students*: *From research to* classroom applications. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8(2),pp. 146-156.
3. Alen, Thomas E. (1986). *Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students*: 1974-1983. In: Arthur N.
4. Anggraeni Dwi Hartati, Rina Maryanti, Nissa Nur Azizah, Dwi Fitria Al Husaeni, Verra Wulandary, Asep Rudi Irawan ,(2022), *Webtoon Comic Media to Impro*ve *Reading Comprehensions for Students with Hearing Impairment in Special Primary Schools*, ASEAN Journal of Community and Special Needs Education 2(1) (2022),pp. 9-16
5. Armstrong, M. (2001). *A handbook of Human Resource Management Practice*. 8th edition, Kogan Page Limited (UK).
6. Blake,C.(1966).*A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs*. Innovations in Education & Training International,2(3),97-101.
7. Chapman, M,I.(1997).*Instructing Narrative Text : Using Children's Concept of Story whith Reciprocal Teaching Activities to Foster Story Understanding and Metacognition,* Vol .58 10A of Dissertation Abstracts International.No AAI 981109
8. Coyne, Michael D .Kame' euni, D.W., & Carnine, Douglas W.(2007).*Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*.Third Edition, Columbus,Ohio : Merrill, an imprint of Pearson Education Inc .
9. Crawley,S.J.& Merritt, K.(1996). *Remediating Reading Diffuculties*, 2nd Edition, Madison: Brown, Benchmark Publisher.
10. Daivid A De Genso(1996). *Human Resources Management*",jon,Inc, NewYork.Deaf. 139(3): 465-471. DOI:10.1080/1355800660030206.
11. DuBay,William H. (2004) . *The Principles of readability*,Available on Web site : http//www.impact-information.com.
12. Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L., & Campbell, R. (2003). *Predictors of reading delay in deaf adolescents: the relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8, 215–229 .
13. Gallagher J.J (1998). *The public policy of Samuel Kirk Learning Disabilities*. Research and practice.Gallaude research Institute, working paper, Washington, DCL.Gallaudet University, vol 13, pp.11-14
14. Geers, A. & J. Moog. (1989). *Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly Hearing Impaired Adolescents*. Volta Review, 1969-86
15. Gibbs,S . (2004). *The skills in readig shown by young children with parmanent and moderate hearing impairment*.University of Newcastele and north Yorkshire Contry council, UK , Vol.46, N.1,p 17-27
16. Harris,L.A.& Smith, C.B. (1992) . *Reading Instruction:Diagnostic,Teaching in classroom* . New York: Macmillan Publishing Company.

17. Heron, Lory E .(1997). *Using constructivist teaching strategies in high school science classroom to cultivate postive attitude towards science*, Unpublished Dissertation , University of Nevada.
18. Jackson, W., Paul, P. & Smith, J. (1997). *Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, V. 2, N. 3, p 173-184.
19. Johnson, J.S & Newport.E.L.(1989) . *Critical period effects in second language learning: The infulence of Maturational State on the acquistion of English as a second language*. Cognitive psychology, 21,pp.60-69.
20. Karlin, robert (1984) teaching *reading unhigh sc* shool improving reading in the contenant area 4 th edition new York happer & row publisher.
21. Kluwin, T. N.(1994). *The Interaction of Race Gender and Social Class effects in the education of deaf students* American Annals of the Deaf, 139(5), pp.465-471.
22. Krachmer, M & A schildroth.(1986). *The Hearing Impaired School Aged Population* . Washington, DC Gallaudet Press.
23. Luetke-Stahlman, B.,Griffith, C.,& Montgomery,N.,1998, *Development of text structure Knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade students,* American Annals of the Deaf. 143(4),pp.337-346.
24. Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*.New York Oxford University Press.
25. Merc,A.(2013),january.*The effect of comics trips on reading comprehension*.International journal on New Trends in education and their implieations,4(1.)
26. Oliver, I.M.(1997).*Effects of Rereading Strategies on Comprehension abilities of Fourth and Fitth Garde Students*.Diss Abs. Int.Vol.58, No.2 August.
27. Pan,Lin Mei (2005):*The Implication of schema theory , Metacognition and graphic organizers in English reading comprehension for technical college students in taiwan,*Unpublishd doctoral dissertation spalding university louisville, kentucky, UMI number : 3205304.
28. Paul, P. V. (2003). *Processess and components of reading*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), Oxford Handbook of deaf studies, language and education. New York: Oxford University Press.
29. Raymond A .Noe & john R. Hollenbeck & Barry Gerhart. (2004),*Fondamentals of Humain Resources Management*, Irwin , New York.
30. Rahamanm, A. (2014, September). Reading comprehension though group work activities in an EFL classroom. (An Action research), Working papers on culture, Education and human development, 10(2), Available:
31. Reynolds, H. N.(1986). *Performance of deaf college students on a criterion-referenced*, modified cloze test of reading comprehension.
32. Shahin, E. (2013). The effect of concept map on reading comprehension skills of elementary school student working outdoor. World Applied Sciences Journal, 24 (5), 588 – 593.
33. Schrimer, B.R.(1995).*Mental imagery and the reading comprehension of deaf children*. Reading Research & Instruction, 34(3),pp.177-188

34. Stephanie,C.(2007).*Accommodations use for statewide standardized assessment* : *Prevalaence and recommendations for students who are deaf or hardof hearing*.journal of deaf studeies and deaf Education,V.(13),N.(1),pp.55-96.
35. Thompson, S. (2000). *Effective content reading comprehension and retention strategies*. Educational Recourse Centre Journal, 3-4, ED 4400372
36. Wang, Y., Paul, P. V., Falk, J. L., Jahromi, L. B., & Ahn, S. (2017). *Predictors of English reading comprehension for children who are Deaf or hard of hearing*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29(1),pp. 35-54.
37. Wauters, L. N., Van Bon, W. H. J., & Tellings, A. E. J. M. (2006). *Reading comprehension of Dutch deaf children. Reading and Writing*, 19, pp.49- 76.
38. Ysseldyke,J. and Algozzine,B.(1995).*Special Education: A Parctical Approach for Teachers*.Boston.Paloalto.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)

دليل المعلم

للبرنامج المقترح لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين سمعيا المجهزين

إعداد:

مهيرو زوقار محمد

إشراف:

الأستاذ الدكتور. عواشرية السعيد

2023/2022

دليل المعلم

أولا- أهداف الدليل:

يعد هذا الدليل جزءا لا يتجزأ من البرنامج التدريبي المقترح، ويهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المهمة التالية:

1- توضيح الأهداف: يساعد الدليل في تعريفك بالأهداف التي يهدف البرنامج إلى تحقيقها لدى أفراد عينة البحث. يوضح أهمية كل هدف وكيفية تحقيقه، مما يمكنك من تحديد التوقعات والمخرجات المرجوة من البرنامج.
2- تعريف المحتوى: يزودك الدليل بنظرة عامة حول المحتوى الذي يشتمل عليه البرنامج التدريبي. يشرح المفاهيم والمواضيع التي سيتم تناولها وكيفية تقديمها، ويوفر لك فهمًا أفضل للعناصر التعليمية والمواد المستخدمة في البرنامج.
3- توجيه التنفيذ: يساعد الدليل في تزويدك بالأساليب والطرق الملائمة لتنفيذ البرنامج التدريبي. يقدم لك إرشادات مفصلة حول كيفية تنفيذ النشاطات والتمارين التعليمية، وكيفية توجيه ودعم تلاميذ المجموعة التجريبية لتحقيق تحسن في الفهم القرائي.
4- التقويم والمتابعة: يرشدك الدليل إلى الأساليب والإجراءات وأدوات التقويم التي ينبغي استخدامها لتقييم التغير الناتج عن استخدام الطلاب الذين تلقوا البرنامج. يوضح لك كيفية قياس تحسن القدرات القرائية وتحليل النتائج المستخلصة لتعزيز استدامة التأثير التدريبي.

يجب أن يكون الدليل دليلاً شاملاً يوفر لك المعلومات والإرشادات اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج وضمان تنفيذه بطريقة

ثانيا: تعريف بعض المفاهيم

1- تعريف استراتيجية التعلم البنائي: هي: نهج تعليمي يركز على بناء المعرفة والتفاعل الفعال بين المتعلم والمحيط التعليمي. يستند هذا النهج إلى الفرضية الأساسية بأن المتعلم يقوم ببناء المعرفة الجديدة من خلال تفاعله مع الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة.

2- الفهم القرائي: الفهم القرائي هو القدرة على فهم واستيعاب المعنى والمضمون الذي يتضمنه نص مكتوب. إنه المهارة الأساسية في عملية القراءة وتعتبر أساسًا للتعلم واكتساب المعرفة في مختلف المجالات.

3-النصوص القرائية: النصوص القرائية هي النصوص المكتوبة التي تهدف إلى أن يتم فهمها وقراءتها. تتنوع النصوص القرائية في المحتوى والشكل والأغراض التي تخدمها.

4- تعريفات الاعاقة السمعية:

يقصد بالإعاقة السمعية هي القصور سواء بصفة دائمة أو بصفة غير مستقرة والذي يؤثر على الاداء التعليمي للطفل (Ysseldyke,1995,p.384 & Algozzine).

كما يعرفها الخطيب والحديدي (2004): « بانها مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد».

ويعرفها القيروتي(2006) بانها خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه، أو يقلل من قدرته على سماع الاصوات، مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه (فؤاد ،2012،ص.37).

مما سبق يمكننا ان نلاحظ ان تأثيرات الاعاقة السمعية على الاطفال أو الافراد تكون بدرجات متفاوتة،وبالتالي فهم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص، القدرات ويرجع ذلك الى الفروقات الفردية بينهم،وهذا ما يحتم عليا التعامل مع هذه الفئة بمبدأ كل حالة هي حالة متفردة بخصائصها، حيث نلاحظ نوعين من الاعاقة السمعية:

1)**الضعف السمعي:** حيث ان فيه لا تفقد حاسة السمع وظيفتها بشكل كلي، ولكنها تقوم بوظيفتها مع وجود خلل يعيقها في تأدية دورها بشكل كامل،مما يسبب قصور في عملية التواصل السمعي الصوتي،ويؤثر في عملية اكتساب الكلام واللغة عند الفرد، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

2)الصمم: فيه تفقد حاسة السمع وظيفتها بشكل تام، فتتأثر عملية التواصل اللفظي، وعملية اكتساب اللغة، رغم وجود بقايا سمعية لدى الفرد تمكنه من التفريق بين الاصوات المحيطة به وفي هذهالحالة حتى وباستخدام المعينات السمعية المتطورة، يصعب على الفرد اكتساب لغة.

ثالثا: أهمية فهم النص المقروء:

فهم النص المقروء ذو أهمية كبيرة ويعتبر أحد الأهداف الأساسية لعملية القراءة. إليك بعض الأسباب التي تبرز أهمية فهم النص المقروء:

- اكتساب المعرفة: عن طريق فهم النصوص المختلفة، يمكنك اكتساب المعرفة والمعلومات في مجالات متنوعة. تمثل القراءة مصدرا هاما للتعلم وتوسيع دائرة المعرفة الخاصة بك.
- التواصل والتفاعل: يمكنك التواصل بشكل أفضل مع الآخرين عندما تكون قادرًا على فهم النصوص المقروءة. فهم النص يساعدك على فهم وتبادل الأفكار والمعلومات بشكل فعال.

* التفكير النقدي: فهم النص المقروء يشجع التفكير النقدي والتحليلي. يمكنك تقييم الأدلة والمعلومات المقدمة في النص، وتطوير قدرتك على اتخاذ القرارات المنطقية والمبنية على المعرفة.

- التطوير الشخصي: فهم النصوص يمكن أن يساهم في التطوير الشخصي والاحترافي. يمكنك استخدام المعلومات المكتسبة من النصوص لتطوير مهاراتك وقدراتك في مجالات مختلفة، سواء كانت أكاديمية أو مهنية.
- التمتع بالثقافة والأدب: يمكنك الاستمتاع بالأدب والثقافة من خلال فهم النصوص المقروءة. توفر القراءة فرصة لاستكشاف العوالم الجديدة والتعرف على آراء وآفاق مختلفة.

بشكل عام، فهم النص المقروء يعزز التعلم والتطور الشخصي ويمكن أن يؤثر إيجابيا على جميع جوانب حياتك الشخصية والمهنية

رابعا- أهداف البرنامج:

تم اشتقاق أهداف البرنامج من اختبار الفهم القرائي الذي صممه الباحث والمستخدم في هذه الدراسة؛ حيث نظمت هذه الأهداف في ثلاثة مستويات للفهم القرائي، و في ما يلي عرض لها:

1- تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي و يكون ذلك بالتدريب على:

- تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي
- تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي
- توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره
- ذكر الشخصيات الواردة في القصة
- تحديد الأماكن الواردة في القصة

2- تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي و يكون ذلك بالتدريب على:

- استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة
- استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة
- استخلاص الهدف من القصة
- استنباط العاطفة من القصة
- استنتاج القيم السائدة في القصة
- استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة
- الربط السبب والنتيجة

3- تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي و يكوم ذلك بالتدريب على :

- التمييز بين الأفكار المنتمية والغير منتمية للقصة
- إصدار حكم على موقف ورد في القصة
- التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة

• التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة

خامسا – محتويات البرنامج

يتكون البرنامج من: موضوعات، أنشطة، تدريبات وتعيينات.

1- أما عن الموضوعات

تضمنت موضوعات البرنامج سبعة نصوص متنوعة:

أ- **النص الاول:** من المقطع 3 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان الامير عبد القادر.

المقطع 3

الأمير عبد القادر

في سَهْل "أغريس" قريبًا من مُعَسْكر، وفي مكان يُعْرَف "بقطنة واد الحمام"، وُلِدَ الأميرُ عبدُ القادر بْنُ مُحْيِي الدِّين في أُسرة من الأشراف، وعاش بَيْن طلب العلْم وحياة الفُرْسان الشاقّة، وممارسة مُخْتلف أنواع الرياضة، حتّى تفوّق في الدّراسة وفي الفَنّ العسكريّ، فصار عبدُ القادر مَعْروفًا إذْ ذاك كفارس هُمام، شديد البأس. وحتّى عندما أصبح أميرًا على الدّولة ظلّ يمكث ساعات طوالًا مُمْتطيًا جواده، يخوض المعارك بنفسه ويتحدّى المدافع والرّصاص مثل أيّ فارس من فرسانه، وكان لباسُهُ لا يختلف عن لباس أبسط النّاس: قميصٌ من القُطْن عليه صدارٌ من الصّوف، وشاشٌ من الصّوف الرّقيق الأبيض، وأحيانًا كان يَلْبَسُ بُرْنُسًا بُنّيًا، إنّهُ الثّوبُ القَوْميُّ الذي يُبْرِزُ أناقتَهُ، فلقد كان الأميرُ مَرْبوعَ القامة، قويًا، مَفْتولَ العَضَلات، أبيضَ البَشَرة، عريضَ الجبين، أهدابُهُ سَوْداءُ دَقيقةٌ على عَيْنين خضراوَيْن، أقنى الأنف، رقيقَ الشّفتَيْن، أسودَ الشّعْر، كثيفَ اللّحْية. عندما تَنْظُرُ إليه ترى وَجْهًا مُعَبِّرًا، فيه مَزيجٌ من القُوّة والسّكينة والصّفاء.

إنّ الإرادَةَ والصّمودَ، والسّنواتِ السّبْعَ عَشْرَةَ من الكفاح على أرض الوَطن منحت الأمـ مكانَةً مَرْموقَةً خالدةً في بلادنا.

محفوظ قداش
عن كتاب (الأمير عبد القادر)

أ- **النص الثاني:** من المقطع 4 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان البيت البيئي.

البَيْتُ البيئيّ

بِمُناسَبَةِ الْيَوْمِ الْعالَمِيِّ لِلْبيئَةِ الَّذي يُصادِفُ تاريخَ 5 جوان ،نَظَّمَ النّادي الْبيئيُّ لِمَدْرَسَتِنا رِحْلَةً إلى مَدينَةِ "بو اسماعيل" الَّتي تَقَعُ غَرْبَ الْجَزائِرِ الْعاصِمَةِ في زِيارَةٍ إلى مَسْكَنٍ ذَكِيٍّ نَموذَجِيٍّ صَديقٍ لِلْبيئَةِ، أَنْجَزَتْهُ فِرَقُ بَحْثٍ جَزائِرِيَّةٌ.

عِندَ وُصولِنا وَجَدْنا مَنْزِلاً جَميلاً أَلْوانُهُ زاهِيَةٌ، اِزْدانَ بِأَزْهارٍ وشُجَيْراتٍ أَحاطَتْ به، لا يَكادُ يَخْتَلِفُ في مَظْهَرِهِ عن مَنْزِلٍ عاديٍّ، سِوى بِصفائِحَ عِمْلاقَةٍ مِنَ الْمَرايا قَدْ ثُبِّتَتْ على قِرْميدٍ فَوْقَ سَطْحِه.

بَدَأَ الْمَسْؤولُ عَنْ هذا الْمَشْروعِ يُقَدِّمُ لنا مَعْلوماتٍ قَيِّمَةً و وَجيهَةً، وكان يُجيبُ عن أَسْئِلَتِنا الْكَثيرَةِ والْمُتَكَرِّرَةِ بِكُلِّ صَبْرٍ و بَشاشَةٍ، ونحنُ نُسَجِّلُ على دَفاتِرِنا تارَةً، ونَلْتَقِطُ صُوراً تارَةً أُخْرى، فَقَدْ طَلَبَ مِنّا الْأُسْتاذُ الْمُرافِقُ إِنْجازَ تَقْريرٍ عنِ الْمَوْضوعِ لِنَعْرِضَهُ على بَقِيَّةِ زُمَلائِنا.

اِجْتَمَعْتُ مع زُمَلائي - أَعْضاءِ النّادي الْبيئيِّ - نِهايَةَ الْأُسْبوعِ وكَتَبْنا التَّقريرَ التّالي: "تَمَّ تَدْشينُ الْمَنْزِلِ الْبيئيِّ عَشِيَّةَ الاحْتِفالِ بِظاهِرَةِ الْانْقِلابِ الشَّمْسيِّ الصَّيْفيِّ سَنَةَ 2016، ويَضُمُّ نِظامَ تَشْغيلٍ يُتيحُ لِصاحِبِهِ التَّحَكُّمَ عن بُعْدٍ، كما أنَّ الْمَوادَّ الْمُسْتَخْدَمَةَ في بِناءِ هذا الْمَنْزِلِ تَضْمَنُ عَزْلاً حَرارِيّاً عالِيا، وتَصْميمُ الْواجِهاتِ والنَّوافِذِ يَسْمَحُ بِالْاِسْتِفادَةِ من الضَّوْءِ الطَّبيعيِّ، ولِأَجْلِ تَلْبِيَةِ الْحاجاتِ مِنَ الطّاقَةِ تَمَّ تَزْويدُهُ بِأَجْهِزَةٍ تَعْمَلُ بِالطّاقَةِ الشَّمْسِيَّةِ وتَنْدَمِجُ تَماماً مع سَقْفِ الْمَنْزِلِ، و أَخيراً، الْاِعْتِمادُ على الطُّرُقِ الطَّبيعِيَّةِ بِاسْتِعْمالِ الطَّحالِبِ لِتَطْهيرٍ و تَنْقِيَةِ الْماءِ." وقُمْنا بِعَرْضِ التَّقْريرِ على زُمَلائِنا في شَكْلٍ جَميلٍ مع صُوَرٍ مُوَضِّحَةٍ.

نالَ عَمَلُنا كَثيراً مِنَ الْإِعْجابِ والثَّناءِ وقالَ لنا مُعَلِّمُنا: "أنا مع الطَّبيعة" سَيَكونُ شِعارَ يَوْمِ الْبيئَةِ لِهَذِهِ السَّنَةِ، وسَنَكونُ كُلُّنا مَعها من أَجْلِ حَياةٍ أَفْضَلَ لنا و لِلْأَجْيالِ الْقادِمَةِ.

مقتبس عن الوكالة الجزائرية للأنباء 28 جويلية 2016

المقطع الرابع

ب-النص الثالث: من المقطع 4 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان طاقة لا تنفذ

طاقةٌ لا تَنْفَدُ

بَدَأَتْ حِصَّةُ التَّرْبِيَةِ الْعِلْمِيَّةِ والتِّكْنولوجِيَّةِ، وانْبَعَثَ صَوْتُ الْمُعلِّمَةِ يُسْكِتُ الضَّوْضاءَ الَّتي كُنّا نُحْدِثُها فَقالَتْ: «اِجْلِسوا الآنَ وانْتَبِهُوا. أَطْفِئي الْمَصابيحَ يا كَريمَة، واحْجُبي نورَ الشَّمْسِ بِالسَّتائِر». ثمّ بَدَأَ الْعَرْضُ بِالعاكِسِ الضَّوْئِيّ.

قالَ السّارِدُ: مَصادِرُ الطّاقَةِ بَدَأَتْ تَتَناقَصُ، فَمُدَّخَراتُ الْفَحْمِ والنِّفْطِ والْغازِ أَخَذَتْ تَنْفَدُ. لِأَنَّ الْإِنْسانَ يَسْتَغِلُّها دونَ هَوادَة. وكَثْرَةُ وَسائِلِ النَّقْلِ تَسَبَّبَتْ في تَلَوُّثٍ دائِمٍ لِلبيئَة.

إنَّ الصِّناعَةَ والنَّقْلَ والتِّكْنولوجْيا جَعَلَتِ الاحْتِياجاتِ لِلطّاقَةِ تَتَزايَدُ. وهَذا ما أَدّى بِالْمُخْتَصّينَ إلى التَّفْكيرِ في الطّاقَةِ الَّتي تُسْتَمَدُّ مِنْ الشَّمسِ، فهي الْبَديلُ، لأنّ الشَّمسَ مَصْدرٌ هائِلٌ، دائِمٌ ومُتَجَدِّدٌ لطاقَةٍ غَيْرِ مُلَوِّثَة.

انْتَهى الشَّريطُ، وفَتَحَتِ الْمُعلِّمَةُ السَّتائِرَ وتَدَفَّقَتْ أَشِعَّةُ الشَّمْسِ الذَّهَبِيَّةُ، فَفَتَحْتُ عَيْنَيَّ بِصُعوبَةٍ أَنْظُرُ إلى النَّجْمِ الْمُتَوَهِّجِ، وكأنّني أَكْتَشِفُ مَخْلوقاً جَديداً في الْكَوْنِ «فَما أَعْظَمَكِ أَيَّتُها الشَّمْسُ وأَعْظَمُ مِنكِ مَنْ خَلَقَك!»

ت–النص الرابع: من المقطع 6 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان لباسنا الجميل.

لباسنا الجميل

في أحد قُصور جِبالِ الأَوْراس، الْكاهِنَةُ مَلِكَةُ الأَوْراس بِمَلابِسَ أَوْراسِيَّةٍ على عَرْشِها. على يَمينِها ابْناها «بَغّاي» و«قايَسْ»، وأَمامَ قَدَمَيْها تَجْلِسُ ابْنَتُها «خَنْشَلَة» تَرْتَدي لِباسًا رومانِيًّا وتَغْمِضُ ظَفائِرَها إلى فَوق كَأميراتِ الرّومان.

الْكاهِنَةُ تَتَمَعَّنُ ابْنَتَها وتَقولُ باسْتِنْكارٍ ودَهْشَة:

- ماذا يا خَنْشَلَة؟ و هلْ هذا لِباسٌ تَلْبَسُه أَميرةٌ أَوْراسِيَّة؟

تَتَأَمَّلُ خَنْشَلَةُ نَفْسَها قائِلَة:

- و ما الَّذي تَرَيْنَه عَيْبًا في لِباسي يا أُمّي؟ إنّه جَميلٌ جِدًّا. ألا تَرَيْنَه كذلك؟

بَعْدَ صَمْتٍ و دَهْشَةِ الأُمِّ تَسْتَرْسِلُ خَنْشَلَة:

لَقَدْ غَيَّرَتْني رَفيقاتي بِلِباسي الْأَوْراسيّ، ثُمَّ إنَّ صَديقَتي «ميلاس» تَسْتَعْرِضُ كُلَّ يَوْمٍ أَمامي ثَوْبًا جَديدًا، و«سيرْتا» جارَتُنا تُغيظُني كُلَّما رَأَتْني. إنَّهُنَّ جَميعًا يُقَلِّدْنَ أَميراتِ الرّومان.

قايَسْ مُقاطِعًا: أَميراتُ الرّومانِ أَعْداؤُنا.....كَيْفَ تَسْمَحينَ لِنَفْسِكِ بِهذا التَّصَرُّفِ و أَنْتِ ابْنَةُ الْكاهِنَة؟

خَنْشَلَةُ شاكِيَةً: صَديقَتي «صانداي» أَيْضًا غَيَّرَتْ مَلابِسَها و لَسْتُ أنا وَحْدي، لَمْ أَفْعَلْ ما يَسْتَحِقُّ اللّوم إنَّه فَقَطْ مُجَرَّدُ لِباس.

الْكاهِنَةُ تَأْمُرُ الْجَميعَ بالسُّكوتِ لِتَقولَ باسْتِياء:

- هلِ التَّقْليدُ الْأَعْمى هو الْحَضارَة؟ أَنْتِ يا خَنْشَلَة انْبَهَرْتِ بِسُرْعَةٍ و حاوَلْتِ تَقْليدَ غَيْرِكِ دونَ أَيِّ تَفْكير.

تَسْكُتُ لَحْظَةً و هي تُحَمْلِقُ في وَجْهِ خَنْشَلَةَ ثُمَّ تَسْتَطْرِد: إنّ لِباسَنا الْوَطَنِيَّ فيه مِنَ الْجَمالِ والْفَنِّ والْأَلْوانِ الْكَثيرُ...، ثُمَّ إنّه لِباسُنا، عُنوانُنا، يَطْبَعُ شَخْصِيَّتَنا و يُمَيِّزُنا عن غَيْرِنا و يُبْرِزُ حَضارَتَنا وهُوِيَّتَنا.

زهور ونيسي (دعاء الحمام) – بتصرف –

ث-النص الخامس: من المقطع 7 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان مركبة الاعماق.

المقطع 7

مَرْكَبَةُ الأَعماق

هي رِحْلَةٌ خَطيرَةٌ، يَتَعَرَّضُ فيها الإنسانُ لِوُحوشِ البَحْرِ و لِلاخْتِناقِ، و للظَّلامِ الدَّامِسِ. وهو كُلَّما تَعَمَّقَ تَحْتَ الماءِ زادَ الضَّغْطُ على جَسَدِه فلا يُمْكِنُهُ أَنْ يَنْزِلَ إلى أَكْثَرَ من خَمْسينَ مِتْراً. ولكنَّ الإنسانَ وتَوْقَهُ إلى اكْتِشافِ المَجْهولِ يَتَعَدّى العَراقيلَ ويَرْفُضُ المُسْتَحيلَ فَيُسَخِّرُ العِلْمَ الحَديثَ لِيَتَغَلَّبَ على جَميعِ هذه الصُّعوباتِ، ويَنْجَحُ في الغَوْصِ إلى أَعْماقِ البِحارِ والمُحيطاتِ. والفَضْلُ يَعودُ إلى ابْتِكارٍ عَظيمٍ: الغَوّاصَةِ.

ها نحن نَهْبِطُ إلى أَعْماقِ المُحيطِ في غَوّاصَةٍ اسْتِكْشافِيَّةٍ خاصَّةٍ، لها جُدْرانٌ مَعْدَنِيَّةٌ سَميكَةٌ لِتُقاوِمَ ضَغْطَ الماءِ فلا تَتَحَطَّمَ، وفيها أَنابيبُ أُكْسجينٍ للتَّنَفُّسِ ونَوافِذُ ذاتُ زُجاجٍ غَليظٍ صُلْبٍ. إنَّنا في هذه الغَوّاصَةِ لا نَخافُ؛ فإنَّ لها قُدْرَةً على الهُبوطِ إلى عِدَّةِ آلافٍ من الأَمْتارِ. هذا نورُ الشَّمْسِ يَتَضاءَلُ فلا نَكادُ نَرى، ولكنْ في غَوّاصَتِنا أَنْوارٌ كاشِفَةٌ.

نَجِدُ في الأَعْماقِ أَنْواعاً من السَّمَكِ لا عَهْدَ لنا بها، لِبَعْضِها حَبْلٌ طَويلٌ يَتَحَسَّسُ به فَريسَتَهُ، وهذا آخَرُ يُرْسِلُ شُعاعاً من نورٍ يَهْتَدي به. ما أَعْجَبَ ما نَرى! إنَّ عُمْقَ المُحيطِ كَسَطْحِ الأَرْضِ بَعْضُهُ مُرْتَفِعٌ كَالْجِبالِ وبَعْضُهُ صَخْرٌ وآخَرُ رَمْلٌ، و هذه شِعابٌ مَرْجانِيَّةٌ تَبْدو كأنَّها بُسْتانٌ ذو أَشْجارٍ مُثْمِرَةٍ بِمَنْظَرٍ بَهيجٍ.

الْتَقَطْنا صُوَراً رائِعَةً ونادِرَةً وأَخَذْنا عَيِّناتٍ بِفَضْلِ أَجْهِزَةٍ دَقيقَةٍ، الآنَ وقَدْ أَنْهَيْنا، نَبْدَأُ الخَزّاناتُ بإفْراغِ الماءِ وذلك بِضَخِّ الهَواءِ المَضْغوطِ فيها تَدْريجيًّا، فَتَرْتَفِعُ الغَوّاصَةُ رُوَيْداً رُوَيْداً حتّى تَبْلُغَ بنا سَطْحَ الماءِ؛ و نَحْمَدُ اللهَ على السَّلامَةِ.

عن كتاب الحياة في المحيطات بتصرف

ج- النص السادس: من المقطع 8 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان جولة في بلادي.

جَوْلَةٌ في بِلادي

«أَرْجو يا أَبْنائي أَنَّكُمْ قَضَيْتُمْ يَوْمًا مُمْتِعًا في رَكْبِ السِّياحِيِّ «سيدي فرج»، واكْتَشَفْتُمْ حَدِيقَةَ ومَحَلاَّتِهِ التِّجارِيَّةَ، وزُرْتُمْ مَسْرَحَهُ الرُّومانِيَّ، واسْتَجْمَمْتُمْ على شَاطِئِهِ الْجَمِيلِ». - قالَ الْجَدُّ لأَحْفادِهِ - وعَلاماتُ الْبَهْجَةِ والْانْشِراحِ بادِيَةٌ على وُجوهِهِم مِنْ نَشْوَةِ الْمُتْعَةِ بِهَذا الْمَكانِ الرّائِعِ.

بَسْمَةُ : «أُمْنِيَتي يا جَدِّي أَن أَزورَ رُبوعَ مُعَسْكَر». نَظَرَ إِلَيْها الْجَدُّ نَظْرَةً توحي بِمُوافَقَتِهِ على اقْتِراحِها ، قائلاً : سَنَزورُ مُعَسْكَرَ غَدًا صَباحًا و سَنُسافِرُ بالطّائِرَة. طارَتِ الْفَتاةُ فَرَحًا وراحَتْ تُقَبِّلُهُ بِحَرارَة.

في الصَّباحِ الْباكِرِ قَصَدَتِ الْعائِلَةُ مَطارَ "هوّاري بومدين" بِالْعاصِمَةِ لامْتِطاءِ الطّائِرَةِ والذَّهابِ إِلى مَدينَةِ مُعَسْكَرَ عَبْرَ مَطارِ وَهْرانَ الْمِضْيافَة. سُمِعَ دَوِيُّ مُحَرِّكِ الطّائِرَةِ، ثُمَّ سُمِعَ صَوْتُ الْمُضَيِّفَةِ: «مَرْحَبًا بِكُم أَيُّها الْمُسافِرونَ عَلى الْخُطوطِ الْجَوِيَّةِ الْجَزائِرِيَّة، نَتَمَنّى لَكُمْ رِحْلَةً مُمْتِعَة».

أَقْلَعَتِ الطّائِرَةُ وارْتَفَعَتْ في السَّماءِ و بَدَأَتِ الْمُضَيِّفاتُ تَسْهَرْنَ على راحَةِ الْمُسافِرين فَتَسْأَلْنَ هَذا وَتُساعِدْنَ ذاك. نَظَرَتْ بَسْمَةُ مِنَ الْكُوَّةِ وقالَتْ لإِحْداهُنَّ: ما هَذا الْبِساطُ الْأَخْضَرُ الَّذي نَراهُ تَحْتَنا؟ فاقْتَرَبَتْ مِنْها مُبْتَسِمَةً وقالَت: ذلك سَهْلٌ مَتِيجَةَ، وتِلْكَ جِبالُ التِّيطْري. انْظُري يا بُنَيَّتي، ما أَجْمَلَ بِلادَنا! هَذِهِ أَيْضًا سُهولُ الشِّلَف وغِليزانَ ومُسْتَغانِم، وكَذَلِكَ جِبالُ الْونشَريس. وهُنالِكَ سُهولٌ تَتَخَلَّلُها مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْأَوْدِيَةِ مِثْلِ وادي الشِّلَف الَّذي يَنْبَعُ من جِبالِ عَمُّور بِالْأَطْلَسِ الصَّحْراوِيِّ ويَخْتَرِقُ الْهِضابَ الْعُلْيا، ويَسْقي السُّهولَ ويَصُبُّ في الْبَحْر. إِنَّهُ أَهَمُّ وادٍ بِبِلادِنا. كانَتِ الْمُضَيِّفَةُ تُقَدِّمُ هَذِهِ الْمَعْلوماتِ دونَ كَلَلٍ أَوْمَلَلٍ طِوالَ مُدَّةِ الرِّحْلَةِ الْمُمْتِعَةِ مِنَ الْعاصِمَةِ إِلى وَهْرانَ ...و إِذا بِالصَّوْتِ يَعْلُنُ من جديد : " اِرْبِطُوا أَحْزِمَتَكُم، الطّائِرَةُ سَتَشْرَعُ في الْهُبوط."

بلقاسم مجاهدي - بتصرف -

ح- **النص السابع:** من المقطع 8 من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني بعنوان حكايات في حقيبتي.

حكاياتٌ في حقيبتي

أعْتَرِفُ أنّني سافَرْتُ كثيراً، لَكِنَّني لم أَزُرْ سوى عَدَدٍ قَليلٍ من البُلْدان. مع ذلك رَأَيْتُ أكْثَرَ منْ أولَئِكَ الّذين جابُوا العالَمَ ذهاباً و إياباً و لكنّهم لا يَذْكُرونَ سِوى ما يَقْتَنونَ من أسْواقِه. أُريدُ أنْ أُقاسِمَكُم بعضَ الّذي عِشْتُه في أسْفاري...

عندما وَصَلتُ الصّينَ حَرِصْتُ على الوُصولِ إلى سُورِها العَظيمِ وما إنْ بَلَغْتُ المَكانَ حتّى نَظَرْتُ إلى السّماءِ و أنا أقول «يا الله أنا في المَكانِ الّذي يُرَى مِنَ القَمَر !».

وعندما زُرْتُ «هانوي» عاصِمةَ «فيتْنامْ» انْدَهَشْتُ لذلك الجزائِريّ الّذي فَتَحَ مَطْعماً يُقَدِّمُ وَجباتٍ مَغاربيّةً لِشَعْبٍ تَرَبّى على الأرُزّ و لا يَعْرِفُ كَيْفَ يُؤْكَلُ الكُسْكُسيّ. وعندما سَأَلْتُهُ عَنْ سِرِّ اخْتِيارِهِ لهذه البِلادِ أخْبَرَني أنّ زَوْجَتَهُ فيتْنامِيّةٌ فَفَهِمْت.

في «فِلينوسْ» عاصِمَةِ ليتْوانْيا لم أَفْهَمْ لماذا يُبْقي سُكّانُها على أضْواءِ سَيّاراتِهِم مُشْتَعِلَةً لَيْلَ نَهار. عندما سَأَلْتُ أحَدَهُم قال لي : «نَحْنُ أهْلَ البَلْطيقِ لا نَنْعَمُ بالشّمْسِ مِثْلَكُم ، لهذا نَسْتَعينُ بأضْواءِ السّيّاراتِ لِيَكونَ نَهارُنا أكْثَرَ إضاءَة» ثمّ راحَ يَشْرَحُ لي فَوائِدَ ضَوْءِ السّيّاراتِ في النّهار !

في «لُنْدُنْ» زُرْتُ المَوْقِعَ الّذي نُقِشَتْ عليه قَصيدَتي «وَطَني» الوَحيدَةَ باللُّغَةِ العَرَبيّةِ على صَفائِحَ رُخامِيّةٍ دائِريّةِ الشّكْلِ إلى جانِبِ عِشْرينَ شاعِراً منَ البُلْدانِ الّتي تَقَعُ على خَطِّ غرينتْش.

وفي المَدينَةِ المُنَوَّرَةِ الْتَقَيْتُ أُسْطورَةَ المُلاكَمَةِ العالَميّةِ «محمّد علي كْلايْ» في بَهْوِ الفُنْدُقِ، فأسْرَعْتُ نَحْوَهُ لأُحَيّيَه و آخُذَ معهُ صُورَةً للذِّكرى، لقد راحَ يُداعِبُني بِقَبْضَتَيْه وكَأنّه يَعْرِفُني منْ مِئَةِ سَنَة ....

عز الدين ميهوبي - ما لم يعشه السندباد -
الطبعة الأولى أوت 2011

تضمنت موضوعات البرنامج عددا من الأنشطة والتدريبات التي تتيح للمتدرب فرصة الممارسة لتنمية أدائه في استخدام الاستراتيجيات المعرفية المستهدفة بالتنمية من خلال البرنامج المقترح، وقد تنوعت هذه التدريبات لتشمل على أنشطة تخص إستراتيجية التعلم البنائي.

بحيث يمكن ممارسة هذه الأنشطة والتدريبات في شكل فردي أو جماعي على أن يتم ذلك تحت إشراف المدرس او المختص.

وفي ما يلي نماذج عن هذه الأنشطة والتدريبات:

بناءً على استراتيجية التعلم البنائي، يمكن تصميم مخطط أنشطة لتنمية الفهم القرائي على النحو التالي:

1) توفير بيئة تعليمية مناسبة:

تهيئة فصل الدراسة بطريقة تشجع التعاون والتفاعل بين المتعلمين، مثل ترتيب المقاعد بشكل دائري أو إنشاء مجموعات تعاونية.

توفير الموارد التعليمية المناسبة والمتنوعة، مثل الكتب والمقالات والمواد المرجعية والتكنولوجيا المساعدة.

2) تشجيع التعاون و التفاعل:

تقديم مهام تعاونية للمتعلمين، حيث يعملون معا في مجموعات صغيرة لحل المشكلات أو إنتاج منتج مشترك.

توفير الفرص للنقاش وتبادل الأفكار والآراء بين المتعلمين، سواء في الفصل الدراسي أو عبر منصات التواصل الاجتماعي المعرفية.

3) تشجيع التعلم الذاتي:

توفير فرص للتعلم الذاتي، مثل إعطاء المتعلمين حرية اختيار موضوعات بحثية تهمهم وتشجعهم على استكشافها والتعمق فيها.

تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة واكتشاف الإجابات بنفسهم من خلال البحث والاستكشاف الذاتي.

4) التقييم و التغذية الراجعة:

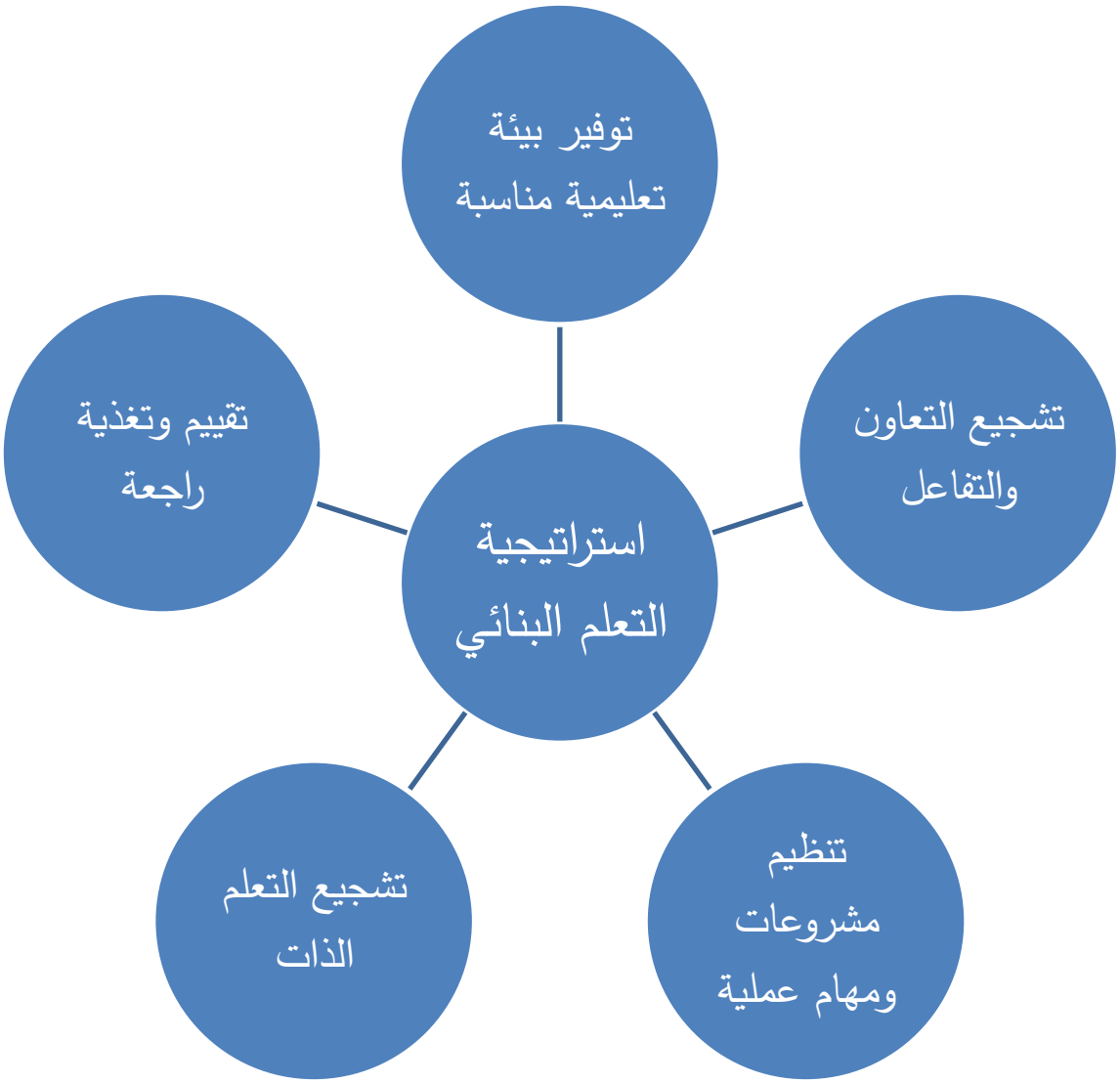
توفير آليات لتقييم التعلم الذاتي وتعزيز الاستفادة من التغذية الراجعة، مثل توفير تعليقات بناءة وإرشادات لتحسين الأداء.

تشجيع المتعلمين على تقييم أدائهم الخاص واكتشاف نقاط القوة والضعف وتحديد الخطوات التالية للتحسين.

يهم ملاحظة أن هذا المخطط هو مجرد إطار عام ويمكن تعديله وتخصيصه حسب احتياجات المتعلمين وسياق التعلم المحدد.

الشكل 15

يوضح الاجراءات السلوكية المتعلقة باستراتيجية التعلم البنائي لتنمية الفهم القرائي



3- <u>التعيينات:</u>

تضمن كل نص من النصوص موضوع و محتوى مختلف عن الاخر، و قد ركز الباحث على ان يكون التلاميذ قد تعرضوا للنص و تم قراءته من قبل.

كما انه نفس النص سيتم التطرق اليه في حصتين مختلفتين حتى يتسنى للتلاميذ المعاقين سمعيا فهم و ملاحظة ما لم يفهم و يلاحظ في الحصة الثانية ما فاتهم في الحصة الاولي.

والجدول التالي يوضح: توزيع الحصص حسب الموضوعات ونوع التدريب المدرب عليه:

الجدول 23

توزيع الحصص حسب الموضوعات و نوع التدريب

الأهداف العامة للبرنامج
1- لفظ الأصوات اللغوية بشكلها الصحيح من حيث (المخرج والصفة). 2- التدريب على فك الرموز (الحروف) وقراءة المفردات 3- إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ المعاق سمعيا المجهز 4- تمكن التلميذ من قراءة فقرات و نصوص طويلة 5- فهم و استيعاب الموضوعات القرائية المقدمة للتلميذ

الجلسة الأولي		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من الاستماع و الانتباه المنظم للاستغلال الأمثل للبقايا السمعية • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا من حيث المخرج و الصفة • تمكن التلميذ من قراءة مفردات النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معاني المفردات الجديدة في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسية فالنص		
المحتوى	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني

درس (الأمير عبد القادر) من كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني	– العمل على جذب انتباه التلميذ حتى يتمكن من استيعاب الدرس و التأكد بشكل مستمر من هذا الجانب – الطلب من التلميذ قراءة النص ، مع طرح أسئلة عن معني كل كلمة في النص – استخراج الكلمات الجديدة في النص و الطلب من التلميذ من كتابتها على دفتره مع القيام بكتابة كلمة مرادفة لها (كتابة، رسم توضيحي، أو صورة للكلمة) – تدريب التلميذ على قراءة المفردات المستخرجة قراءة سليمة و يدرب على إدراك الصوتيات – يقرا الملقن كل جمل النص بصوت مرتفع و واضح ، مع الشرح و التوضيح لمعني النص ، ثم نطلب من التلميذ أن يكرر من بعده مع الحرص على الوقوف عند الأخطاء في القراءة – قراءة النص من طرف التلميذ قراءة جهرية ، و عند خطا التلميذ في القراءة يتم إيقافه و التصحيح له (نمذجة قرائية).	– تقدم للتلميذ بطاقات تحتوي الكلمات الجديدة في النص بالنسبة له و يطلب منه قراءتها. – يسال التلميذ عن معني الكلمات الجديدة و يوضحها بكلمة مرادفة. – يطلب من التلميذ إعطاء الفكرة الرئيسية للنص .

الجلسة الثانية		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسية فالنص . • تمكن التلميذ من الإجابة على الأسئلة التي تبين انه فهم النص. • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على حرف السين و واو الجماعة. • تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المختلفة في المعنى (الأضداد).		
المحتوى	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني

- درس (الأمير عبد القادر) من كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني - التدريبات: 1- -اقرأ المفردات التالية و انتبه إلي لفظ السين و الشين لفظا صحيحا: سهل، عاش، الدراسة ،الشاقة، سوداء، البشرة ،السنوات ، الشفتين 2- صل بين المفردة و ضدها : الهدوء التسهيلات القوة الأسود الأبيض الضوضاء الصعاب الضعف	- يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على معاني المفردات في النص الجلسة السابقة - يتم شرح المعني العام للنص و الأفكار الرئيسية الموجودة فيه - يتم توضيح التمرين للتلميذ و ما هو مطلوب منه - يتم توضيح معني المفردة و ضدها (عكسها) في التدريب و كتابة ذلك على الدفتر	- ماهو الاسم الكامل للأمير عبد القادر؟ - أين ولد الأمير عبد القادر ؟ - ما تعلم الأمير عبد القادر في صباه؟ - صف الشكل الخارجي للأمير عبد القادر - استخرج أربع صفات للأمير عبد القادر - لماذا خلد التاريخ الأمير عبد القادر

الجلسة الثالثة
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا (المخرج و الصفة) • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات الجديدة في النص • تمكن التلميذ من استخراج الفكرة الرئيسة للنص

المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس (البيت البيئي)من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	-يطلب من التلميذ بقراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها ، و يتم توضيحها له إما بالشرح أو بعرض صورة توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة ، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره . -يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. -يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب من التلميذ إعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	-يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها -يذكر التلميذ معنى المفردات المكتوبة على الدفتر -يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

الجلسة الرابعة

الأهداف الإجرائية من النشاط:

- تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة في النص
- تمكن الطالب من الإجابة عن أسئلة النص
- تمكن التلميذ من قراءة الحروف اللثوية(ث، ذ، ظ) و الهمزة في مواقعها المختلفة
- تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعنى (المرادفات)

المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس (البيت البيئي)من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني التدريبات : 1- أ-اقرأ الكلمات التالية منتبها إلى لفظ الأحرف اللثوية: ث، ذ ،ظ : ذكي، نظام ،الثناء، نظم، الكثيرة، الأستاذ ب-اقرأ الكلمات التالية منتبها إلي موقع الهمزة: البيئي، أنجزته، المسؤول، زملائي، أحاطت، الضوء، الثناء 2-اربط بين الكلمة و مرادفها: تدشين نباتات ليس لها	-يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ أن يشرح النص جملة جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	-بأي مناسبة كانت زيارة المسكن الذكي؟ -صف المنزل البيئي و صفا دقيقا -ما الفرق بين المنزل البيئي و المنزل العادي؟ -ما مزايا المنزل البيئي؟ -ما هو شعار يوم البيئة الذي ذكره المعلم؟

جذور ازدان افتتاح الطحالب التقليل من درجة الحرارة عزل حراري تزين		

الجلسة الخامسة		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا صحيحا • تمكن التلميذ من قراءة مفردات النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(طاقة لا تنفذ) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	يطلب من التلميذ قراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها، و يتم توضيحها له إما بالشرح أو بعرض صورة توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره. -يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على	يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها -يذكر التلميذ معنى المفردات المكتوبة على الدفتر -يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

	السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. -يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب من التلميذ إعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	

الجلسة السادسة		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على حرف السين و الصاد و لفظها لفظا سليما • تمكن التلميذ من ذكر مفرد الكلمات الواردة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(طاقة لا تنفذ) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني التدريبات: 1- اقرأ المفردات التالية	يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام	-في أي حصة كان التلاميذ؟ -كيف عرض الدرس ؟ما موضوعه؟ -اختر الإجابة الصحيحة:هذا الشريط: علمي ،

منتبها للفظ حرف السين و الصاد :يسكت،السارد،الإنسان ، مصادر ،تتناقص،الصناعة 2- اذكر مفرد كل من المفردات التالية:المصابيح، الستائر ،مصادر ، وسائل	للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ ا ن يشرح النص جملة جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	ثقافي،فني،ترفيهي -فيم يستغل الإنسان هذه الطاقة؟

الجلسة السابعة		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(لباسنا الجميل) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	يطلب من التلميذ قراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها ، و يتم توضيحها له إما بالشرح أو بعرض صورة	يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها -يذكر التلميذ معنى المفردات

	توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة ، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره . -يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. -يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب من التلميذ إعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	المكتوبة على الدفتر -يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

الجلسة الثامنة		
الأهداف الإجرائية من النشاط : • تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على الهمزة قراءة سليمة		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(لباسنا الجميل) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي	يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على	-أكمل الفكر التالية بالعبارات المناسبة:

الجيل الثاني التدريبات: اقرأ المفردات التالية منتبها لهمزة الوصل و همزة القطع الأوراس، استنكار،استياء، أمي،أمامي، أيضا	معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ أن يشرح النص جملة جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	-تحدث وقائع هذه القصة في.... -كانت الأميرة ترتدي ... -ما مميزات لباسنا التقليدي؟ -ماذا يمثل لنا لباسنا الوطني؟

الجلسة التاسعة		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(مركبة الأعماق) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	يطلب من التلميذ قراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها ، و يتم توضيحها	يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها

	له إما بالشرح أو بعرض صورة توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة ، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره . -يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. -يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب من التلميذ اعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	-يذكر التلميذ معنى المفردات المكتوبة على الدفتر -يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

الجلسة العاشرة		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من ذكر معاني المفردات الواردة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(مركبة الأعماق) من كتاب	يقرا التلميذ النص قراءة جهرية	-ما أخطار الرحلة إلى أعماق

اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني التدريبات: 1-اختر المعنى المناسب لكل من المفردات التالية: • يتحسس 1-يختفي 2-يظهر 3-يستشعر • الدامس 1-الأبيض 2-الحالك 3-الجميل • دقيقة 1-عالية الجودة 2-مشوشة 3-ملونة	بعد أن يكون قد تعرف على معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ أن يشرح النص جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	البحر؟ -كيف استطاع الإنسان التغلب على الأخطار؟ -كيف هي الغواصة؟ -ما شعور الركاب في الغواصة؟ 1-الخوف 2-الاطمئنان 3-المتعة اختر من النص معنى المفردات التالية: -غريبة علينا -تتحمل -شوقه

الجلسة الحادية عشر
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة

- تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات في النص
- تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص

المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(جولة في بلادي) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	يطلب من التلميذ قراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها، و يتم توضيحها له إما بالشرح أو بعرض صورة توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة ، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره . -يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. -يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب من التلميذ اعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها -يذكر التلميذ معنى المفردات المكتوبة على الدفتر -يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

الجلسة الثاني عشر

الأهداف الإجرائية من النشاط:

- تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة في النص
- تمكن التلميذ من قراءة المفردات التي تحتوي على (ال) الشمسية و القمرية مع اللفظ الصحيح
- تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعني (المرادفات)

المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(جولة في بلادي) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني التدريبات: 1-اقرأ المفردات التالية منبها ل (ال) الشمسية و القمرية :الجميل ،الفتاة،الصباح،الطائرة ،البساط،السهول 2-اقرأ المفردات التالية منتبها لهمزة الوصل و همزة القطع: أرجو، أزور ،ارتفعت،أقلعت، أحزمتكم	يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ أن يشرح النص جملة جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	-يتحدث النص عن: *السفر إلى أروبا *جولة سياحية في الجزائر *سحر و جمال الجزائر -أين قضى الأولاد يومهم في أول الأمر: *معسكر *وهران *سيدي فرج اربط بين المفردة و مرادفتها: كوة ركوب امتطاء دون تعب دون كلل نافذة صغيرة في الطائرة

الجلسة الثالثة عشر		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من لفظ الحروف لفظا سليما وصحيحا • تمكن التلميذ من قراءة المفردات في النص قراءة جهرية سليمة • تمكن التلميذ من فهم و استيعاب معنى المفردات في النص • تمكن التلميذ من التعرف على الفكرة الرئيسة في النص		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(حكايات في حقيبتي) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني	يطلب من التلميذ قراءة الدرس و الوقوف عند الكلمة التي لا يعرف معناها، و يتم توضيحها له إما بالشرح أو بعرض صورة توضح معنى الكلمة، مع كتابتها على السبورة ، و يقوم التلميذ بكتابتها على دفتره . –يقوم المدرب على البرنامج بقراءة الكلمات المكتوبة على السبورة و يتم تدريب التلميذ على قراءتها بشكل سليم. –يتم قراءة النص و شرحه بالصوت المناسب ، ثم يطلب	يقدم المدرب الكلمات التي كتبها التلميذ على دفتره على بطاقات و يطلب منه قراءتها –يذكر التلميذ معنى المفردات المكتوبة على الدفتر –يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة للنص

	من التلميذ إعادة القراءة -يقرا التلميذ النص قراءة جهرية ، ثم يطلب منه ذكر الفكرة الرئيسة من النص	

الجلسة الرابعة عشر		
الأهداف الإجرائية من النشاط: • تمكن التلميذ من ذكر الأفكار الرئيسة للنص • تمكن التلميذ من الإجابة عن أسئلة النص • تمكن التلميذ من الربط بين المفردات المتشابهة في المعنى (المرادفات)		
المحتوي	الإجراءات و الأنشطة	التقويم التكويني
درس(حكايات في حقيبتي) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابع ابتدائي الجيل الثاني التدريبات: 1-اقرأ المفردات التالية منتبها إلى همزة الوصل و القطع : أعترف ، أزر، أكثر،اندهشت،اختياره ،التقيت 2-اربط بين المفردات و معناها: جابوا عاصمة انجلترا	يقرا التلميذ النص قراءة جهرية بعد أن يكون قد تعرف على معاني الكلمات في النص في الجلسة السابقة -يشرح المدرب المعنى العام للنص و الأفكار الرئيسة الموجودة فيه يطلب المدرب من التلميذ أن يشرح النص جملة جملة والأفكار الموجودة فيه -يوضح المدرب معنى الكلمة و	-اختر الإجابة الصحيحة: يمكن رؤية سور الصين العظيم من القمر لأنه: *عال جدا *سميك جدا *سميك جدا -أين التقي الكاتب بالجزائري؟ -ما الطبق الشائع في الفيتنام؟ -ما هي اللغة التي نسمعها في

مغاربية قصة تتناقلها الأجيال لندن من البلدان المغرب العربي أسطورة طافوا	مرادفها في التدريب و يكتب التلميذ ذلك على دفتره	لندن؟ اربط بين المفردة و ضدها : ذهابا كثير ليل إياب قليل نهار

سادسا- أساليب التقويم وأدواته

يقصد بالتقويم مقدار ما تحقق من الاهداف عند تنفيذ التصميم التدريبي التعليمي اضافة الى تشخيص التعلم لتحديد مواطن الضعف كي يتمكن مصمم البرنامج من تحسين التصميم، و تعديله من خلال تقويم التصميم نفسه، و القائمين على عملية التدريب، و المتعلمين انفسهم.

اما ماجدة و اخرون (2001) فتذكر ان عملية التقويم هي عملية اصدار او عملية تشخيص علاجية مستمرة، تبدا من بداية العمل و لا تنتهي بنهايته(ص.166).

و يصنف التقويم في التصميم التدريبي على وفق مراحل اجرائه الى ثلاثة انواع رئيسية يمكن استخدامها هي :

1- التقويم الاولي:

يتم تنفيذه قبل تقديم التصميم التدريبي او قبل تطبيقه، اي يتم تنفيذه قبل تعلم الطلبة لمحتوى منظومة التدريس، و يستهدف الكشف عن نواحي القوة و الضعف عند الطلبة في المواضيع المراد التطرق لها، و يكون ذلك باستخدام اساليب التقويم و ادواته المتمثلة في الاختبارات القبلية و التشخيصية (العباسي و التميمي، 2019، ص.172).

و قد تمثلت ادات التقويم في هذا البحث في اختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحث

2- التقويم البنائي:

ويتم تطبيقه اثناء تطبيق البرنامج، و يستمر تطبيقهعدة مرات في مراحل تطبيق البرنامج، و من ابرز وظائفه تحديد مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق الاهداف المسطرة، و الكشف عن عناصر المحتوى التي لم يتعلمها الطلبة، و يعطي تغذية راجعة لمصمم البرنامج تمكنه من تحسين كافة عناصر العملية التعليمية و من ابرز الاساليب و الادوات المستخدمة فيه:

- الاختبارات الشفهية او الاسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم او المدرب اثناء تطبيق حصص البرنامج
- الاختبارات القصيرة التي يسهل تصحيحها بشكل فوري و سريع (العباسي و التميمي،2019، ص.173)

2-التقويم الختامي:

و يسمي التقويم النهائي ، يتم تطبيقه في نهاية البرنامج، من وظائفه تحديد مقدار ما تم تحقيقه من الاهداف المرسومة و معرفة فعالية البرنامج التدريبي.

و تتمثل اهمية التقويم الختامي في تصميم البرامج التدريبية فيما يلي:

- تزويد مصممي البرامج بمعلومات عن فعاليتها و مدى تحقيقهل للاهداف المسطرة سابقا
- تزويد مصممي البرامج بمدى مناسبة الموادفي تحقيق الاهداف المرجوة
- تزويد المدرسين ببيانات عن مدى تحقيق الاهداف و النواتج التيتم تحديدها سابقا

و يعد التقويم اشمل العمليات في التصميم التدريبي، لانه يزود مصمم البرنامج بمعلومات عن سلامة سير التصميم و البرنامج المصمم، مما يسمح له بمراجعة و تنظيم و تصويب كل ما يشوبه من قصور.

سابعا- نماذج عن منهجية تقديم موضوعات البرنامج:

1- نموذج عن منهجية تقديم النص الاول: (الموضوع الأول نموذجا)

أ- الأهداف الإجرائية للموضوع:

- أن يتمكن التلميذ من معرفة استراتيجية التعلم البنائي.

- أن يتمكن التلميذ من معرفة التقنيات المستخدمة في استراتيجية التعلم البنائي.

- أن يصيغ التلميذ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه من خلال قراءته للنص بدقة وبصحة 100%.

- أن يلقي التلميذ نظرة على الشكل العام للنص، على أن تكون نظرة شاملة دون إطالة في ذلك.

- أن يحكم التلميذ على مدى طول أو قصر النص من خلال نظرته العامة له دون المبالغة في ذلك.

-ان يتمكن التلميذ من تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي و يكون ذلك بان يستطيع:

• تحديد مدلول الكلمة من خلال السياق اللغوي

•تحديد مضاد الكلمة من خلال السياق اللغوي

• توظيف التراكيب اللغوية الواردة في القصة في جمل من تعبيره

•ذكر الشخصيات الواردة في القصة

•تحديد الأماكن الواردة في القصة

- ان يتمكن التلميذمن تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي و يكون ذلك بان يستطيع:

•استنتاج الفكرة الرئيسة للقصة

•استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات القصة

•استخلاص الهدف من القصة

•استنباط العاطفة من القصة

•استنتاج القيم السائدة في القصة

•استنتاج صفات الشخصيات الواردة في القصة

•الربط السبب والنتيجة

- ان يتمكن التلميذ من تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي و يكوم ذلك بان يستطيع :

•التمييز بين الأفكار المنتمية والغير منتمية للقصة

•إصدار حكم على موقف ورد في القصة

•التمييز بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في القصة

• التنبؤ بنتائج مغايرة للقصة

أ- التقويم المبدئي:

يشترك في هذا التقويم كل من الباحث والمعلمون و المشرفون على تنفيذ البرنامج. يستفيد الباحث من هذا النشاط في بحثه بوجه خاص، حيث يكتشف الاستراتيجيات التي يمكن تحسين استخدامها والاستراتيجيات ذات الاستخدام المتوسط والاستراتيجيات ذات الاستخدام العالي من قبل القائمين على تطبيق البرنامج. بالتالي، يعتمد منفذ البرنامج على هذه النتائج أثناء تنفيذ البرنامج لتحديد أولوياته بين مختلف جوانبه. لذلك، نوصي منفذي هذا البرنامج بأهمية الاهتمام بجميع موضوعاته وأهدافه دون استثناء، ويتم ذلك باستخدام اختبار تم تصميمه خصيصا لهذا الغرض(اختبار الفهم القرائي).

ب- تنفيذ الموضوع:

هي مرحلة ادارة البرنامج و نقله من حيز النظري الي حيز التطبيقي، و تعد مرحلة التنفيذ مهمة لانها تبين درجة حسن تخطيط البرنامج، حيث في هذه المرحلة يتم افتتاح البرنامج و شرح اهدافه و متطاباته للمتدربين، و يكون ذلك وفق الخطوات التالية:

1) **تجهيز التلميذ:** هدف هذا النشاط لتحضير التلاميذ من خلال إثارة انتباههم وتعزيز دافعيتهم، وتهيئتهم عقليا ونفسيا لاستيعاب محتوى البرنامج المقرر. يتم ذلك من خلال تشجيعهم على الاحتياج إلى دراسته، وذلك عبر طرح أسئلة تتناول الصلة بين مهارة القراءة الجيدة للنصوص وفهمها بشكل دقيق. وبهذه الطريقة، يصبح بإمكانهم تحقيق

فهم شامل للمحتوى المقروء من خلال استخدام تقنيات المناقشة في تبادل الآراء والأفكار.

2) **تعريف التلميذ بالبرنامج** الذي يتضمنه الموضوع باستخدام الأسلوب الذي يرونه المعلمون مناسبا، وذلك من خلال استخدام طريقتي الإلقاء والحوار خلال هذه العملية.

3) **تقييم مدى فهم التلاميذ** لمعنى استراتيجية التعلم البنائي المعتمدة في بناء مكونات البرنامج ومؤشراتها باستخدام تقييم تكويني، وذلك باستخدام الطريقة التي يراها المعلم ملائمة. تعد المرحلة التالية من هذه العملية من جهة، وسيلة للتقييم، ومن جهة أخرى، فرصة للاستفادة من المعرفة المكتسبة في المراحل السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن أداء الأنشطة والتدريبات يمكن أن يتم في شكل فردي أو جماعي.

4) **التشجيع على حدوث مناقشات** بين الأفراد من وقت لآخر حول جميع القضايا التي تستحق النقاش، حتى تعم فائدة اكبر.

5) **التكرار**: يسعى منفذ البرنامج لإعادة شرح جميع الأنشطة التي قدمها للتلاميذ أو التي وجههم إليها لقراءة كل نص.

6) **تعزيز التدريب**: في حال توفر وقت إضافي في الحصة المجدولة، يمكن تعزيز تدريب التلاميذ على تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال تقديم نصوص إضافية، وتنفيذ نفس الأنشطة والتمارين المرتبطة بها.

ت- التقييم الختامي:

يشمل هذا النشاط المشاركة من قبل الباحث والمعلمين المشرفين على تنفيذ البرنامج، حيث يسهم بمزيد من الفائدة لهم من خلال تقديم معلومات حول مدى تحقيق أهداف البرنامج. يتم ذلك باستخدام نفس الاختبار المستخدم في التقويم الأولي.

الملحق رقم (02)

قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي

اسم المحكم	التخصص	الجامعة / المصلحة
.أ. د . منصوري زواوي	تخصص علم النفس العيادي	جامعة سيدي بلعباس
. أ . حبال ياسين	تخصص علم النفس قياس	جامعة سيدي بلعباس
. أ . بن سعيد احمد	تخصص علوم التربية	جامعة سيدي بلعباس
. أ . حرطاني امينة	تخصص علم النفس	جامعة سيدي بلعباس
. امازيت سميرة	نفسانية في تصحيح التعبير اللغوي	المؤسسة الاستشفائية المتخصصة للأمراض العقلية قسم الطب النفسي للأطفال
. بن عسول مريم	نفسانية في تصحيح التعبير اللغوي	المؤسسة الاستشفائية المتخصصة للأمراض العقلية قسم الطب النفسي للأطفال
. مكاوي غنية	نفسانية في تصحيح التعبير اللغوي	مدرسة المعاقين سمعيا بسيدي بلعباس
. محوش حياة	نفسانية في تصحيح التعبير اللغوي	مدرسة المعاقين سمعيا بسيدي بلعباس
. ابتسام	نفسانية عيادية	مدرسة المعاقين سمعيا بسيدي بلعباس
. شرابة عبد الرحمان	معلم متخصص رئيسي	المركز النفسي البداغوجي بسيدي بلعباس

الملحق رقم(03) اختبار الفهم القرائي

من اعداد الباحث: مهيرو زوقار محمد

جامعة الحاج لخضر باتنة -1-

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

التعريف بالاختبار:

هو اختبار من نمط الاختيار من متعدد يتضمن مجموعة من الأسئلة، حيث يتم تقديم للمشارك أكثر من اختيار للاجابة عن كل سؤال، ومن ثم يقوم المشارك باختيار الإجابة الصحيحة من بين هذه الخيارات. يتيح هذا النمط تقييم معرفة المشارك بشكل شامل في مجموعة متنوعة من المواضيع أو المهارات.

بنية الاختبار:

النصوص مجمعة عل أوراق حيث يتصاعد مستوى الصعوبة تدريجيا و هي نصوص من كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي الجيل الثاني (طلب العلم، الاخلاص، الاحسان، الصيام). الاختبار مكون من أربعة نصوص و 32 سؤال لكل سؤال اربعة اجوبة اختيارية، وتهدف الأسئلة إلى ملاحظة مختلف جوانب الفهم عند الطفل منها المفردات.

طريقة تطبيق الاختبار

نقوم بإعطاء الطفل النص تلوى الأخر و نطلب منه قراءته جيدا لكي يتمكن من الإجابة على الأسئلة المقدمة في الاختبار.

التعليمة:

اقرأ جيدا النص و اجب على الأسئلة التالية :

التنقيط:

يكون التنقيط كالتالي كل إجابة نقطة واحدة للإجابة الصحيحة و صفر للإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة . و النتائج المحسوبة تمثل عدد الإجابات على أسئلة النص .

طَلَبَ العِلْمِ

أَحْمَدَ تِلْميذَ مُجْتَهِدٍ يُحِبُّ مَدْرَسَتَهُ لِأَنَّهُ يُدْرِكُ فَضْلَ العِلْمِ. فِي يَوْمٍ مِنْ الأَيّامِ وَبَيْنَمَا كَانَ مُتَوَجِّهًا إِلَى المَدْرَسَةِ رَأْيٌ أَطْفَالًا يَلْعَبُونَ فِي الحَيِّ وَلَا يَدْخُلُونَ المَدْرَسَةَ، توَجَّهَ إِلَيْهُمْ بِهُدُوءٍ نَاصِحًا فَقَالَ لَهُمْ: لِمَاذَا تَتَغيَّبونَ عَنْ المَدْرَسَةِ؟ إِنَّ لِلْعِلْمِ فَوائِدَ كَثيرَةً فِي حَياةِ الإِنْسانِ

اختر الإجابة الصحيحة:

1) كان الأطفال يلعبون ما هو مرادف كلمة يلعبون؟

أ- يركضون ب- يدرسون

ج- يلهون د- يأكلون

2) ما هي الشخصيات الواردة في النص:

أ- احمد والحراس ب- احمد والمعلم

ج- احمد والأم د- احمد والأطفال

2) بعد أن رأي احمد الأطفال يلعبون ولا يدخلون المدرسة توجه لهم لـ:

أ- يضربهم ب- ينصحهم

ب-يلعب معهم د- يضحك معهم

3) الفكرة الرئيسية للقصة هي:

أ- للعلم فضلا كبيرا في حياة الفرد ب- اللعب مفيد للأطفال

ج- التغيب عن المدرسة لا يؤثر على لطلب العلم د- المدرسة للكبار فقط

4) الدخول إلى المدرسة والاجتهاد في طلب العلم يؤدي إلى:

أ- التعب في حياة الإنسان ب- فوائد كثيرة في حياة الإنسان

ج- جمع الكثير من المال د- ربح المال

5) المغزى من القصة:

أ- واجب نصيحة الفرد لأخيه ب- أن تكون أنانيا

ج- لا تهتم بما يفعله الآخرين د- تضيع الوقت في اللعب أمر مفيد

6) جميع الأفكار التالية تنتمي للقصة ما عدا:

أ- فضل طلب العلم ب- طلب العلم فريضة

ج- التناصح بين الناس د- اللعب واللهو من فوائد طلب العلم

7) ذهاب احمد للأطفال ليحدثهم عن فضل طلب العلم، اعلق على العبارة السابقة بما فهمت من الجملة السابقة:

أ- لا يجب التدخل فيما لا يخصك ب- يجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

ج- لا تنهى أحد إذا رايته يخطئ د- يجب الحث على عمل الخير

الإِخْلاصُ

ذَاتَ يَوْمٍ كُلَّفَ أَبِي فِي عَمَلِهِ بِأَدَاءِ مُهِمَّةٍ خارِجَ الوِلايَةِ تَدُومُ عِدَّةَ أَيّامٍ، وقَبْلَ مُغَادَرَتِهِ المَنْزِلَ أَوْصانا بِضَرُورَةِ طاعَةِ أَمْنًا وَمُراجَعَةَ دُروسِنا وَالمُحافَظَةِ عَلَى الصَّلاةِ فِي المَسْجِدِ.عَمِلْتُ بِوَصيَّةِ أَبِي، غَيْرَ أَنَّ أَخِي انْقَطَعَ عَنْ ارْتِيَادِ المَسْجِدِ، وَلِما سَأَلْتُهُ عَنْ سَبَبِ ذَلِكَ قَالَ لِي: أَبِي مُسافِرٍ وَلَنْ يَرَانِيَ، وَعِنْدَمَا يَعودُ سَأَذْهَبُ مَعَهُ كَعَادَتِي.

تَأَثَّرَتْ كَثِيرًا لِكَلَامِ أَخِي وَتَصَرُّفُهُ، وَقُلْتُ لَهُ:إِنَّ المُسْلِمَ مَأْمورٌ أَنْ تَكونَ كُلُّ عِبَادَاتِهِ خالِصَةً لِلهِ تَعَالَى حَتَّى يَتَقَبَّلَهَا مِنْهُ، وَيَجْتَنِبَ فِي أَدَائِهَا الخَوْفَ مِنْ غَيْرِهِ وَالرِّياءِ، فَالْإِخْلاصُ أَساسُ دَعْوَةِ الأَنْبياءِ وَالمُرْسَلِينَ.

إملاء الفراغ بما يناسبه:

1) أخي ..... ارتياد المسجد

أ- يواصل في ب- يواظب على

ج- انقطع عن د- يؤكد على

2) من الشخصيات الآتية لم تذكر في القصة؟

أ- الأب ب- الأم

ج- الأخ د- الأخت

3) الفكرة الرئيسة للقصة هي:

أ- الإخلاص أساس السعادة ب – العمل بوصية الأب

ج- خداع الأخ للأب د- نصيحة الأخ لأخيه

4) أحس الابن بعد سماع كلام أخيه ورؤية تصرفه ب:

أ- الندم ب- الحزن

ج- السعادة د- التأثر

5) من خلال القصة نستنتج أن شخصية الابن تتصف ب:

أ- التسرع ب- الخيانة

ج- الإخلاص د- الشجاعة

6) غياب الأب عن البيت أدى إلى:

أ- احترام الأخ لأخيه ب- انقطاع الأخ عن ارتياد المسجد

ج- ضرورة الغياب عن المدرسة د- عدم طاعة الأم

7) السلوك الخطأ الذي ظهر في تصرف الأخ هو:

أ- عدم العمل بوصية الأب ب- عدم احترام أخيه

ج- عدم احترام الأم د- عدم مراجعة دروسه

8) ماذا يحدث عند غياب الأب عن البيت:

أ- احترام الأخوين لوصيته ب- عدم احترام الأخ لوصيته

ج- إقامة الحفلة د- مشاهدة التلفاز

الإِحْسانُ

اقْتَرَبَ عِيدُ الأَضْحَى المُبَارَكِ، فَعَمَّتْ مَظاهِرُ البَهْجَةِ والسُّرورِ البُيوتَ، وَاكْتَظَّتْ الأَسْواقُ بِالْزَبائِنِ لِشِرَاءِ لَوازِمِ الْعِيدِ. إِلَّا أَنَّ عائِلَةَ صَدِيقِي وَجَارِي خالِدٍ لَمْ تَتَمَكَّنْ مِنْ شِراءِ كَبْشِ الْعِيدِ، لَانَ أَبَاه فَقيرٌ، لِذَلِكَ كُنْتَ مَعَ أَصْدِقَائِي الآخَرِينَ نَتَجَنَّبُ الحَديثَ عَنْ كِباشِنا أَمَامَهُ حَتَّى لَا نَجْرَحَ مَشاعِرَهُ وَإِشْفاقًا لِحالِهِوَقَبْلَ الْعِيدِ بيَوْمٍ تِفَاجَآنَا بِهِ يَرْكُضُ نَحْوَنا وَيَقُولُ لَنَا فَرَحًا: الحَمْدُ لِلهِ، لَقَدْ اشْتَرَى لَنَا عَمي كَبْشًا.وَهَكَذَا فَرَحَ خالِدٌ وَسَعِدُتْ عائِلَتُهُ بِالْعِيدِ.

1) تباع لوازم العيد في:

أ- الأسواق ب البيوت

ج- المدارس د- المساجد

2) فقير، مضاد كلمة فقير هي:

أ- كريم ب- غني

ج- كبير د- صغير

3) اكتظت الأسواق بالزبائن لشراء لوازم العيد،ما هو مرادف كلمة (اكتظت)؟

أ- فرغت ب- زينت

ج- امتلأت د- فتحت

4) من الأفكار الفرعية التي اشتملت عليها القصة:

أ- إقامة مأدبة عرس في المدينة ب- الاحتفال بعيد الفطر

ج- دخول شهر رمضان د- الاحتفال بالعيد الأضحى

5) الشعور المسيطر على الأطفال في القصة:

أ- الطمأنينة ب- الخجل

ج- البهجة د-الراحة

6) القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- الإحسان للفقراء ومساعدتهم ب- مساعدة الآخرين

ج- معاملة الآخرين بالحسنة د- احترام شعور الفقراء

7) شراء عم خالد لكبش العيد لعائلة خالد، بماذا تعلق على العبارة السابقة ب:

أ- قسوة الأهل مع بعضهم البعض ب- عدم الاهتمام بأحوال الفقراء

ج- صلة الرحم واجب كل مسلم ومسلمة د- الأنانية أمر مفيد في العلاقات الإنسانية

8) لو لم يشترى عم خالد لهم كبشا للعيد، بماذا ستشعر عائلة خالد؟

أ- الفرحة ب- الحزن

ج- السعادة د- لا يحدث شيء

الصّيامُ

حَلَّ شَهْرِ رَمَضانَ الكَريمِ، فَعَمَّتْ الفَرْحَةُ قُلوبَ المُسْلِمِينَ، وَبَدَأَتْ مَظاهِرُ الحَياةِ تَتَغَيَّرُ فِي البُيوتِ وَالشَّوارِعِ، وَازْدَادَ النّاسُ تَقَرُّبًا إِلَى اللَّهِ بِالْعِبَادَةِ، وَفِعْلِ الخَيْرِ.أَمَّا فِي بَيْتِنا، فَقَدْ كَانَ أَبِي يُساعِدُ الفُقَراءَوَالمَساكينِ، وَأُمّي تَطْهوَ الطَّعامَ وَتُرْسِلُهُ إِلَى الجَمْعيَّةِ الخَيْريَّةِ لِإِفْطارِ الصّائِمينَ المُحْتَاجِينَ وَالمُسَافِرِين. أَمَّا أُخْتِي خَديجَةُ فَتَتَرَقَّبَ أَذانِ المَغْرِبِ بَيْنَ اللَّحْظَةِ وَالأُخْرَى، وبَعْدَ صَلاةِ المَغْرِبِ تَجْتَمِعُ عَائِلَتِي عَلَى مائِدَةِ الإِفْطَارِ، ثُمَّ نَتَوَجَّهُ جَمِيعًا إِلَى مَسْجِدٍ حِينًا لِأَدَاءِ صَلاةِ العِشاءِ وَالتَّراويحِ.

1) ازداد الناس تقربا إلى الله بالعبادة، مضاد كلمة(ازداد):

أ- يقل ب- يتكاسل

ج- يتسارع د- يتنافس

2) .....عائلتي .....مائدة الإفطار، إملاء الفراغ بما يناسبه من الكلمات التالية:

أ- تجتمع من ب- تجتمع فوق

ج- تجتمع على د- تجتمع في

3) تدل هذه القصة علي:

أ- حلول عطلة الصيف ب- حلول شهر رمضان

ج- حفل زفاف د- حفل تخرج خديجة

4) اشتملت القصة على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا:

أ- يتأهب المسلمون لشهر رمضان ب- مساعد الفقراء أمر واجب في شهر رمضان

ج- شهر رمضان شهر الرحمة والمغفرة د- شهر رمضان شهر سهر ومرح

5) القيمة المستفادة من القصة هي:

أ- الصيام ركن من أركان الإسلام ب- شهر رمضان شهر كباقي أشهر السنة

ج- الصوم يضر بصحة الإنسان د- الصوم هو الأكل والشرب طيلة اليوم

6) وأمي تطهو الطعام وترسله إلى الجمعية الخيرية لإفطار الصائمين المحتاجين والمسافرين، نستنتج بأن الأم تتصف امرأة:

أ- بخيلة ب- حكيمة

ج- متكبرة د- كريمة

7) الفكرة التي تنتمي للقصة هي:

أ- الاختلاف بن شهور السنة وشهر رمضان ب- عبادات شهر رمضان

ج- الفرق بين الأكل والشرب والصيام د- التشابه بن شهور السنة

8) السلوك الصحيح الذي ظهر في تصرف الأب هو:

أ- النوم طوال اليوم ب- عدم فعل الخير

ج- مساعدة الفقراء والمساكين د- الأكل طوال اليوم

مفتاح الإجابة لاختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ج	17	ج
2	د	18	ب
3	ب	19	أ
4	أ	20	د
5	ب	21	ج
6	أ	22	أ
7	د	23	ج
8	ب	24	ب
9	ج	25	أ
10	د	26	ج
11	أ	27	ب
12	د	28	د
13	ج	29	أ
14		30	د
15	أ	31	ب
16	ب	32	ج

الملحق رقم (04)

معاملات الصعوبة و التمييز لاختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.41	0.33
2	0.37	0.34
3	0.59	0.42
4	0.44	0.37
5	0.37	0.33
6	0.37	0.37
7	0.31	0.32
8	0.59	0.36
9	0.47	0.38
10	0.41	0.41
11	0.59	0.66
12	0.31	0.41
13	0.37	0.33
14	0.28	0.66
15	0.37	0.55
16	0.29	0.37
17	0.44	0.41
18	0.41	0.35
19	0.28	0.39
20	0.37	0.36
21	0.28	0.36
22	0.41	0.37
23	0.28	0.42
24	0.37	0.35
25	0.29	0.43
26	0.28	0.44
27	0.34	0.36
28	0.41	0.37
29	0.28	0.33
30	0.47	0.44
31	0.28	0.33
32	0.37	0.42

الملحق رقم (05)

قائمة السادة المحكمين لاختبار الفهم القرائي

اسم المحكم	التخصص	الجامعة / التخصص
. أ . د .ازداو شفيقة	تخصص ارطفونيا	جامعة الجزائر
. أ. د .غريب العربي	تخصص علوم التربية	جامعة وهران
. أ . د . سهيل مقدم	تخصص علوم التربية	جامعة وهران
. أ . د . الشيخ فتيحة	تخصص علم النفس العيادي	جامعة سيدي بلعباس
. أ . حيال ياسين	تخصص قياس نفسي	جامعة سيدي بلعباس
بن حليلم اسماء	تخصص علم النفس العيادي	جامعة سيدي بلعباس
بوحارة هناء	تخصص علم النفس العيادي	جامعة سيدي بلعباس
بن سعيد احمد	تخصص علوم التربية	جامعة سيدي بلعباس
. د . برابح عامر	تخصص ارطفونيا	جامعة مستغانم
. د . حرطاني امينة	تخصص علم النفس العيادي	جامعة سيدي بلعباس

الملحق رقم (06) مخرجات SPSS

Corrélations

Corrélations

		س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16	س17	س18	س19	س20	س21
س1	Corrélation de Pearson	1	-,157	,234	,259	,049	,142	-,122	,248	,091	,259	-,263	-,216	,077	,084	,331*	,033	,167	,124	-,364*	,286	,077
	Sig. (bilatérale)		,360	,170	,128	,777	,408	,478	,145	,600	,128	,122	,207	,655	,628	,048	,847	,330	,472	,029	,091	,655
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س2	Corrélation de Pearson	-,157	1	-,234	-,375*	-,049	-,259	-,255	-,132	-,091	,091	,402*	,100	,215	,157	,132	,234	-,301	,294	,364*	-,164	-,223
	Sig. (bilatérale)	,360		,170	,024	,777	,128	,134	,443	,600	,600	,015	,563	,208	,360	,443	,170	,075	,082	,029	,340	,191
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س3	Corrélation de Pearson	,234	-,234	1	-,258	,098	,129	-,244	-,225	,129	,129	,000	-,096	,122	,033	-,032	,037	,037	-,154	-,032	,272	,122
	Sig. (bilatérale)	,170	,170		,128	,571	,453	,152	,187	,453	,453	1,000	,576	,480	,847	,852	,830	,830	,369	,852	,108	,480
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س4	Corrélation de Pearson	,259	-,375*	-,258	1	,416*	,550**	,378*	,510**	,125	,100	-,344*	-,274	-,126	,091	,162	,000	,387*	-,194	-,174	,277	,157
	Sig. (bilatérale)	,128	,024	,128		,012	,001	,023	,001	,468	,562	,040	,106	,466	,600	,346	1,000	,020	,256	,310	,102	,361
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س5	Corrélation de Pearson	,049	-,049	,098	,416*	1	,529**	,071	,442**	,038	,189	,045	-,122	,154	,068	,009	,163	,293	-,316	,009	,478**	,012
	Sig. (bilatérale)	,777	,777	,571	,012		,001	,679	,007	,827	,270	,794	,477	,369	,692	,957	,343	,083	,060	,957	,003	,945
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س6	Corrélation de Pearson	,142	-,259	,129	,550**	,529**	1	,378*	,510**	,125	,100	-,075	-,274	,016	-,026	-,062	,129	,129	-,329	-,174	,514**	-,126
	Sig. (bilatérale)	,408	,128	,453	,001	,001		,023	,001	,468	,562	,665	,106	,928	,881	,719	,453	,453	,050	,310	,001	,466
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س7	Corrélation de Pearson	-,122	-,255	-,244	,378*	,071	,378*	1	,386*	-,013	,135	-,210	,023	-,131	,122	-,265	,104	-,035	-,226	-,144	,085	-,131
	Sig. (bilatérale)	,478	,134	,152	,023	,679	,023		,020	,938	,433	,220	,892	,446	,478	,118	,544	,840	,186	,401	,621	,446
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س8	Corrélation de Pearson	,248	-,132	-,225	,510**	,442**	,510**	,386*	1	,162	,062	-,030	-,226	,238	,216	,003	,353*	-,032	,030	-,108	,393*	-,043
	Sig. (bilatérale)	,145	,443	,187	,001	,007	,001	,020		,346	,719	,863	,185	,162	,207	,986	,035	,852	,863	,529	,018	,804
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س9	Corrélation de Pearson	,091	-,091	,129	,125	,038	,125	-,013	,162	1	,012	-,060	,274	,267	,142	,286	,258	,000	,060	-,162	,198	,267
	Sig. (bilatérale)	,600	,600	,453	,468	,827	,468	,938	,346		,942	,729	,106	,116	,408	,091	,128	1,000	,729	,346	,248	,116
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س10	Corrélation de Pearson	,259	,091	,129	,100	,189	,100	,135	,062	,012	1	,060	-,162	,157	,323	,386*	,129	,000	-,060	,050	,158	,157
	Sig. (bilatérale)	,128	,600	,453	,562	,270	,562	,433	,719	,942		,729	,346	,361	,054	,020	,453	1,000	,729	,773	,357	,361
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س11	Corrélation de Pearson	-,263	,402*	,000	-,344*	,045	-,075	-,210	-,030	-,060	,060	1	-,030	,094	-,015	-,104	,000	,000	,125	,431**	-,047	-,075
	Sig. (bilatérale)	,122	,015	1,000	,040	,794	,665	,220	,863	,729	,729		,863	,586	,929	,546	1,000	1,000	,468	,009	,784	,664
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س12	Corrélation de Pearson	-,216	,100	-,096	-,274	-,122	-,274	,023	-,226	,274	-,162	-,030	1	-,043	,100	,115	,225	-,032	,164	-,108	-,315	,098

	Sig. (bilatérale)	,207	,563	,576	,106	,477	,106	,892	,185	,106	,346	,863		,804	,563	,506	,187	,852	,340	,529	,062	,571
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س13	Corrélation de Pearson	,077	,215	,122	-,126	,154	,016	-,131	,238	,267	,157	,094	-,043	1	,361*	,184	,365*	,041	-,094	,043	,248	,113
	Sig. (bilatérale)	,655	,208	,480	,466	,369	,928	,446	,162	,116	,361	,586	,804		,030	,284	,029	,814	,586	,804	,144	,511
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س14	Corrélation de Pearson	,084	,157	,033	,091	,068	-,026	,122	,216	,142	,323	-,015	,100	,361*	1	,248	,367*	,100	,015	,016	-,041	-,077
	Sig. (bilatérale)	,628	,360	,847	,600	,692	,881	,478	,207	,408	,054	,929	,563	,030		,145	,028	,561	,929	,926	,813	,655
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س15	Corrélation de Pearson	,331*	,132	-,032	,162	,009	-,062	-,265	,003	,286	,386*	-,104	,115	,184	,248	1	,418*	,161	-,030	-,003	,079	,184
	Sig. (bilatérale)	,048	,443	,852	,346	,957	,719	,118	,986	,091	,020	,546	,506	,284	,145		,011	,349	,863	,986	,648	,284
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س16	Corrélation de Pearson	,033	,234	,037	,000	,163	,129	,104	,353*	,258	,129	,000	,225	,365*	,367*	,418*	1	,111	,000	-,096	,000	-,122
	Sig. (bilatérale)	,847	,170	,830	1,000	,343	,453	,544	,035	,128	,453	1,000	,187	,029	,028	,011		,519	1,000	,576	1,000	,480
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س17	Corrélation de Pearson	,167	-,301	,037	,387*	,293	,129	-,035	-,032	,000	,000	,000	-,032	,041	,100	,161	,111	1	-,309	-,353*	,000	,203
	Sig. (bilatérale)	,330	,075	,830	,020	,083	,453	,840	,852	1,000	1,000	1,000	,852	,814	,561	,349	,519		,067	,035	1,000	,236
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س18	Corrélation de Pearson	,124	,294	-,154	-,194	-,316	-,329	-,226	,030	,060	-,060	,125	,164	-,094	,015	-,030	,000	-,309	1	-,030	-,236	-,263
	Sig. (bilatérale)	,472	,082	,369	,256	,060	,050	,186	,863	,729	,729	,468	,340	,586	,929	,863	1,000	,067		,863	,165	,122
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س19	Corrélation de Pearson	-,364*	,364*	-,032	-,174	,009	-,174	-,144	-,108	-,162	,050	,431**	-,108	,043	,016	-,003	-,096	-,353*	-,030	1	-,039	-,098
	Sig. (bilatérale)	,029	,029	,852	,310	,957	,310	,401	,529	,346	,773	,009	,529	,804	,926	,986	,576	,035	,863		,820	,571
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س20	Corrélation de Pearson	,286	-,164	,272	,277	,478**	,514**	,085	,393*	,198	,158	-,047	-,315	,248	-,041	,079	,000	,000	-,236	-,039	1	,099
	Sig. (bilatérale)	,091	,340	,108	,102	,003	,001	,621	,018	,248	,357	,784	,062	,144	,813	,648	1,000	1,000	,165	,820		,565
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س21	Corrélation de Pearson	,077	-,223	,122	,157	,012	-,126	-,131	-,043	,267	,157	-,075	,098	,113	-,077	,184	-,122	,203	-,263	-,098	,099	1
	Sig. (bilatérale)	,655	,191	,480	,361	,945	,466	,446	,804	,116	,361	,664	,571	,511	,655	,284	,480	,236	,122	,571	,565	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س22	Corrélation de Pearson	,466**	-,079	,215	,055	-,021	,055	,007	,159	,069	,180	,331*	-,214	,009	,050	,090	,072	,215	-,182	-,159	,088	,165
	Sig. (bilatérale)	,004	,647	,208	,748	,903	,748	,965	,355	,688	,293	,048	,210	,960	,771	,603	,678	,208	,287	,355	,611	,335
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س23	Corrélation de Pearson	,049	-,049	,098	,302	,200	,189	-,051	,103	,038	,076	-,361*	-,009	-,131	,186	-,103	-,228	-,098	-,045	,122	,120	,297
	Sig. (bilatérale)	,777	,777	,571	,073	,242	,270	,768	,548	,827	,661	,030	,957	,448	,278	,548	,182	,571	,794	,477	,487	,079
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س24	Corrélation de Pearson	,079	-,208	,072	,055	,356*	,055	,007	,159	,194	,305	,033	-,090	,009	,179	-,159	-,215	,072	-,033	-,159	-,044	,165
	Sig. (bilatérale)	,647	,223	,678	,748	,033	,748	,965	,355	,257	,070	,848	,603	,960	,295	,355	,208	,678	,848	,355	,800	,335
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س25	Corrélation de Pearson	,077	,361*	-,041	-,408*	-,131	-,267	-,284	-,043	,126	,016	,094	,238	,113	-,077	,324	,365*	-,284	,244	,043	-,199	-,241
	Sig. (bilatérale)	,655	,030	,814	,013	,448	,116	,094	,804	,466	,928	,586	,162	,511	,655	,054	,029	,094	,152	,804	,246	,156
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

س26	Corrélation de Pearson	,135	-,135	,046	-,126	-,176	-,126	-,082	,103	,126	-,126	-,172	,264	,006	,033	,058	,325	-,232	,365*	-,103	-,284	-,197
	Sig. (bilatérale)	,433	,433	,788	,465	,303	,465	,633	,551	,465	,465	,317	,120	,974	,851	,736	,053	,174	,029	,551	,093	,249
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س27	Corrélation de Pearson	,283	,068	-,163	,302	-,029	-,038	,071	,103	,038	-,038	-,090	-,009	-,131	-,049	,122	-,098	-,098	,361*	,235	,239	,012
	Sig. (bilatérale)	,094	,692	,343	,073	,869	,827	,679	,548	,827	,827	,600	,957	,448	,777	,477	,571	,571	,030	,167	,160	,945
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س28	Corrélation de Pearson	-,420*	,186	-,293	-,038	-,029	-,038	-,051	-,009	-,076	,076	,045	,103	,012	,186	-,103	-,098	-,228	,090	,122	-,120	-,131
	Sig. (bilatérale)	,011	,278	,083	,827	,869	,827	,768	,957	,661	,661	,794	,548	,945	,278	,548	,571	,182	,600	,477	,487	,448
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س29	Corrélation de Pearson	-,102	,102	,204	-,040	,060	-,040	,043	,020	,217	,138	-,024	-,157	,273	,102	,157	,408*	,000	-,189	,157	,125	-,174
	Sig. (bilatérale)	,553	,553	,232	,819	,729	,819	,805	,909	,203	,421	,891	,359	,107	,553	,359	,013	1,000	,270	,359	,468	,311
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س30	Corrélation de Pearson	,082	,286	,000	-,040	,239	-,040	-,149	-,157	-,138	-,040	-,024	,020	,050	,286	,157	,204	,204	-,189	-,020	,125	-,174
	Sig. (bilatérale)	,635	,091	1,000	,819	,160	,819	,385	,359	,421	,819	,891	,909	,774	,091	,359	,232	,232	,270	,909	,468	,311
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س31	Corrélation de Pearson	,263	-,124	,309	,209	,361*	,344*	,064	,297	,194	,075	,125	-,238	,244	,155	,104	,309	,463**	-,286	-,030	,472**	,075
	Sig. (bilatérale)	,122	,472	,067	,221	,030	,040	,709	,078	,256	,665	,468	,162	,152	,368	,546	,067	,004	,091	,863	,004	,664
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س32	Corrélation de Pearson	,077	,215	,122	,016	,297	,298	,021	,238	,267	,157	-,075	,098	,468**	,361*	,184	,203	-,122	-,263	-,098	,397*	-,064
	Sig. (bilatérale)	,655	,208	,480	,928	,079	,077	,902	,162	,116	,361	,664	,571	,004	,030	,284	,236	,480	,122	,571	,017	,711
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
total2	Corrélation de Pearson	,381*	,140	,161	,383*	,550**	,411*	,086	,562**	,471**	,481**	,078	,019	,451**	,531**	,455**	,530**	,161	-,061	,023	,487**	,135
	Sig. (bilatérale)	,022	,415	,349	,021	,001	,013	,620	,000	,004	,003	,651	,914	,006	,001	,005	,001	,349	,722	,893	,003	,433
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

Corrélations

		س22	س23	س24	س25	س26	س27	س28	س29	س30	س31	س32	total2
س1	Corrélation de Pearson	,466**	,049	,079	,077	,135	,283	-,420*	-,102	,082	,263	,077	,381*
	Sig. (bilatérale)	,004	,777	,647	,655	,433	,094	,011	,553	,635	,122	,655	,022
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س2	Corrélation de Pearson	-,079	-,049	-,208	,361*	-,135	,068	,186	,102	,286	-,124	,215	,140
	Sig. (bilatérale)	,647	,777	,223	,030	,433	,692	,278	,553	,091	,472	,208	,415
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س3	Corrélation de Pearson	,215	,098	,072	-,041	,046	-,163	-,293	,204	,000	,309	,122	,161
	Sig. (bilatérale)	,208	,571	,678	,814	,788	,343	,083	,232	1,000	,067	,480	,349
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س4	Corrélation de Pearson	,055	,302	,055	-,408*	-,126	,302	-,038	-,040	-,040	,209	,016	,383*
	Sig. (bilatérale)	,748	,073	,748	,013	,465	,073	,827	,819	,819	,221	,928	,021
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س5	Corrélation de Pearson	-,021	,200	,356*	-,131	-,176	-,029	-,029	,060	,239	,361*	,297	,550**
	Sig. (bilatérale)	,903	,242	,033	,448	,303	,869	,869	,729	,160	,030	,079	,001
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س6	Corrélation de Pearson	,055	,189	,055	-,267	-,126	-,038	-,038	-,040	-,040	,344*	,298	,411*
	Sig. (bilatérale)	,748	,270	,748	,116	,465	,827	,827	,819	,819	,040	,077	,013
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س7	Corrélation de Pearson	,007	-,051	,007	-,284	-,082	,071	-,051	,043	-,149	,064	,021	,086
	Sig. (bilatérale)	,965	,768	,965	,094	,633	,679	,768	,805	,385	,709	,902	,620
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

س8	Corrélation de Pearson	,159	,103	,159	-,043	,103	,103	-,009	,020	-,157	,297	,238	,562**
	Sig. (bilatérale)	,355	,548	,355	,804	,551	,548	,957	,909	,359	,078	,162	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س9	Corrélation de Pearson	,069	,038	,194	,126	,126	,038	-,076	,217	-,138	,194	,267	,471**
	Sig. (bilatérale)	,688	,827	,257	,466	,465	,827	,661	,203	,421	,256	,116	,004
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س10	Corrélation de Pearson	,180	,076	,305	,016	-,126	-,038	,076	,138	-,040	,075	,157	,481**
	Sig. (bilatérale)	,293	,661	,070	,928	,465	,827	,661	,421	,819	,665	,361	,003
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س11	Corrélation de Pearson	,331*	-,361*	,033	,094	-,172	-,090	,045	-,024	-,024	,125	-,075	,078
	Sig. (bilatérale)	,048	,030	,848	,586	,317	,600	,794	,891	,891	,468	,664	,651
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س12	Corrélation de Pearson	-,214	-,009	-,090	,238	,264	-,009	,103	-,157	,020	-,238	,098	,019
	Sig. (bilatérale)	,210	,957	,603	,162	,120	,957	,548	,359	,909	,162	,571	,914
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س13	Corrélation de Pearson	,009	-,131	,009	,113	,006	-,131	,012	,273	,050	,244	,468**	,451**
	Sig. (bilatérale)	,960	,448	,960	,511	,974	,448	,945	,107	,774	,152	,004	,006
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س14	Corrélation de Pearson	,050	,186	,179	-,077	,033	-,049	,186	,102	,286	,155	,361*	,531**
	Sig. (bilatérale)	,771	,278	,295	,655	,851	,777	,278	,553	,091	,368	,030	,001
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س15	Corrélation de Pearson	,090	-,103	-,159	,324	,058	,122	-,103	,157	,157	,104	,184	,455**
	Sig. (bilatérale)	,603	,548	,355	,054	,736	,477	,548	,359	,359	,546	,284	,005
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س16	Corrélation de Pearson	,072	-,228	-,215	,365*	,325	-,098	-,098	,408*	,204	,309	,203	,530**
	Sig. (bilatérale)	,678	,182	,208	,029	,053	,571	,571	,013	,232	,067	,236	,001
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س17	Corrélation de Pearson	,215	-,098	,072	-,284	-,232	-,098	-,228	,000	,204	,463**	-,122	,161
	Sig. (bilatérale)	,208	,571	,678	,094	,174	,571	,182	1,000	,232	,004	,480	,349
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س18	Corrélation de Pearson	-,182	-,045	-,033	,244	,365*	,361*	,090	-,189	-,189	-,286	-,263	-,061
	Sig. (bilatérale)	,287	,794	,848	,152	,029	,030	,600	,270	,270	,091	,122	,722
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س19	Corrélation de Pearson	-,159	,122	-,159	,043	-,103	,235	,122	,157	-,020	-,030	-,098	,023
	Sig. (bilatérale)	,355	,477	,355	,804	,551	,167	,477	,359	,909	,863	,571	,893
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س20	Corrélation de Pearson	,088	,120	-,044	-,199	-,284	,239	-,120	,125	,125	,472**	,397*	,487**
	Sig. (bilatérale)	,611	,487	,800	,246	,093	,160	,487	,468	,468	,004	,017	,003
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س21	Corrélation de Pearson	,165	,297	,165	-,241	-,197	,012	-,131	-,174	-,174	,075	-,064	,135
	Sig. (bilatérale)	,335	,079	,335	,156	,249	,945	,448	,311	,311	,664	,711	,433
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س22	Corrélation de Pearson	1	-,273	,031	,009	,110	-,147	-,273	,175	,175	,414*	,009	,290
	Sig. (bilatérale)		,108	,859	,960	,525	,393	,108	,306	,306	,012	,960	,086
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س23	Corrélation de Pearson	-,273	1	,105	-,273	-,014	,086	,086	-,299	-,120	-,045	,154	,169
	Sig. (bilatérale)	,108		,543	,107	,937	,619	,619	,077	,487	,794	,369	,324
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س24	Corrélation de Pearson	,031	,105	1	-,305	-,070	-,147	,105	-,219	-,022	-,033	,009	,166
	Sig. (bilatérale)	,859	,543		,071	,686	,393	,543	,199	,899	,848	,960	,334
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س25	Corrélation de Pearson	,009	-,273	-,305	1	,412*	-,131	-,131	,273	-,174	-,263	,113	,029
	Sig. (bilatérale)	,960	,107	,071		,013	,448	,448	,107	,311	,122	,511	,865

	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س26	Corrélation de Pearson	,110	-,014	-,070	,412*	1	-,014	-,176	,114	-,142	-,215	-,197	,027
	Sig. (bilatérale)	,525	,937	,686	,013		,937	,303	,509	,409	,209	,249	,877
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س27	Corrélation de Pearson	-,147	,086	-,147	-,131	-,014	1	-,029	-,120	,060	,090	-,273	,198
	Sig. (bilatérale)	,393	,619	,393	,448	,937		,869	,487	,729	,600	,107	,248
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س28	Corrélation de Pearson	-,273	,086	,105	-,131	-,176	-,029	1	,060	,060	-,181	,012	-,014
	Sig. (bilatérale)	,108	,619	,543	,448	,303	,869		,729	,729	,292	,945	,935
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س29	Corrélation de Pearson	,175	-,299	-,219	,273	,114	-,120	,060	1	,156	,236	,050	,258
	Sig. (bilatérale)	,306	,077	,199	,107	,509	,487	,729		,363	,165	,774	,128
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س30	Corrélation de Pearson	,175	-,120	-,022	-,174	-,142	,060	,060	,156	1	,236	,273	,214
	Sig. (bilatérale)	,306	,487	,899	,311	,409	,729	,729	,363		,165	,107	,210
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س31	Corrélation de Pearson	,414*	-,045	-,033	-,263	-,215	,090	-,181	,236	,236	1	,075	,524**
	Sig. (bilatérale)	,012	,794	,848	,122	,209	,600	,292	,165	,165		,664	,001
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س32	Corrélation de Pearson	,009	,154	,009	,113	-,197	-,273	,012	,050	,273	,075	1	,451**
	Sig. (bilatérale)	,960	,369	,960	,511	,249	,107	,945	,774	,107	,664		,006
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
total2	Corrélation de Pearson	,290	,169	,166	,029	,027	,198	-,014	,258	,214	,524**	,451**	1
	Sig. (bilatérale)	,086	,324	,334	,865	,877	,248	,935	,128	,210	,001	,006	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test T

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	9	17,6667	2,34521	,78174
	2,00	9	7,3333	1,65831	,55277

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,355	,031	10,793	16
	Hypothèse de variances inégales			10,793	14,400

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,000	10,33333	,95743
	Hypothèse de variances inégales	,000	10,33333	,95743

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
VAR00002	Hypothèse de variances égales	8,30368	12,36299
	Hypothèse de variances inégales	8,28519	12,38147

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,611	32

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,600
		Nombre d'éléments	16[a]
	Partie 2	Valeur	-,185[b]
		Nombre d'éléments	16[c]
	Nombre total d'éléments		32
Corrélation entre les sous-échelles			,582
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,736
	Longueur inégale		,736
Coefficient de Guttman			,660

Corrélations

		س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16	س17	س18	س19	س20	س21
س1	Corrélation de Pearson	1	,211	,148	-,031	-,031	,075	-,070	,244	,040	,361*	,223	,077	,209	,291	,689**	,244	,326	,360*	,298	-,009	,126
	Sig. (bilatérale)		,218	,389	,856	,856	,664	,684	,152	,817	,030	,191	,655	,222	,085	,000	,152	,052	,031	,077	,960	,466
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س2	Corrélation de Pearson	,211	1	-,372*	,000	,149	,134	,000	,134	,000	,405*	,520**	-,173	,080	,070	,192	-,134	-,181	,302	,000	,124	,112
	Sig. (bilatérale)	,218		,025	1,000	,386	,437	1,000	,437	1,000	,014	,001	,312	,641	,684	,261	,437	,291	,074	1,000	,471	,516
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س3	Corrélation de Pearson	,148	-,372*	1	-,388*	,111	-,116	,000	-,116	-,269	-,179	,050	,050	-,110	-,009	-,072	-,116	,396*	-,037	-,055	-,246	-,069
	Sig. (bilatérale)	,389	,025		,019	,519	,500	1,000	,500	,113	,295	,771	,771	,525	,960	,678	,500	,017	,829	,748	,148	,688
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س4	Corrélation de Pearson	-,031	,000	-,388*	1	,000	,299	,298	,299	,102	-,026	-,129	,026	-,180	,534**	,258	,478**	-,189	-,135	,250	,111	-,100
	Sig. (bilatérale)	,856	1,000	,019		1,000	,077	,077	,077	,554	,881	,452	,881	,295	,001	,128	,003	,270	,433	,141	,519	,562
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س5	Corrélation de Pearson	-,031	,149	,111	,000	1	,299	,149	,478**	-,204	,129	,026	,181	,251	,157	,086	,120	,135	,135	-,050	-,055	,350*
	Sig. (bilatérale)	,856	,386	,519	1,000		,077	,386	,003	,233	,452	,881	,291	,139	,361	,618	,487	,433	,433	,772	,748	,036
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س6	Corrélation de Pearson	,075	,134	-,116	,299	,299	1	,134	,196	,122	,155	-,015	,124	,172	,244	,309	,196	-,081	,322	,209	,033	,060
	Sig. (bilatérale)	,664	,437	,500	,077	,077		,437	,251	,479	,368	,929	,472	,317	,152	,067	,251	,640	,055	,221	,848	,729
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س7	Corrélation de Pearson	-,070	,000	,000	,298	,149	,134	1	,401*	-,228	-,058	,058	,405*	-,241	,351*	-,064	,267	-,060	-,101	,112	,248	,000
	Sig. (bilatérale)	,684	1,000	1,000	,077	,386	,437		,015	,181	,738	,738	,014	,157	,036	,710	,115	,727	,560	,516	,145	1,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س8	Corrélation de Pearson	,244	,134	-,116	,299	,478**	,196	,401*	1	-,152	,015	-,015	,124	,172	,413*	,309	,357*	,064	,081	,209	-,116	,060
	Sig. (bilatérale)	,152	,437	,500	,077	,003	,251	,015		,375	,929	,929	,472	,317	,012	,067	,032	,709	,640	,221	,500	,729
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س9	Corrélation de Pearson	,040	,000	-,269	,102	-,204	,122	-,228	-,152	1	,112	-,112	,007	,174	,040	,197	,259	-,213	-,034	,255	,113	,089
	Sig. (bilatérale)	,817	1,000	,113	,554	,233	,479	,181	,375		,515	,515	,970	,310	,817	,249	,127	,212	,842	,134	,511	,605
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

س10	Corrélation de Pearson	,361*	,405*	-,179	-,026	,129	,155	-,058	,015	,112	1	,204	-,157	,200	,361*	,367*	,015	-,255	,401*	,091	,079	,142
	Sig. (bilatérale)	,030	,014	,295	,881	,452	,368	,738	,929	,515		,233	,360	,243	,030	,028	,929	,134	,015	,600	,647	,408
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س11	Corrélation de Pearson	,223	,520**	,050	-,129	,026	-,015	,058	-,015	-,112	,204	1	,037	-,033	,077	,301	-,294	,129	,017	,259	,308	,440**
	Sig. (bilatérale)	,191	,001	,771	,452	,881	,929	,738	,929	,515	,233		,831	,851	,655	,075	,082	,453	,920	,128	,067	,007
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س12	Corrélation de Pearson	,077	-,173	,050	,026	,181	,124	,405*	,124	,007	-,157	,037	1	-,033	,223	,167	,263	,129	-,192	-,091	,050	,440**
	Sig. (bilatérale)	,655	,312	,771	,881	,291	,472	,014	,472	,970	,360	,831		,851	,191	,330	,122	,453	,262	,600	,771	,007
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س13	Corrélation de Pearson	,209	,080	-,110	-,180	,251	,172	-,241	,172	,174	,200	-,033	-,033	1	,006	,139	,172	-,082	,170	,036	,070	,287
	Sig. (bilatérale)	,222	,641	,525	,295	,139	,317	,157	,317	,310	,243	,851	,851		,974	,418	,317	,633	,323	,835	,686	,089
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س14	Corrélation de Pearson	,291	,070	-,009	,534**	,157	,244	,351*	,413*	,040	,361*	,077	,223	,006	1	,365*	,413*	,021	,106	,298	,148	,126
	Sig. (bilatérale)	,085	,684	,960	,001	,361	,152	,036	,012	,817	,030	,655	,191	,974		,029	,012	,902	,539	,077	,389	,466
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س15	Corrélation de Pearson	,689**	,192	-,072	,258	,086	,309	-,064	,309	,197	,367*	,301	,167	,139	,365*	1	,309	,244	,290	,387*	,072	,258
	Sig. (bilatérale)	,000	,261	,678	,128	,618	,067	,710	,067	,249	,028	,075	,330	,418	,029		,067	,152	,086	,020	,678	,128
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س16	Corrélation de Pearson	,244	-,134	-,116	,478**	,120	,196	,267	,357*	,259	,015	-,294	,263	,172	,413*	,309	1	-,081	,081	,209	,182	-,075
	Sig. (bilatérale)	,152	,437	,500	,003	,487	,251	,115	,032	,127	,929	,082	,122	,317	,012	,067		,640	,640	,221	,287	,665
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س17	Corrélation de Pearson	,326	-,181	,396*	-,189	,135	-,081	-,060	,064	-,213	-,255	,129	,129	-,082	,021	,244	-,081	1	-,018	,135	-,142	,108
	Sig. (bilatérale)	,052	,291	,017	,270	,433	,640	,727	,709	,212	,134	,453	,453	,633	,902	,152	,640		,916	,433	,408	,531
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س18	Corrélation de Pearson	,360*	,302	-,037	-,135	,135	,322	-,101	,081	-,034	,401*	,017	-,192	,170	,106	,290	,081	-,018	1	,067	-,037	-,067
	Sig. (bilatérale)	,031	,074	,829	,433	,433	,055	,560	,640	,842	,015	,920	,262	,323	,539	,086	,640	,916		,696	,829	,696
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س19	Corrélation de Pearson	,298	,000	-,055	,250	-,050	,209	,112	,209	,255	,091	,259	-,091	,036	,298	,387*	,209	,135	,067	1	,319	,125
	Sig. (bilatérale)	,077	1,000	,748	,141	,772	,221	,516	,221	,134	,600	,128	,600	,835	,077	,020	,221	,433	,696		,058	,468
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س20	Corrélation de Pearson	-,009	,124	-,246	,111	-,055	,033	,248	-,116	,113	,079	,308	,050	,070	,148	,072	,182	-,142	-,037	,319	1	,305
	Sig. (bilatérale)	,960	,471	,148	,519	,748	,848	,145	,500	,511	,647	,067	,771	,686	,389	,678	,287	,408	,829	,058		,070
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س21	Corrélation de Pearson	,126	,112	-,069	-,100	,350*	,060	,000	,060	,089	,142	,440**	,440**	,287	,126	,258	-,075	,108	-,067	,125	,305	1
	Sig. (bilatérale)	,466	,516	,688	,562	,036	,729	1,000	,729	,605	,408	,007	,007	,089	,466	,128	,665	,531	,696	,468	,070	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س22	Corrélation de Pearson	,248	,114	-,240	,204	,051	,152	,000	,152	,169	,244	,349*	-,007	-,009	,248	,329	,015	,089	-,172	,319	,141	,369*
	Sig. (bilatérale)	,145	,508	,158	,233	,768	,375	1,000	,375	,325	,152	,037	,970	,958	,145	,050	,930	,604	,316	,058	,411	,027
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س23	Corrélation de Pearson	,104	,228	,141	,204	,051	,289	,114	,152	-,065	,125	,349*	,112	,156	,392*	,197	,152	-,034	-,172	,089	,269	,255
	Sig. (bilatérale)	,546	,181	,411	,233	,768	,087	,508	,375	,707	,467	,037	,515	,365	,018	,249	,375	,842	,316	,605	,113	,134
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س24	Corrélation de Pearson	,324	,278	-,214	,124	,274	,238	,167	,238	,184	,364*	-,016	,447**	-,103	,324	,418*	,238	-,023	,084	-,062	,035	,174

	Sig. (bilatérale)	,054	,100	,210	,470	,106	,162	,331	,162	,283	,029	,926	,006	,551	,054	,011	,162	,892	,627	,719	,842	,310
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س25	Corrélation de Pearson	,203	,064	-,072	,430**	,258	,463**	,192	,309	,066	,100	,301	,301	-,046	,527**	,556**	,154	,244	,058	,516**	,215	,258
	Sig. (bilatérale)	,236	,710	,678	,009	,128	,004	,261	,067	,703	,561	,075	,075	,788	,001	,000	,369	,152	,737	,001	,208	,128
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س26	Corrélation de Pearson	,099	,118	,044	,158	,316	,331*	,118	,331*	,040	,204	,286	,041	,227	,397*	,272	,331*	,213	,000	,395*	,175	,198
	Sig. (bilatérale)	,565	,494	,800	,357	,060	,049	,494	,049	,816	,232	,091	,813	,183	,017	,108	,049	,212	1,000	,017	,306	,248
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س27	Corrélation de Pearson	,157	-,112	-,180	,100	-,050	,209	,112	,209	,140	,091	,026	,026	,036	,016	,387*	,209	-,108	,270	,325	,319	,237
	Sig. (bilatérale)	,361	,516	,293	,562	,772	,221	,516	,221	,415	,600	,881	,881	,835	,928	,020	,221	,531	,112	,053	,058	,163
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س28	Corrélation de Pearson	-,284	-,064	-,072	-,086	,086	,154	,064	-,154	,197	,100	-,100	,167	,139	-,122	-,037	-,154	-,035	,058	-,129	,072	-,129
	Sig. (bilatérale)	,094	,710	,678	,618	,618	,369	,710	,369	,249	,561	,561	,330	,418	,480	,830	,369	,840	,737	,453	,678	,453
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س29	Corrélation de Pearson	,157	-,149	-,055	,400*	,200	,299	,298	,299	,102	,129	-,129	,181	,036	,345*	,258	,657**	-,027	,135	,400*	,111	-,100
	Sig. (bilatérale)	,361	,386	,748	,016	,242	,077	,077	,077	,554	,452	,452	,291	,835	,039	,128	,000	,876	,433	,016	,519	,562
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س30	Corrélation de Pearson	,322	,124	-,031	,222	,388*	,116	,000	,414*	,014	,179	,079	-,050	,289	,165	,358*	,414*	,142	,262	,180	-,169	-,055
	Sig. (bilatérale)	,055	,471	,859	,193	,019	,500	1,000	,012	,935	,295	,647	,771	,087	,335	,032	,012	,408	,123	,293	,324	,748
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س31	Corrélation de Pearson	-,211	,000	,124	,000	,298	-,134	,111	,134	-,114	-,058	,173	-,058	-,080	,070	-,064	,134	,181	,101	,224	,248	,000
	Sig. (bilatérale)	,218	1,000	,471	1,000	,077	,437	,519	,437	,508	,738	,312	,738	,641	,684	,710	,437	,291	,560	,190	,145	1,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س32	Corrélation de Pearson	,075	,000	-,116	,299	,120	,036	,000	,036	-,015	,294	,124	,124	-,021	,413*	,309	,357*	-,226	,322	,075	,033	,060
	Sig. (bilatérale)	,664	1,000	,500	,077	,487	,836	1,000	,836	,930	,082	,472	,472	,901	,012	,067	,032	,186	,055	,665	,848	,729
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
total	Corrélation de Pearson	,475**	,267	-,088	,358*	,427**	,473**	,318	,498**	,172	,413*	,399*	,335*	,227	,644**	,711**	,498**	,152	,260	,530**	,347*	,430**
	Sig. (bilatérale)	,003	,116	,611	,032	,009	,004	,059	,002	,316	,012	,016	,046	,182	,000	,000	,002	,376	,126	,001	,038	,009
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

Corrélations

		س22	س23	س24	س25	س26	س27	س28	س29	س30	س31	س32	total
س1	Corrélation de Pearson	,248	,104	,324	,203	,099	,157	-,284	,157	,322	-,211	,075	,475**
	Sig. (bilatérale)	,145	,546	,054	,236	,565	,361	,094	,361	,055	,218	,664	,003
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س2	Corrélation de Pearson	,114	,228	,278	,064	,118	-,112	-,064	-,149	,124	,000	,000	,267
	Sig. (bilatérale)	,508	,181	,100	,710	,494	,516	,710	,386	,471	1,000	1,000	,116
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س3	Corrélation de Pearson	-,240	,141	-,214	-,072	,044	-,180	-,072	-,055	-,031	,124	-,116	-,088
	Sig. (bilatérale)	,158	,411	,210	,678	,800	,293	,678	,748	,859	,471	,500	,611
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س4	Corrélation de Pearson	,204	,204	,124	,430**	,158	,100	-,086	,400*	,222	,000	,299	,358*
	Sig. (bilatérale)	,233	,233	,470	,009	,357	,562	,618	,016	,193	1,000	,077	,032
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س5	Corrélation de Pearson	,051	,051	,274	,258	,316	-,050	,086	,200	,388*	,298	,120	,427**
	Sig. (bilatérale)	,768	,768	,106	,128	,060	,772	,618	,242	,019	,077	,487	,009
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

س6	Corrélation de Pearson	,152	,289	,238	,463**	,331*	,209	,154	,299	,116	-,134	,036	,473**
	Sig. (bilatérale)	,375	,087	,162	,004	,049	,221	,369	,077	,500	,437	,836	,004
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س7	Corrélation de Pearson	,000	,114	,167	,192	,118	,112	,064	,298	,000	,111	,000	,318
	Sig. (bilatérale)	1,000	,508	,331	,261	,494	,516	,710	,077	1,000	,519	1,000	,059
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س8	Corrélation de Pearson	,152	,152	,238	,309	,331*	,209	-,154	,299	,414*	,134	,036	,498**
	Sig. (bilatérale)	,375	,375	,162	,067	,049	,221	,369	,077	,012	,437	,836	,002
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س9	Corrélation de Pearson	,169	-,065	,184	,066	,040	,140	,197	,102	,014	-,114	-,015	,172
	Sig. (bilatérale)	,325	,707	,283	,703	,816	,415	,249	,554	,935	,508	,930	,316
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س10	Corrélation de Pearson	,244	,125	,364*	,100	,204	,091	,100	,129	,179	-,058	,294	,413*
	Sig. (bilatérale)	,152	,467	,029	,561	,232	,600	,561	,452	,295	,738	,082	,012
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س11	Corrélation de Pearson	,349*	,349*	-,016	,301	,286	,026	-,100	-,129	,079	,173	,124	,399*
	Sig. (bilatérale)	,037	,037	,926	,075	,091	,881	,561	,452	,647	,312	,472	,016
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س12	Corrélation de Pearson	-,007	,112	,447**	,301	,041	,026	,167	,181	-,050	-,058	,124	,335*
	Sig. (bilatérale)	,970	,515	,006	,075	,813	,881	,330	,291	,771	,738	,472	,046
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س13	Corrélation de Pearson	-,009	,156	-,103	-,046	,227	,036	,139	,036	,289	-,080	-,021	,227
	Sig. (bilatérale)	,958	,365	,551	,788	,183	,835	,418	,835	,087	,641	,901	,182
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س14	Corrélation de Pearson	,248	,392*	,324	,527**	,397*	,016	-,122	,345*	,165	,070	,413*	,644**
	Sig. (bilatérale)	,145	,018	,054	,001	,017	,928	,480	,039	,335	,684	,012	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س15	Corrélation de Pearson	,329	,197	,418*	,556**	,272	,387*	-,037	,258	,358*	-,064	,309	,711**
	Sig. (bilatérale)	,050	,249	,011	,000	,108	,020	,830	,128	,032	,710	,067	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س16	Corrélation de Pearson	,015	,152	,238	,154	,331*	,209	-,154	,657**	,414*	,134	,357*	,498**
	Sig. (bilatérale)	,930	,375	,162	,369	,049	,221	,369	,000	,012	,437	,032	,002
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س17	Corrélation de Pearson	,089	-,034	-,023	,244	,213	-,108	-,035	-,027	,142	,181	-,226	,152
	Sig. (bilatérale)	,604	,842	,892	,152	,212	,531	,840	,876	,408	,291	,186	,376
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س18	Corrélation de Pearson	-,172	-,172	,084	,058	,000	,270	,058	,135	,262	,101	,322	,260
	Sig. (bilatérale)	,316	,316	,627	,737	1,000	,112	,737	,433	,123	,560	,055	,126
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س19	Corrélation de Pearson	,319	,089	-,062	,516**	,395*	,325	-,129	,400*	,180	,224	,075	,530**
	Sig. (bilatérale)	,058	,605	,719	,001	,017	,053	,453	,016	,293	,190	,665	,001
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س20	Corrélation de Pearson	,141	,269	,035	,215	,175	,319	,072	,111	-,169	,248	,033	,347*
	Sig. (bilatérale)	,411	,113	,842	,208	,306	,058	,678	,519	,324	,145	,848	,038
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س21	Corrélation de Pearson	,369*	,255	,174	,258	,198	,237	-,129	-,100	-,055	,000	,060	,430**
	Sig. (bilatérale)	,027	,134	,310	,128	,248	,163	,453	,562	,748	1,000	,729	,009
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س22	Corrélation de Pearson	1	,065	,273	,329	,322	,089	-,329	,051	-,014	,000	,015	,396*
	Sig. (bilatérale)		,707	,108	,050	,055	,605	,050	,768	,935	1,000	,930	,017
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س23	Corrélation de Pearson	,065	1	,159	,197	,443**	,089	-,197	-,102	-,141	-,114	,015	,386*
	Sig. (bilatérale)	,707		,356	,249	,007	,605	,249	,554	,411	,508	,930	,020

	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س24	Corrélation de Pearson	,273	,159	1	,289	,197	,050	,032	-,025	-,035	-,278	,104	,438**
	Sig. (bilatérale)	,108	,356		,087	,250	,773	,852	,885	,842	,100	,546	,007
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س25	Corrélation de Pearson	,329	,197	,289	1	,408*	,129	,111	,430**	,215	,192	,154	,699**
	Sig. (bilatérale)	,050	,249	,087		,013	,453	,519	,009	,208	,261	,369	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س26	Corrélation de Pearson	,322	,443**	,197	,408*	1	,158	-,136	,158	,219	,236	,047	,609**
	Sig. (bilatérale)	,055	,007	,250	,013		,357	,429	,357	,199	,166	,784	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س27	Corrélation de Pearson	,089	,089	,050	,129	,158	1	-,129	,100	,180	,000	,075	,344*
	Sig. (bilatérale)	,605	,605	,773	,453	,357		,453	,562	,293	1,000	,665	,040
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س28	Corrélation de Pearson	-,329	-,197	,032	,111	-,136	-,129	1	,086	,072	,064	,000	,012
	Sig. (bilatérale)	,050	,249	,852	,519	,429	,453		,618	,678	,710	1,000	,945
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س29	Corrélation de Pearson	,051	-,102	-,025	,430**	,158	,100	,086	1	,555**	,298	,299	,495**
	Sig. (bilatérale)	,768	,554	,885	,009	,357	,562	,618		,000	,077	,077	,002
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س30	Corrélation de Pearson	-,014	-,141	-,035	,215	,219	,180	,072	,555**	1	,248	,265	,454**
	Sig. (bilatérale)	,935	,411	,842	,208	,199	,293	,678	,000		,145	,118	,005
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س31	Corrélation de Pearson	,000	-,114	-,278	,192	,236	,000	,064	,298	,248	1	,267	,246
	Sig. (bilatérale)	1,000	,508	,100	,261	,166	1,000	,710	,077	,145		,115	,148
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
س32	Corrélation de Pearson	,015	,015	,104	,154	,047	,075	,000	,299	,265	,267	1	,350*
	Sig. (bilatérale)	,930	,930	,546	,369	,784	,665	1,000	,077	,118	,115		,037
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
total	Corrélation de Pearson	,396*	,386*	,438**	,699**	,609**	,344*	,012	,495**	,454**	,246	,350*	1
	Sig. (bilatérale)	,017	,020	,007	,000	,000	,040	,945	,002	,005	,148	,037	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test T

Statistiques de groupe

	VAR00009	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00010	1,00	9	19,8889	4,88478	1,62826
	2,00	9	6,8889	2,08833	,69611

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00010	Hypothèse de variances égales	3,901	,028	7,341	16
	Hypothèse de variances inégales			7,341	10,830

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
VAR00010	Hypothèse de variances égales	,000	13,00000	1,77082
	Hypothèse de variances inégales	,000	13,00000	1,77082

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
VAR00010	Hypothèse de variances égales	9,24603	16,75397

Hypothèse de variances inégales	9,09497	16,90503

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,808	32

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,656
		Nombre d'éléments	16[a]
	Partie 2	Valeur	,669
		Nombre d'éléments	16[b]
	Nombre total d'éléments		32
Corrélation entre les sous-échelles			,748
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,856
	Longueur inégale		,856
Coefficient de Guttman			,855

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Degree * groupe	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Rapport

Degree

groupe	Moyenne	N	Ecart type
الضابطة	23,50	20	2,482
التجريبية	27,90	20	1,619
Total	25,70	40	3,040

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
Degree * groupe	Entre groupes	(Combinée)	193,600	1	193,600
	Intra-groupes		166,800	38	4,389
	Total		360,400	39	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
Degree * groupe	Entre groupes	(Combinée)	44,106	,000
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
Degree * groupe	,733	,537

Tableaux croisés

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
groupe * Degree	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Tableau croisé groupe * Degree

Effectif

		Degree						
		21	22	23	24	25	26	27
groupe	الضابطة	7	2	2	1	4	1	1
	التجريبية	0	0	0	0	1	4	3
Total		7	2	2	1	5	5	4

Tableau croisé groupe * Degree

Effectif

		Degree				
		28	29	30	31	
groupe	الضابطة	2	0	0	0	20
	التجريبية	4	5	2	1	20
Total		6	5	2	1	40

Mesures directionnelles

			Valeur
Données nominales / intervalle	Eta	Dépendant de groupe	,795

Dépendant de Degree	,733

Test T

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعدتجريبي	العينة الضابطة	20	23,50	2,482	,555
	العينة التجريبية	20	27,90	1,619	,362

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
بعدتجريبي	Hypothèse de variances égales	6,627	,014	-6,641	38
	Hypothèse de variances inégales			-6,641	32,694

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
بعدتجريبي	Hypothèse de variances égales	,000	-4,400	,663
	Hypothèse de variances inégales	,000	-4,400	,663

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
بعدتجريبي	Hypothèse de variances égales	-5,741	-3,059
	Hypothèse de variances inégales	-5,748	-3,052

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدتجريبي * قبلتجريبي	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Rapport

بعدتجريبي

قبلتجريبي	Moyenne	N	Ecart type
13	28,00	1	.
14	26,00	2	,000
17	27,00	2	1,414
18	25,50	2	,707
19	23,40	5	3,286
20	24,70	10	3,743
21	29,00	2	,000
22	23,00	4	,816
23	29,00	5	2,345
24	25,00	2	,000
25	25,50	2	,707
26	27,00	1	.
28	28,00	2	,000
Total	25,70	40	3,040

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	164,100	12	13,675
	Intra-groupes		196,300	27	7,270
	Total		360,400	39	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	1,881	,084
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
بعدتجريبي * قبلتجريبي	,675	,455

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
قبلتجريبي * groupe	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
بعدتجريبي * groupe	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Rapport

groupe		قبلتجريبي	بعدتجريبي
العينة الضابطة	Moyenne	22,40	23,50
	Ecart type	2,891	2,482
العينة التجريبية	Moyenne	19,15	27,90
	Ecart type	3,014	1,619
Total	Moyenne	20,78	25,70
	Ecart type	3,347	3,040

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
قبلتجريبي * groupe	Entre groupes	(Combinée)	105,625	1	105,625
	Intra-groupes		331,350	38	8,720
	Total		436,975	39	
بعدتجريبي * groupe	Entre groupes	(Combinée)	193,600	1	193,600
	Intra-groupes		166,800	38	4,389
	Total		360,400	39	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
قبلتجريبي * groupe	Entre groupes	(Combinée)	12,113	,001
	Intra-groupes			
	Total			
بعدتجريبي * groupe	Entre groupes	(Combinée)	44,106	,000
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
قبلتجريبي * groupe	,492	,242
بعدتجريبي * groupe	,733	,537

Tests non paramétriques

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
الختبار البعدي للعينة - الاختبار القبلي للعينة	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	16[b]	8,50	136,00
	Ex aequo	4[c]		
	Total	20		

a. الختبار البعدي للعينة < الاختبار القبلي للعينة
b. الختبار البعدي للعينة > الاختبار القبلي للعينة
c. الختبار البعدي للعينة = الاختبار القبلي للعينة

Tests statistiques[a]

	الختبار البعدي للعينة - الاختبار القبلي للعينة
Z	-3,640[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Test de classement de Wilcoxon
b. Basée sur les rangs négatifs.

Tests non paramétriques
Test de classement de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
بعديتجريبية - قبليتدريبية	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	20[b]	10,50	210,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	20		

a. بعديتجريبية < قبليتدريبية
b. بعديتجريبية > قبليتدريبية
c. بعديتجريبية = قبليتدريبية

Tests statistiques[a]

	بعديتجريبية - قبليتدريبية
Z	-3,944[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Test de classement de Wilcoxon
b. Basée sur les rangs négatifs.

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Inclus		Exclu		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الختبار البعدي للعينة * الاختبار القبلي للعينة	20	95,2%	1	4,8%	21
بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة	20	95,2%	1	4,8%	21
الختبار البعدي للعينة * قبليتدريبية	20	95,2%	1	4,8%	21
بعديتجريبية * قبليتدريبية	20	95,2%	1	4,8%	21

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الختبار البعدي للعينة * الاختبار القبلي للعينة	100,0%
بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة	100,0%
الختبار البعدي للعينة * قبليتدريبية	100,0%
بعديتجريبية * قبليتدريبية	100,0%

الختبار البعدي للعينة بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة

Rapport

الاختبار القبلي للعينة		الختبار البعدي للعينة	بعديتجريبية
19	Moyenne	21,00	26,67
	N	3	3
	Ecart type	,000	2,082
20	Moyenne	21,20	28,20
	N	5	5
	Ecart type	,447	1,643
22	Moyenne	23,00	28,75
	N	4	4
	Ecart type	,816	,957
23	Moyenne	25,00	29,00
	N	1	1

	Ecart type	.	.
24	Moyenne	25,00	27,50
	N	2	2
	Ecart type	,000	,707
25	Moyenne	25,50	26,00
	N	2	2
	Ecart type	,707	,000
26	Moyenne	27,00	31,00
	N	1	1
	Ecart type	.	.
28	Moyenne	28,00	27,50
	N	2	2
	Ecart type	,000	,707
Total	Moyenne	23,50	27,90
	N	20	20
	Ecart type	2,482	1,619

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
الختبار البعدي للعينة * الاختبار القبلي للعينة	Entre groupes	(Combinée)	113,700	7	16,243
	Intra-groupes		3,300	12	,275
	Total		117,000	19	
بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة	Entre groupes	(Combinée)	26,583	7	3,798
	Intra-groupes		23,217	12	1,935
	Total		49,800	19	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
الختبار البعدي للعينة * الاختبار القبلي للعينة	Entre groupes	(Combinée)	59,065	,000
	Intra-groupes			
	Total			
بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة	Entre groupes	(Combinée)	1,963	,145
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
الختبار البعدي للعينة * الاختبار القبلي للعينة	,986	,972
بعديتجريبية * الاختبار القبلي للعينة	,731	,534

الختبار البعدي للعينة بعديتجريبية * قبليتدريبية

Rapport

قبليتدريبية		الختبار البعدي للعينة	بعديتجريبية
13	Moyenne	22,00	28,00
	N	1	1
	Ecart type	.	.
14	Moyenne	25,50	26,00
	N	2	2
	Ecart type	,707	,000
17	Moyenne	24,50	27,00
	N	2	2
	Ecart type	4,950	1,414
18	Moyenne	21,00	25,50
	N	2	2
	Ecart type	,000	,707
19	Moyenne	23,50	27,00
	N	2	2
	Ecart type	2,121	,000
20	Moyenne	24,60	28,20
	N	5	5
	Ecart type	2,510	,837
21	Moyenne	21,00	29,00
	N	2	2
	Ecart type	,000	,000
23	Moyenne	23,50	30,00
	N	4	4

	Ecart type	2,517	,816
Total	Moyenne	23,50	27,90
	N	20	20
	Ecart type	2,482	1,619

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
الختبار البعدي للعينة * قبليتدريبية	Entre groupes	(Combinée)	43,300	7	6,186
	Intra-groupes		73,700	12	6,142
	Total		117,000	19	
بعديتجريبية * قبليتدريبية	Entre groupes	(Combinée)	42,500	7	6,071
	Intra-groupes		7,300	12	,608
	Total		49,800	19	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
الختبار البعدي للعينة * قبليتدريبية	Entre groupes	(Combinée)	1,007	,472
	Intra-groupes			
	Total			
بعديتجريبية * قبليتدريبية	Entre groupes	(Combinée)	9,980	,000
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
الختبار البعدي للعينة * قبليتدريبية	,608	,370
بعديتجريبية * قبليتدريبية	,924	,853

Tableaux croisés

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدتجريبي * تتبعي	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%

Tableau croisé بعدتجريبي * تتبعي

Effectif

		تتبعي			
		30	31	32	Total
بعدتجريبي	27	1	0	0	1
	28	0	2	0	2
	29	2	3	0	5
	30	2	1	2	5
	31	0	2	1	3
	32	0	0	4	4
Total		5	8	7	20

Mesures directionnelles

			Valeur
Données nominales / intervalle	Eta	Dépendant de بعدتجريبي	,693
		Dépendant de تتبعي	,709

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدتجريبي * تتبعي	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%

Rapport

بعدتجريبي

تتبعي	Moyenne	N	Ecart type
30	29,00	5	1,225
31	29,38	8	1,188
32	31,29	7	,951
Total	29,95	20	1,468

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
بعدتجريبي * تتبعي	Entre groupes	(Combinée)	19,646	2	9,823	7,839
	Intra-groupes		21,304	17	1,253	

Total		40,950	19		

Tableau ANOVA

			Sig.
بعدتجريبي * تتبعي	Entre groupes	(Combinée)	,004
	Intra-groupes		
	Total		

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
بعدتجريبي * تتبعي	,693	,480

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدتجريبي * قبلتجريبي	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%

بعدتجريبي Rapport

قبلتجريبي	Moyenne	N	Ecart type
13	30,00	1	.
14	29,00	2	2,828
15	29,00	2	,000
16	29,80	5	1,483
17	29,86	7	1,345
18	31,50	2	,707
19	32,00	1	.
Total	29,95	20	1,468

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	12,793	6	2,132
	Intra-groupes		28,157	13	2,166
	Total		40,950	19	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	,984	,474
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
بعدتجريبي * قبلتجريبي	,559	,312

Moyennes

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
بعدتجريبي * قبلتجريبي	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%

Rapport

بعدتجريبي

قبلتجريبي	Moyenne	N	Ecart type
13	30,00	1	.
14	29,00	2	2,828

15	29,00	2	,000
16	29,80	5	1,483
17	29,86	7	1,345
18	31,50	2	,707
19	32,00	1	.
Total	29,95	20	1,468

Tableau ANOVA

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	12,793	6	2,132
	Intra-groupes		28,157	13	2,166
	Total		40,950	19	

Tableau ANOVA

			F	Sig.
بعدتجريبي * قبلتجريبي	Entre groupes	(Combinée)	,984	,474
	Intra-groupes			
	Total			

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
بعدتجريبي * قبلتجريبي	,559	,312