

## فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات

د. عبد الرازق مختار محمود

جامعة أسيوط - جمهورية مصر العربية

[Razic2003@maktoob.com](mailto:Razic2003@maktoob.com)

**المخلص:** هدف البحث التعرف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات، وقد تكونت عينة البحث من (21) دراسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكان من أدوات البحث ومواده: قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء لدى الدارسات، وكذلك دليل لاستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات فهم المقروء - بالمدارس الصديقة للفتيات - استراتيجيتي النمذجة والتلخيص - خفض قلق القراءة

### المقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلم، ففيها يكتسب المهارات الأساسية والضرورية لحياته الحالية والمستقبلية، واللغة العربية هي الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم في اكتساب خبرات ومهارات تعينه على الاتصال ببيئته ليتم له عن طريقها التفاهم والتفاعل مع تلك البيئة؛ ولهذا وغيره ينبغي أن يظفر تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة بقدر كبير من العناية.

واللغة العربية تتم بشكل عام في صورتين: صورة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة، وصورة إنتاجية تتكون من الكلام والكتابة، وتبنى اللغة ككل من خلال العلاقات القائمة بين هذه المهارات، وجاءت القراءة مع الاستماع لتشكلا معاً اللغة الاستقبالية. ومن ثم فالشخص الذي لا يحسن الاستماع لا يكون متحدثاً بارعاً، وأن الشخص الذي لا يحسن القراءة

لا يكون كاتباً بارعاً، واللغة كأداة اتصال تعتمد على طرفي الاتصال المرسل؛ المنتج (المتحدث أو الكاتب، والمستقبل (المستمع أو القارئ).

ومن هذا المنطلق فلا نستطيع أن ننكر دور القراءة المهم في حياة المتعلم، فمن خلالها تُغرس القيم وتُكوّن الإتجاهات، وتُتمى الميول وتشبع الحاجات النفسية وتوثق الصلة بين المتعلم والكلمة المطبوعة.

كما تعد القراءة وسيلة للتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تساعد على اكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة وتُعد أيضاً أحد العوامل الأساسية في استمرارية التعليم، وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل، ويمثل الفشل فيها عقبة يترتب عليها الرغبة في ترك المدرسة، وازدياد نسبة التسرب. (عبدالله ، 1997 ، 63)

ومن هنا كان الاهتمام الواسع بضرورة تعليم القراءة والوصول بها إلى حد التمكن، وخصوصاً في المراحل الأولى، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى ممارستها على نطاق واسع ومكثف في بقية المراحل التعليمية التالية، ولهذا كان هناك العديد من الاختبارات القرائية أو اختبارات قياس المفردات اللغوية، والتي تعمل على قياس مهارات القراءة لدى التلاميذ، والتي تساعد المعلم في تقييم الطالب تقويماً مستمراً، وتسهم في تنشيط وإثارة التفكير لدى الطالب، وتساعد المعلم في الوقوف على المشكلات القرائية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ وتشخيص حالات الضعف القرائي، ومن ثم محاولة التوصل إلى أسباب هذا الضعف، ومحاولة علاجه.

وتتنوع مشكلات القراءة وصعوباتها تنوعاً كبيراً؛ نتيجة اختلاف أسبابها وتنوع مظاهرها، وهذا التنوع يزداد عند التعامل معها تعليمياً نظراً لاختلاف الباحثين والمختصين في المداخل والنظريات، وكذلك في تحديد مقدار الصعوبة التي يعنى بها البرنامج التعليمي، لذلك نلاحظ تعدد المفاهيم المستخدمة لوصف الأداء غير المقبول من التلاميذ في القراءة، فهناك من يطلق عليها صعوبات، أو مشكلات، أو تأخر، أو تخلفاً، أو عسراً قرائياً، وهذه المفاهيم غير ثابتة، أي أنها لا تدل دلالة مطلقة على حد ووصف معين للمفهوم، وإنما تخضع لتحديد من يستخدمها، وقد ترتبط تسمية ما بمجال أو تخصص معين فتغلب عليه، ولذا تستخدم بتبادل وتداخل ما لم تحدد بتعريف ضابط.

و مصطلح صعوبات القراءة يقترن بمصطلح عسر القراءة Dyslexia والذي عرفه فريرسون بأنه: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية، كما تعد صعوبات القراءة هي السبب في العديد من أنماط الصعوبات الأكاديمية الأخرى، فالقراءة هي الوسيلة الأكاديمية لكل المدخلات الأكاديمية الأخرى، وأي فشل دراسي يرتبط دائماً بالفشل في القراءة. (المطيري ، 2007 ، 125).

كما تعد صعوبات تعلم القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى أنها قد تكون أحد أسباب صعوبات التعلم للمواد الدراسية الأخرى. وتتمثل

صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعرف وقراءة الكلمة، وتتمثل في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية في صورة صعوبات فهم النص المقروء.

ويوضح البعض أن صعوبات القراءة من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي إذا لم تكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية فيتم تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، ومن ثم وضع برنامج علاجي مناسبة للتغلب على هذه المشكلة، كذلك فإن تجاهل المسؤولين وعدم تنبه التربويين لهذه المشكلة يعني أن هذا العجز في القدرة على القراءة قد يستمر مستقبلاً فيحرم التلميذ من استكمال دراسته (عبد الحميد، 2002، 49) . كما يشير البعض إلى أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة عادة ما يحير المعلمين، حيث إنه يظهر قدراً مناسباً من الذكاء ويتلقى نفس الجرعات التدريسية التي يتلقاها زملاؤه في الفصل غير أنه لا يزال يعاني من عسر في القراءة وعدم القدرة على القراءة بصورة صحيحة (Anderson , 2001, 9).

والتلميذ المصاب بصعوبات القراءة يجد في كثير من الأحيان فرقا بينه وبين رفاقه، لكنه لا يعرف كيف يعبر عن ذلك للآخرين. فيضطر إلى خوض المنافسة بنفسه في عالم يعجز فيه عقله عن القيام بوظائفه، ودائماً ما يطلب المعلم من هؤلاء التلاميذ المحاولة بصورة أكثر جدية والمزيد من الاهتمام، ومع أخذ ذلك في الحسبان، يوضع التلميذ المصاب بالعسر القرائي في الميدان ليفشل، وخاصة بعد دخوله المدرسة، وبغض النظر عن مدى جدية المتعلم، فقد يكون الفشل مقدوراً عليه إذا تم التعرف على المشكلة في مرحلة مبكرة، وكانت لدى المعلمين رغبة في استخدام طرق مناسبة في تقديم المادة (جلجل، 2003، 115).

ويمثل الفهم والتحليل المهارتان الأصعب في عملية القراءة. أي القدرة على أخذ المثريات المكتوبة ومسألة فهم المعنى في سياق القراءة هي مسألة معقدة، وهذا عموماً يرجع إلى أن العمليات التي يستخلص بها الفرد المعنى من معلومات حسية لا تخضع للملاحظة المباشرة. (مصطفى، 2001، 66).

كما تشير إحدى الدراسات أن السبب الرئيس للتخلف القرائي هو ضعف الفهم، كذلك فإن انخفاض التحصيل القرائي لدى المتخلف قرائياً يعزى إلى ضعف مهارات الفهم، وبناء على ذلك هناك نوعان من الصعوبة: الأول صعوبات التعرف على الكلمة وفك الرموز والترميز وفي هذا النوع تقع الديسلكسيا، والثاني صعوبات فهم المقروء وفي هذا النوع يقع التخلف القرائي (جاد، 2003، 34)

ومن هذا المنطلق فإن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات

متفاوتة. لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية.

ويكاد يجمع الأخصائيون على أن أي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالقراءة وبكل المدخلات الأكاديمية، لذلك يجب على التلاميذ أن يتعلموا القراءة لكي يستطيعوا مواجهة تحديات المستقبل، ولما كان الغرض الأساسي والأسمى للقراءة هو الفهم وتنمية مدارك الفرد؛ ليكون جواز عبوره لتعلم العلوم الأخرى، فإن أهمية الفهم القرائي تتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي، حتى تصبح مشكلة مؤرقة للمتعلم تؤثر تأثيراً سالباً على تحصيله الأكاديمي في بقية المواد، فالقراءة الآلية لا تلبي حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خصوصاً التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لأساليب مختلفة تساعدهم في زيادة الفهم والدافعية نحو التعلم.

لذلك تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها لا بد وأن تلقى بظلالها على فهم واستيعاب ما يقرؤونه في جميع المواد الدراسية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة بصفة عامة وصعوبات فهم المقروء بصفة خاصة ومن هذه الدراسات دراسة: دراسة السرطاوي (1996)، التي أكدت على أن هناك العديد من صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائي، كما أن هناك العديد من العوامل المسهمة في هذه الصعوبات منها المعلم واستراتيجيات التدريس، ودراسة السليطي (2001)، التي أثبتت فعالية برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر أما دراسة السليمان (2001)، فقد أكدت على الأثر الإيجابي لبرنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي ودراسة أحمد (2001)، التي أوضحت ضعف مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي وأثبتت الأثر الإيجابي لبرنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية هذه المهارات، ودراسة العيسوي (2002)، التي عالجت ضعف القراءة الجهرية وحسنت الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باستخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة ودراسة أبو بكر (2003) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على نظرية إلماعات السياق لسيتزبرج في صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة عبد الحميد (2002). التي صممت برنامج علاجي للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ومن الدراسات أيضا دراسة ممدوح ( 2004 )، التي حددت صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ووضعت برنامج قائم على المدخل الكلي للغة لعلاجها ودراسة اللبودي(2004)، التي هدفت تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واقترحت استراتيجية لعلاجها، أما دراسة شملوه (2004)، التي حددت مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي، واقترحت برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية لتنمية هذه المهارات، أما دراسة السعدون (2004)، فقد استخدمت خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ودراسة رجب (2007) التي قامت بعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري باستخدام برنامج مقترح ، ودراسة عبدالوهاب (2008)، التي أثبتت الأثر الإيجابي للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية . ودراسة أبو الحجاج (2008) التي حاولت تنمية بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات ، ودراسة حلس وأبو طعيمة ( 2010)، التي أوضحت الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي واستخدمت العيادات القرائية لعلاجها ودراسة عوض(2010)، التي أكدت فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي، أما دراسة عبدالظاهر(2011). فقد استخدمت دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

ومما أشارت إليه الدراسات السابقة أن وضع برامج تدخل علاجية مناسبة لذوي صعوبات التعلم يسمح بالتحسن بنسبة كبيرة في قدرتهم اللغوية والفهم القرائي بالمقارنة بالطلاب الذي لم يتلقوا برامج تدخل علاجي، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عموماً وذوي صعوبات القراءة خصوصاً يعانون من ضعف في القراءة بسبب ضعف قدرتهم على التعرف على الكلمات وانخفاض مستوى الفهم لديهم، وتشير الدراسات أيضاً إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحققون درجات ضعيفة في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ العاديين من نفس المستوى العمري، وهذا يؤثر على الأداء في المقررات الدراسية عامة ومقرر القراءة بصفة خاصة.

والقلق المرتبط بالمقررات الدراسية يرتبط أيضاً بالأداء الضعيف فيها ( التحصيل) وكذلك بتجنب دراستها والمعلوم أن هذين المتغيرين - ضعف التحصيل - وتجنب الدراسة - يؤثران مستقبلاً في حياة الأفراد وبالتالي يصبح هؤلاء الأفراد مقيدين في تحديد مستقبلهم، ومن ثم ينعكس ذلك على تحديد أهدافهم في الحياة العملية، كما أن ذلك يمكن أن يعيقهم عن أداء

مهمات وواجبات تتضمن استخدام أنشطة هذه المقررات وخصوصاً إذا كانت هذه المقررات هي اللغة العربية أو فرع من فروعها.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الخوف من المشاركة اللفظية أو من إمكانية ارتكاب أخطاء أمام الزملاء في قاعة الدرس يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق حيث يجعل الطالب المتعلم أكثر توتراً وعصبية، كما أن المناخ العام للتحصيل الدراسي في قاعة الدرس من خوف أو راحة يؤثر إيجاباً وسلباً في الأداء العلمي للطلاب عند ممارسات ونشاطات تعلم اللغة.

ويشير القلق يعد من أهم المظاهر النفسية التي يتميز بها الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة، وذلك لأن القلق يتداخل مع الإدراك مما يزيد مشاكل الانتباه والذاكرة على المدى القريب، كما يعد القلق حالة الوجدانية تصاحب كل ما قد يعيشه الفرد من شعور بالخوف والتوتر. فعندما يتعرض الفرد لظروف التقويم والقياس في قدرة ما من القدرات العقلية أو التحصيلية، ويدرك أنه لا يتمتع بقدر مناسب من الكفاءة تمكنه من أداء تلك الأعمال والواجبات موضع الاهتمام في التقويم والقياس، ينتج عن موقف التقويم أنواع مختلفة ومتعاقبة من القلق والتخوف. فالمستوى المرتفع من القلق يمكن أن يعرقل قدرة الطالب على الاستفادة من التعلم. ( الفخراني والسطيحة ، 2002، 62)

وهناك أيضاً العديد من الدراسات التي أبدت اهتماماً بالقلق لدى التلاميذ وبالعوامل المسهمة في زيادته أو تحديد بعض أساليب التدريس للتغلب على مشكلة القلق بعد تشخيصها، وكذلك علاقة القلق بالتحصيل في المقررات المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة: دراسة مخلوف(1990)، التي هدفت الوقوف على أثر استخدام بعض استراتيجيات الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي ودراسة أبو هلال (1992)، التي هدفت تقديم نموذج بنائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للجنس وقلق الرياضيات على الاتجاه والتحصيل في الرياضيات ودراسة شهدة (1994). التي أثبتت الأثر الإيجابي لاستخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق الطلاب وتحصيلهم ، ودراسة عبدالرحمن (1995)، التي قامت باختزال قلق التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام المنظمات المتقدمة، ودراسة يعقوب(1996)، التي أوضحت ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والمعرفية ذات العلاقة بقلق الرياضيات لدى التلاميذ ودراسة الباز،وعبدالحفيز (1997)، التي أوضحت أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والطالب وبعض استراتيجيات تدريس المفاهيم على اكتساب المفاهيم الهندسية واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ودراسة أبو غرارة (1998)، التي قدمت مقياساً للقلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية ، أما دراسة حسانين (1999)، فقد جربت استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم وخريطة الشكل V في تعليم الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودراسة

عبد السميع (2001)، . التي أوضحت الأثر الايجابي لاستخدام أسلوب القراءة التعاونية على قلق وفهم القراءة لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية قبل الخدمة، ودراسة راشد (2007)، التي استخدمت برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات ودراسة جبريل (2010). التي هدفت للوقوف على فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومما أشارت هذه الدراسات السابقة أن زيادة معدلات القلق تؤدي إلى نتائج سلبية في التحصيل اللغوي والتفاعل مع متطلبات اكتساب اللغة، وكذلك وجود علاقة سلبية ودالة بين درجة الشعور بالقلق والدرجات على مقياس التفوق في الأداء اللغوي، كما أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من حيث القلق يحصلون على تقديرات منخفضة عند تعلم اللغة في الفصول الدراسية.

وتشير هذه الدراسات أيضاً إلى أن القلق تتفاعل يؤثر في التحصيل والإنجاز التعليمي وفي تعلم اللغة، ولعل هذه النتائج جعلت الباحثين والمتخصصين يفكرون في طرائق وأساليب وسياسات تدريسية يمكن من خلالها تقليل التأثير السلبي للقلق في التعليم.

وتشير بعض هذه الدراسات أيضاً إلى أن نوع استراتيجيات التدريس المتبعة يؤدي دوراً في إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم مما يساعد في خفض القلق لديهم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس أن هناك علاقة تأثير وتأثر بين الانجاز والقلق، فالقلق المصاحب للمواقف التي تتطلب الأداء العملي يعتمد على بعض الخصائص التي يتمتع بها الفرد منها: مقدار ما لديه من دافعية، كما أن علماء النفس اتفقوا على أن زيادة معدل القلق عن الحد المسموح به يصبح عائقاً للإنجاز، لأنه يحدث تشتتاً للانتباه في موقف الأداء (العجمي، 1999، 17) (Culler & Holahan, 1980, 18).

كما أن مثل هذه الاستراتيجيات قد يؤثر أيضاً في علاج صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة فقد توصلت بوتساس و بادليديو ( Botsas & Padeliadu 2003,477 ) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي يستعملون استراتيجيات قراءة قليلة وأكثر سطحية، وليس لديهم وعي بمشاكل الفهم التي تقابلهم أثناء القراءة، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة.

وترى أليس وآخرون (Ellis et al. 1991, 1) أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الاستراتيجيات تساعد الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على أداء المهام الكاملة بنجاح وتزودهم بالتقنيات التي تدفعهم للاستقلال في العمل وفي اكتساب وأداء المهارات الأكاديمية.

ويرى كلنجير وفايوفن (Klingner & Vaughn 1996, 275) أن بعض إستراتيجيات التدريس صُمم بشكل محدد لتحسين الفهم لأولئك الطلاب الذين لديهم صعوبات في الفهم القرائي، ذلك لأن هذه الفئة من الطلاب تفتقر إلى معرفة متى وكيف تستخدم الاستراتيجيات، ويحتاجون إلى تعليمات مباشرة عن كيفية استخدام استراتيجيات الفهم. وفي ضوء كل ما سبق، ولأن الفهم القرائي تفاعل بين القارئ والنص، وتحتاج تنميته استخدام استراتيجيات تجعل القارئ يضيف من خبراته إلى ما يقرأ ويربط بينهما، ويؤلف بين التشابه، ويكتب تعليقات وآراء حول المقروء، ولأن الفهم القرائي يمكن تحسينه وزيادته بالتدريب الدقيق والمستمر على مهارته باستخدام بعض استراتيجيات الفهم أو طرق التدريس (Siegler & Richards, 1998) وذلك من منطلق أنه كلما ازدادت معرفة القارئ باستراتيجيات القراءة والتعلم كلما ازداد فهمه، وأن قدرة القارئ على ضبط تعلمه تساعده في فهم المقروء ( جابر ، 1999، 35).

ومن هنا تبدو حاجة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى العديد من الطرق والمداخل التعليمية لتفعيل تجاربهم في مجال القراءة وجعلها ناجحة كي يستطيعوا بالتالي تجاوز صعوباتهم التعليمية، حيث إنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء التلاميذ، لكن هناك العديد من الطرق التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم ومن هذه الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم استراتيجية النمذجة والأساس الذي تنطلق منه هذه الاستراتيجية هو المحاكاة وإعطاء نموذج للقراءة الصحيحة يمكن أن يقلده الآخرون ويسترشدوا به في أثناء قراءتهم، وتبدأ هذه الاستراتيجية بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس، ويناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات، ويدعو أقردهم على محاكاته، وبعد أن يقرأ عدد كافٍ من التلاميذ يناقشهم المعلم في معنى المقروء، وفي أخطائهم في النطق، وعندما يثق بأن تلاميذه قد أتقنوا الفقرة الأولى فهماً ونطقاً ينتقل بهم إلى غيرها متبعاً الطريقة نفسها

فمن المتعارف عليه في الأوساط التربوية أن النموذج والقوة يشكل قاعدة رئيسة للمتعلم، ومن هنا تأتي أهمية أن يدرك المعلمون أهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من التلاميذ، فالتعلم القدوة أنجح أساليب التعلم وأكثرها فعالية وخاصة عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة ( المعلم) أثناء قيامه بالعمل ( الملكي، 2006، 296).

فالتعلم بالقوة، ربما يكون من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فعالية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة ( المعلم) في أثناء قيامه بالعمل، وقد يكون استخدام هذه الاستراتيجية مناسباً في بداية تطبيق برنامج تعليم المهارات المرتبطة بالتفكير خلال مرحلة الدراسة الابتدائية أو المتوسطة.



فالنمذجة أيضاً بأنها عملية تبسيط وتقليد لحدث أو ظاهرة نود فهمها بطريقة أفضل. وهذا التعريف لا يفيد عملية النمذجة بتقليد شكل الشيء أو خصائصه الظاهرة، بل فتح المجال لتقليد ميكانيكية حدوث الظواهر وارتباطها بظواهر وأحداث أخرى داخل السياق الذي تتم فيه وتعرف النمذجة أيضاً بأنها عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء والظواهر والأحداث والتنبؤ بها. (Holliday, 2001,57)

ومن الدراسات التي تناول فاعلية استراتيجية النمذجة في التدريس: دراسة قام هليكسون وفتر Hellekson & feitler (1994)، التي أثبتت التأثيرات الإيجابية لاستراتيجية النمذجة لتعليم القارئ الناشئ كيفية التعبير اللفظي عن استراتيجيات القراءة الفاعلة، ودراسة دراسة محمد (1995)، التي أثبتت فاعلية بعض أساليب النمذجة في مواقف التدريس المصغر على تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ودراسة عقيلي (1998)، التي استخدمت مدخل التعلم بالنمذجة، وأثبتت أثره الإيجابي في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم ، أما دراسة حسن (2005)، فقد استخدمت مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى الطالبات أمينات المعامل . ودراسة الباز (2007)، التي أوضحت الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ودراسة علي (2007)، التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة المفاهيمية في تعليم البيولوجي على التغيير المفاهيمي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ودراسة رجب (2009)، التي هدفت الوقوف على أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة على تحسين الكتابة الوظيفية، وبقاء التعلم والاتجاه نحو الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. أما دراسة فتح الله (2011). فقد أكدت على الأثر الإيجابي للتدريس بالنمذجة وتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مما سبق يتضح أن النمذجة تشكل قاعدة رئيسة للمتعلم، فالتعلم بالنمذجة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية، عندما تقترن بإيضاحات وتعليقات يقدمها المعلم أثناء قيامه بالعمل. وتعد النمذجة مهمة في تنمية المهارات المعرفية ، وما وراء المعرفية، وهناك فرق بين النمذجة المعرفية، وما وراء المعرفية. فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، وهذا النوع من النمذجة من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير لأن التلاميذ يتعلمون كثيراً عن طريق التقليد. لذا كان من الأجدى أن يحرص المعلم أثناء تدريسه مهارات الفهم القرائي أن يصحبها بنماذج قرائية جيدة يعرضها على تلاميذه حتى يكون قدوة لمحاكاتها، لأن القراءة لا يكتفى فيها بمجرد الدقة والوضوح بل تتعدى ذلك إلى إتقان العادات لعقلية السليمة.

واستراتيجية التلخيص لا تبعد كثيراً عن استراتيجية النمذجة حيث تتيح هذه الإستراتيجية الفرصة للقارئ لتحديد الأفكار الرئيسية في النص المقروء وأيضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. وفي هذه الإستراتيجية يمنح التلاميذ الفرصة لتحديد العبارات والمعلومات المهمة والمتراصة في النص. (رضا الأدغم، 2004).

وتشير هذه الإستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية للنقاط الأساسية؛ مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضاً تعرف غير المهم من خلال استبعاده.

واستراتيجية التلخيص كما يعرفها فتحى الزيات بأنها : خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر الطالب قدراته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع ، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح.(الزيات،44،1998)

كما أن استراتيجية التلخيص تشير إلى كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة، الجوهر، الفكرة الرئيسية، الأفكار الثانوية أو الفرعية، النقاط الرئيسية التي تسترعى الانتباه والتذكر.

ويرى تراباسو وبيوشارد أن تعليم الطلاب كيفية تلخيص النص القصصي من خلال التعرف على خريطة أو تركيب القصة يؤدي إلى تحسين عملية الفهم. (أبو سكينه،569،2006)، وهذا يتسق مع بعض الدراسات التي تناولت استخدام فاعلية استراتيجية التلخيص بصفة عامة وفي تحسين الفهم القرائي أو القدرة القرائية لدى تلاميذ وطلاب المراحل الدراسية المختلفة ، ومن هذه الدراسات دراسة (Gourgey, 1999)، التي أكدت على فاعلية ما وراء المعرفة في تعليم المهارات الأساسية، ودراسة السليمان(2001)، التي أثبتت الأثر الإيجابي لبرنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي أما دراسة أبو سكينه(2006)، فقد أكدت على فاعلية استراتيجية التلخيص في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للمقال الصحفي لدى معلمي التعليم الفني للمواد العملية ، ودراسة عثمان(2007)، التي أثبتت الأثر الإيجابي لبرنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ودراسة السيد (2009) التي استخدمت بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة تترك آثاراً مختلفة وفقاً للأفراد، ويعتمد الأثر الذي تتركه الصعوبة على مدى شدتها، وعلى مدى نجاح الجهود التربوية المبذولة من أجل تجاوزها. حيث تسبب صعوبة تعلم القراءة مشاكل في القراءة والكتابة والتهجئة وهذه المشاكل تظهر بشكل بسيط في المرحل الأولى لكنها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللغة الأكثر صعوبة مثل القواعد اللغوية والفهم القرائي والكتابة الأدبية. كما أن الأشخاص ذوي صعوبة تعلم القراءة يعانون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم وعن أفكارهم بوضوح، ولا يستطيعون استعمال المفردات اللغوية والكلمات في التعبير عن أفكارهم، كما أنهم لا يستطيعون فهم ما يقدم لهم من مواد قرائية.

وهذا بدوره يترك آثاراً على هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من هذه الصعوبات، ومن هذه الآثار: القلق، والتعثر في الدراسة، والإخفاق في التعليم، كما أن مواجهة ذلك كله يتطلب التدريب والتعليم واختيار الاستراتيجيات والأساليب المعينة على علاج هذه الصعوبات.

### مشكلة البحث:

من منطلق أن صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم اللغة العربية بصفة خاصة تعد أمراً واقعاً أكدت وجوده العديد من الأبحاث والدارسات ، فإن العمل على تشخيص هذه الصعوبات وعلاجها أمر حتمي وضروري ،ومن هنا تأتي أهمية تشخيص وعلاج تلك الصعوبات في بدايات السلم التعليمي فإهمال التشخيص والعلاج يؤدي إلى تفاقم الصعوبة وامتداد أثرها السلبي إلى حياة المتعلم بصفة عامة، وتصبح في مراحل متقدمة منها صعبة العلاج ومكلفة وغير مضمونة النتائج .

وصعوبات القراءة من بين صعوبات التعلم التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين ؛ وذلك لأن قدرًا كبيراً من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة فنجد أن أكثر أنماط الصعوبات الأكاديمية شيوعاً صعوبات تعلم القراءة ( 80% من ذوي الصعوبات لديهم صعوبات قراءة). حيث إن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، كما يرى العلماء أن 10 : 15% من مجتمع أطفال المدارس يعانون من صعوبات القراءة (عوض الله، وعاشور 2003)

كما أن هناك العديد من الأبحاث والدارسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجانب المتعلق بتعلم القراءة والتي أكدت أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة بصفة عامة، وصعوبات فهم المقروء بصفة خاصة، وهذه الصعوبات تقف عائقاً دون تقدمهم، وربما أدت إلى تسربهم من النظام التعليمي كله ومن أهم هذه الدارسات: ودراسة(السليمان،2001)، ودراسة أحمد (2001)، ودراسة (عبدالظاهر، 2011)، ومن

الدارسات أيضا دراسة ممدوح ( 2004 )، ودراسة شملوه (2004)، ودراسة رجب (2007).

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة تترك آثاراً مختلفة وفقاً للأفراد، ويعتمد الأثر الذي تتركه الصعوبة على مدى شدتها، وعلى مدى نجاح الجهود التربوية المبذولة من أجل تجاوزها، ومن الآثار التي تتركها مثل هذه الصعوبات القلق.

ويرى بعض الباحثين أن سبب هذه الأخطاء التي يعاني منها التلاميذ في تعلم بعض المهارات يرجع إلى فشل في التوظيف الفعال لإستراتيجيات التدريس المناسبة (خطاب، د.ت، 4).

ومن هذه الدارسات دراسة بوتساس و بادليديو ( Botsas & Padeliadu 2003,477 ) التي توصلت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي يستعملون استراتيجيات قراءة قليلة وأكثر سطحية وليس لديهم وعي بمشاكل الفهم التي تقابلهم أثناء القراءة، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة.

وترى أليس وآخرون ( Ellis et al. 1991, 1 ) أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الاستراتيجيات تساعد الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على أداء المهام الكاملة بنجاح وتزودهم بالتقنيات التي تدفعهم للاستقلال في العمل وفي اكتساب وأداء المهارات الأكاديمية، كما يري البعض أن علاج هذه الصعوبات لدي التلاميذ يجب أن يشمل تعليمهم من خلال استراتيجيات تعليم مناسبة ينبغي أن تتسم بملاحظة أخطاء التعلم وتوجيهه وإعطاء النموذج الصحيح لأن ملاحظة التلاميذ للآخرين ومشاهدة السلوك الموجه يترتب عليه نتائج إيجابية، وتطوير المعرفة لدى هؤلاء التلاميذ يمثل هذه السلوكيات من خلال النمذجة والتعليم المباشر

ومن منطلق أن القراءة تحمل خصوصية متميزة، إذ ترتبط بمرحلة التدريب وتستلزم الرؤية والنظر والتمهل ومداومة التفكير، وتعتمد على تنظيم الأفكار ، وفي ضوء هذه التعقيدات تتجلى ضرورة احتذاء النماذج الجيدة والمران أثناء تعليم وتعلم مهارات القراءة فضلا عن مهارات الفهم القرائي. وفي ضوء ما سبق سوف يعتمد البحث الحالي على استراتيجياتي النمذجة والتلخيص وذلك لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات. وذلك للمبررات الآتية

- تتضمن إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص ممارسات كثيرة منها: الإيضاح، والتسجيل، والتنبيه للأخطاء، ومراقبة النموذج، وهذا بدوره يساعد على التغلب على الأخطاء الموجودة في تصوراتهم وتوجيههم في الاتجاه السليم.

- في استراتيجيتي النمذجة والتلخيص يتم تبسيط وتقليد شئ أو حدث أو ظاهرة نود فهمها بطريقة أفضل

- في استراتيجيتي النمذجة والتلخيص يتم تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات أو أشكال المحاكاة بما تسهل شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها (Holliday, 2001, 057).

- في استراتيجيتي النمذجة والتلخيص تستخدم الميسرة نمذجة التفكير بصوت عالٍ للتوضيح للدارسات كيف تلخصن ، وتصلن المعرفة السابقة ، وتراقبن الذات ، وتحصلن على المساعدة ، وتحققن ذواتهن .

- في استراتيجيتي النمذجة والتلخيص توفر الميسرة للدارسات الأنشطة والمواقف في حجرة الدراسة لتطبيق ما تعلموه، كما أن هذه المرحلة تمكن الدارسات من استخدام ما تم تعلمه في مواقف الحياة المختلفة.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بهدف الوقوف على صعوبات القراءة بصفة عامة وصعوبات فهم المقروء بصفة خاصة، وكيفية تعامل الميسرات مع الدارسات ذوات الصعوبات القرائية، وكذلك استراتيجيات التدريس المتبعة مع هذه الدارسات، وقد تضمن الاستطلاع مايلي:

1- ملاحظة بعض دارسات الصف السادس الابتدائي، وذلك أثناء حضور بعض

حصص اللغة العربية مع ميسرات المدارس الصديقة للفقيات وتسجيل بعض قراءات الدارسات، ولاحظ الباحث قصوراً شديداً في المهارات القرائية لدى هؤلاء الدارسات وقد اختار الباحث هذا الصف للأسباب الآتية:

- لأنه تتراكم فيه صعوبات القراءة من الصفوف السابقة له.
- كما أن علاج التلميذ في نهاية هذه المرحلة فرصة لتقليل الأخطاء في المرحلة القادمة.

2- ولمعرفة الواقع الفعلي لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس القراءة ، حضر الباحث مجموعة من الحصص بهدف معرفة الأساليب والطرق المتبعة في تدريس القراءة، وكانت من نتيجة الحضور:

- أن معظم الميسرات لا يستخدمن استراتيجيات وطرائق متنوعة تتناسب مع طبيعة هؤلاء الدارسات، ومع طبيعة صعوبات القراءة التي يعانين منها.
- قلة العناية الموجهة للدارسات التي يعانين من صعوبات قرائية وذلك من منطلق أن هؤلاء الدارسات لا يرجي منه التقدم وارتقاء مستواهم وأنهم حالات مستعصية وأنهن يعانين من صعوبات صعب حلها والتعامل معها، وأن درجاتهن في اختبارات اللغة العربية ضعيفة جداً وأقل من المتوسط.

3- مقابلات شخصية مع عشرات الميسرات أثناء تدريب قام فيه الباحث بتدريب هؤلاء الميسرات على استراتيجيات التعلم النشط ضمن خطة التدريبات التنشيطية لهؤلاء الميسرات وفي هذه المقابلات استطلع الباحث الآراء حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ومدى الاستعانة باستراتيجيات تدريس مناسبة مثل النمذجة والتلخيص ، وكانت النتائج كما يلي:

- 85% من عينة الميسرات لا يستخدمن اختبارات محددة لتشخيص صعوبات القراءة.
- 95% لا يعرفن شيئاً عن استراتيجيتي النمذجة والتلخيص كاستراتيجيات تدريسية.
- 100% لا يستخدمن استراتيجيات تدريس محددة لعلاج صعوبات القراءة عند الدارسات.

4- الإطلاع على الأدبيات والدارسات السابقة التي أكدت تزايد نسبة صعوبات القراءة وخاصة في المرحلة الابتدائية والتي دعت إلى استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة لعلاج هذه الصعوبات ومن هذه الدارسات : دراسة السليطي (2001) ، ودراسة العيسوي (2002)، ودراسة عبد الحميد (2002)، ودراسة أبو بكر (2003)، ودراسة السعدون(2004)، ودراسة اللبودي(2004)، ودراسة راشد(2007)، ودراسة حلس وأبو طعيمة (2010)، ودراسة عبد الوهاب (2008)، ودراسة أبو الحجاج (2008)، ودراسة عوض(2010)، ودراسة عبدالظاهر(2011).

وعلى الرغم من توافر عدد من الكتابات والبحوث التي تناولت مشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، فإن خريطة البحث العلمي ما زالت تفقر إلى بحوث تجريبية تعنى بتعرف حجم هذه المشكلة في مختلف مراحل التعليم، وتشخيصها، فضلاً عن اقتراح وتجريب استراتيجيات تدريسية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها في علاج صعوبات هذه الصعوبات.

ومن هنا نشأت فكرة البحث الحالي في محاولة استخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص لعلاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات

#### تحديد المشكلة:

تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى تلايمذ المرحلة الابتدائية في القراءة بصفة عامة وفهم المقروء بصفة خاصة؛ مما يترتب عليه بعض المشكلات المرتبطة بهؤلاء التلاميذ ومنها ضعف الأداء على مهارات فهم المقروء وكذلك القلق المرتبط بعملية القراءة ، وربما يرجع ذلك إلى عوامل كثيرة ذات صلة بتعليم القراءة والتدريب على مهاراتها واستراتيجيات التدريس المستخدمة لعلاج هذه الصعوبات. ويمكن لهذه الدراسة الإسهام في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

- ما فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدي دارسات المدارس الصديقة للفتيات؟
- ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية
- 1- ما مهارات فهم المقروء التي ينبغي أن تتوفر لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟
  - 2- ما صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟
  - 3- ما فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟
  - 4- ما فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في خفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟

### أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- الوقوف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟
- 2- الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟
- 3- الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في خفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟

### أهمية البحث:

أولاً -من الناحية النظرية:

يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً يتناول الحديث عن صعوبات القراءة ومهارات الفهم القرائي وصعوبات فهم المقروء وكذلك الحديث عن استراتيجيتي النمذجة والتلخيص من حيث المفهوم والنماذج والخطوات، ويرجى أن يسهم هذا الإطار في تطوير تعليم اللُّغة العربية بصفة عامة وتعليم القراءة بصفة خاصة.

ثانياً -من الناحية التطبيقية : يرجى أن يفيد هذا البحث :

- 1- تلاميذ المرحلة الابتدائية: حيث يسعى البحث إلى علاج صعوبات فهم المقروء لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، وذلك باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص.

- 2- القائمين بالتدريس: في تطوير تدريس اللغة العربية، وذلك من خلال تطبيق إجراءات وأساليب تدريس حديثة يمكن أن تسهم في علاج الصعوبات في اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ بصفة عامة والصعوبات المتعلقة بالقراءة بصفة خاصة.
- 3- الموجهين: فالبحت يضع بين أيديهم قائمة بمهارات فهم المقروء واختباراً لهذه المهارات ودليلاً باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص ومقياساً لقلق القراءة؛ مما قد يعد محاولة لتطوير تدريس اللغة العربية، وهذا يمكن أن يستثمره الموجهون في توجيه المعلمين إلى استخدام هذه المهارات في تدريسهم
- 4- واضعي الاختبارات الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية: حيث يوفر اختباراً تشخيصياً في صعوبات فهم المقروء في اللغة لعربية لهؤلاء التلاميذ.
- 5- الباحثين : فمن المتوقع أن يفتح هذا البحث أمام باحثي تعليم اللغة العربية آفاقاً جديدة؛ لتصميم تجارب مماثلة لفئات أخرى من التلاميذ، وللبحث في فاعلية استراتيجيات أخرى في علاج الصعوبات التي تواجه التلاميذ .

#### حدود البحث ومبرراتها:

سوف يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- 1- مجموعة من دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات بمحافظة أسيوط.
- 2- بعض صعوبات فهم المقروء لدى دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات في ضوء أوزانها النسبية طبقاً لأهميتها، وفي ضوء الفترة الزمنية المخصصة لتنفيذ تجربة البحث.
- 3- تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011، ولمدة (سنة) أسابيع.

#### منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي وشبه التجريبي: وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدراسات الصف السادس الابتدائي المدارس الصديقة للفتيات، وتحديد صعوبات فهم المقروء لديهن.

أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض مستوى لدي دراسات الصف السادس الابتدائي المدارس الصديقة للفتيات، وقد استخدم الباحث المجموعة التجريبية الواحدة وذلك



لقلة عدد الدراسات في المدارس الصديقة للفتيات فضلاعن اللائي يعانين صعوباتفي فهم المقروء

### أدوات ومواد البحث:

- للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمي إليه من أهداف قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:
- 1- قائمة بمهارات فهم المقروء التي ينبغي أن تتوفر لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات (اعداد الباحث)
  - 2- قائمة بصعوبات فهم المقروء لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات المتعسرات قرائياً (اعداد الباحث)
  - 3- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
  - 4- اختبار تشخيصي في صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات. (اعداد الباحث)
  - 5- مقياس قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. (اعداد الباحث)
  - 6- دليل استخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدي دارسات المدارس الصديقة للفتيات. (اعداد الباحث)

### تحديد مصطلحات البحث:

في ضوء الخلفية النظرية المتضمنة بالبحث، يمكن تحديد مصطلحاته إجرائياً على النحو التالي:

- فهم المقروء

يقصد به في البحث الحالي: العملية العقلية التي تقوم بها الدارسة مستخدمة الخبرات السابقة لديها وملاحم المقروء بغرض الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وذلك للوصول إلى ما يتضمنه المقروء من معاني. صعوبات فهم المقروء :

يقصد به في البحث الحالي: التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائي بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة. ويستبعد من حالات صعوبات فهم المقروء الدارسات اللاتي لديهن مشاكل في السمع أو البصر أو النطق أو الاعاقة العقلية أو المصابون بأمراض ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الدارسة في اختبار الفهم القرائي.

- إستراتيجية النمذجة:

يقصد بها في البحث الحالي: مجموعة الأنشطة والإجراءات والخطوات التعليمية/التعلمية التي تقوم بها الميسرة والدارسات وتحدث بشكل متسلسل ومنظم أثناء التعامل مع النص القرائي وفق خطوات عملية محددة تتضمن اكتساب استجابات جديدة أو تعديل استجابات قديمة نتيجة رؤية أو ملاحظة سلوك القدوة التي تقتدي بها الدارسة.

- استراتيجية التلخيص

يقصد بها في البحث الحالي: إعطاء التلميذ الفرصة للتعامل مع النص المقروء، واستبعاد المعلومات غير الأساسية والمتكررة وإعادة صياغة بقية النص بأسلوب موجز لا يخل بالمضمون.

- قلق القراءة

يقصد به في البحث الحالي: حالة تجعل الدارسة تشعر بالتوتر والخوف قبل وأثناء التعامل مع النص القرائي ، ويقاس قلق القراءة في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الدارسة في مقياس قلق القراءة، حيث تعكس الدرجة التي تحصل عليها الدارسة في هذا المقياس درجة قلق القراءة لديها.

- دارسات المدارس الصديقة للفتيات ذوات صعوبات فهم المقرء:

يقصد بهن في البحث الحالي: فئة من التلميذات لديهن صعوبة تعلم محددة في الفهم القرائي كما يقاس بالاختبار المعد في البحث الحالي على الرغم من أنهن يتمتعن بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يوجد لديهن أية إعاقات عقلية أو حسية ولا يعانين من اضطرابات نفسية مقارنة بزميلاتهن في نفس المستوى العمرى والعقلى.

- خطوات البحث وإعداد أدواته ومواده :

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمى إليه من أهداف قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

1- قائمة بمهارات فهم المقرء التي ينبغي أن تتوافر لدي دارسات الصف السادس

الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات

2- اختبار تشخيصي في صعوبات فهم المقرء التي تعاني منها دارسات الصف

السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

3- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

4- مقياس قلق القراءة لدي دارسات المدارس الصديقة للفتيات .

5- دليل استخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقرء

وخفض قلق القراءة لدي دارسات المدارس الصديقة للفتيات.

أولاً- بناء قائمة بمهارات فهم المقروء التي ينبغي أن تتوفر لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات:

وقد تم إعداد الصورة المبدئية لهذه القائمة من خلال المصادر التالية :

1- الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي، ومراجعة البحوث والدارسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بمهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات فهم المقروء بصفة خاصة مثل: دراسة السرطاوي (1999)، دراسة: دراسة السليطي (2001)، ودراسة السليمان (2001)، ودراسة أحمد (2001)، ودراسة ، ودراسة العيسوي (2002)، ودراسة أبو بكر (2003)، ودراسة عبد الحميد (2002). ومن الدارسات أيضاً دراسة ممدوح ( 2004 )، ودراسة اللبودي (2004)، ودراسة شملوه (2004)، ودراسة السعدون (2004)، ودراسة رجب (2007)، ودراسة راشد (2007) وداسة عبد الوهاب (2008)، ودراسة أبو الحجاج (2008)، ودراسة حلس وأبو طعيمة (2010)، ودراسة عوض(2010)، ودراسة عبد الظاهر (2011).

وقد أمكن حصر مجموعة من مهارات مهارات فهم المقروء التي ينبغي أن تتوفر لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، ضمنها قائمة مبدئية في هيئة استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستبانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى، والمطلوب إبداء الرأي فيه، وقد بلغ مجموع المهارات المتضمنة بالقائمة(4) مهارات رئيسة وتشمل(21) مهارة فرعية.

2- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين عددهم ( 17 ) مختصاً، منهم : (9) مختصاً في تعليم اللُّغة العربية، و(8) من معلمي وموجهي اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية ممن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

3- بجمع الاستبانة وتحليل آراء المحكمين، تبين أن هناك مهارات قد تكون متشابهة مع غيرها من المهارات، أو تتطلب الأداء نفسه، وعليه يفضل حذفها، وقد قام الباحث بحذفها، كما رأى البعض، تعديل الصياغة في بعض المهارات وقد قام الباحث بتعديل بعض الصياغات، كما أضاف عدد من المحكمين بعض المهارات، وقد اتفق الباحث مع رأي المحكمين في إضافة هذه المهارة.

د-أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحوي (4) مهارات رئيسة هي:

- الفهم الحرفي
- الفهم الاستنتاجي
- الفهم النقدي
- الفهم الابداعي

ويندرج تحت هذه المهارات الرئيسية (15) مهارة فرعية، اتفق المحكمون على سلامتها ومناسبتها ( مع اختلاف أوزانها النسبية).

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه "ما مهارات فهم المقروء التي ينبغي أن تتوافر لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟

ثانياً: بناء اختبار تشخيصي في صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات:

- الهدف منه: الوقوف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

- مصادر الاختبار :

اعتمد إعداد هذا الاختبار على مجموعة من المصادر هي :

- البحوث والدارسات السابقة التي تناولت إعداد اختبارات في مجال صعوبات القراءة عامة وصعوبات فهم المقروء على وجه التخصيص، كدراسة: دراسة السليطي (2001)، ودراسة العيسوي (2002) ودراسة عبد الحميد (2002)، ودراسة أبو بكر (2002)، ودراسة السعدون (2004) ودراسة اللبودي (2004)، ودراسة راشد (2007)، ودراسة عبد الوهاب (2008)، ودراسة أبو الحجاج (2008)، ودراسة عوض (2010)، ودراسة حلس وأبو طعيمة (2010)، ودراسة عبدالظاهر (2011).

- استطلاع آراء المتخصصين، ومن لهم تجارب سابقة في تصميم مثل هذه الاختبارات في التخصصات المختلفة، وإجراء مقابلات معهم؛ لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب للاختبار في جميع جوانبه.

- قراءات في التراث اللغوي لاستنباط بعض المواقف والأسئلة التي يمكن وضعها في الاختبار، واستنباط مثيرات تتميز بالقوة حتى يمكن أن تستدعي إجابات الدارسات، وبالاعتماد على هذه المصادر أمكن إعداد الاختبار في صورته المبدئية.

- مكونات الاختبار :

تضمن الاختبار في صورته المبدئية بطاقة تعليمات، توضح للدارسات كيفية التعامل مع مفردات الاختبار، وكيفية الإجابة عنها، كما راعى الباحث أن تكون هذه التعليمات واضحة ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى الدارسات، وقد تضمن الاختبار جزئين كل جزء مكون (15) سؤالاً كل سؤال يقيس مهارة من مهارات فهم المقروء لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات وقد روعي ترك مسافات مناسبة في ورقة الإجابة لكي تستطيع الدارسة الإجابة فيها.

- ضبط الاختبار :

-التأكد من صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الاختبار لهدفه، ووضوح تعليماته ومفرداته، وملاءمته لدارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وقد أشار المحكمون إلى تعديل الصياغة في بعض الأسئلة، وتعديل ترتيب بعض الأسئلة، وقد تم الأخذ بهذه الملاحظات. كما أسفرت هذه الخطوة عن وضوح التعليمات، وأسئلة الاختبار، وملاءمتها لأهدافه. وتحدد للاختبار (30) درجة بواقع (15) درجة لكل جزء من أجزاء الاختبار ويواقع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على مجموعة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات بلغت (15) دارسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات والأسئلة ومناسبتها للدارسات، واستكشاف بعض الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء التطبيق، وقد تم تعديل بعض بنود الاختبار في ضوء هذه الخطوة.

-تحديد زمن الاختبار :

تم حساب متوسط زمن الاختبار الذي استغرقته الدارسات بقسمة:

مجموع الزمن المستغرق في الاختبار على عدد الدارسات

وكان متوسط الزمن كالتالي: خمس وأربعون دقيقة يضاف لها خمس دقائق للتعليمات وبذلك يكون مجموع الاختبار خمسون دقيقة.

- ثبات الاختبار :

تم إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية نفسها بفواصل زمني قدره أسبوعان، وقد روعي أن تكون ظروف التطبيق مشابهة لظروف التطبيق الأول من حيث زمن التطبيق وترتيب الحصص، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيق باستخدام معادلة بيرسون كان معامل ثبات الاختبار ( 0.79 % ) وهو معدل جيد؛ مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

**ثالثاً: - اختبار الذكاء المصور:**

أعد هذا المقياس أحمد زكي صالح ، وهو يقيس القدرة العقلية العامة للأفراد من 8-17 سنة، وهذا الاختبار لا يعتمد على اللغة في الإجابة عنه وهو ما دفع الباحث لاختياره لأن الدراسات لديهن بعض الصعوبات المرتبطة باللغة.

الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار :

قام معد الاختبار بعمل الصدق والثبات والمعايير الخاصة لهذا الاختبار من خلال تطبيقه على عينات متنوعة من التلاميذ.

تقدير درجات الاختبار :

عندما يجيب المفحوص على هذا الاختبار تحسب الإجابة الصحيحة بدرجة، ولا يحسب الخطأ أو المتروك، ثم تجمع الإجابات الصحيحة، ثم يحدد العمر الزمني للفرد، ثم نبحث عن الدرجة الخام التي نالها الفرد في العمود المناسب لعمره الزمني في جدول المعايير ونضع حولها دائرة، ثم نحدد نسبة الذكاء المقابلة لهذه الدرجة.

- رابعاً: بناء مقياس قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات:

تم إعداد مقياس قلق القراءة بعد الاطلاع على بعض مقاييس القلق المشابهة في المقررات المختلفة، ومنها على سبيل المثال: دراسة مخلوف (1990)، ودراسة أبو هلال (1992)، ودراسة شهدة (1994)، ودراسة حسن (1995)، ودراسة عبد السميع (1996)، ودراسة يعقوب (1996)، ودراسة الباز وعبد الحفيظ (1997)، ودراسة أبو غرارة (1998)، ودراسة حسانين (1999)، ودراسة عبد السميع (2001)، راشد (2007)، ودراسة جبريل (2010).

وقد تم الاستعانة بالمقاييس السابق الإشارة إليها وبعض الأدبيات ذات الصلة في مجال تدريس اللغات بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة وعلم النفس وقياس القلق، ثم تم إعداد مقياس القلق القرائي ليتكون في شكله المبدئي من ( 35 ) مفردة يعكس كل منها درجة عالية من القلق الذي تعاني منه الدارسة، وهو يستند إلى قياس القلق خلال ثلاث مجموعات من مواقف القلق ( مواقف تتعلق بقلق تعلم القراءة - مواقف تتعلق ببيئة التعلم - مواقف تتعلق بقلق التحصيل في القراءة) وتم تصميم عبارات المقياس على طريقة ليكرت حيث يعطي للتلميذ فرصة لتحديد درجة موافقه كاستجابة من بين خمس استجابات هي ( أوافق بشدة - أوافق - متردد - لا أوافق - لا أوافق مطلقاً) والدرجة التي تمنح للتلميذ نتيجة إجابته هي ( 3 - 4 - 5 - 2 - 1) وتعكس الدرجة العالية التي تحصل عليها الدارسة في هذا المقياس درجة عالية من قلق القراءة بينما تعكس الدرجة المنخفضة درجة منخفضة من هذا القلق.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال طرق تعليم اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي صنفت تحته ، ومدى وضوح الصياغة لمفردات المقياس، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض المفردات وحذف بعضها وأضيفت مفردات جديدة لم تكن موجودة في الصورة المبدئية للمقياس، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (30) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة السابق الإشارة إليها كما في جدول (1)

## جدول (1)

أرقام المفردات المتضمنة في أبعاد المقياس	أبعاد المقياس
أرقام المفردات	أبعاد المقياس
29 -28 -26 -21 -20 -19 -18 -17 -14-4 -2 -1	قلق تعلم القراءة
30-	
23 -15-13 -12 -11 -10 -9 -8 -7 -6	مواقف تتعلق ببيئة التعلم والمواقف التعليمية
27 -25 -24 -22 -16 -5 -3	قلق التحصيل في القراءة

طريقة تصحيح المقياس:

يوجد أمام كل مفردة من مفردات المقياس خمسة اختيارات هي ( أوافق بشدة- أوافق- متردد- لا أوافق- لا أوافق مطلقاً) وتبلغ الدرجات العظمى لمفردات المقياس (150) درجة ومجموع الدرجات الصغرى لمفردات المقياس (30) درجة توزع كما يلي:  
مرتفع القلق: إذا حصل التلميذ على درجة تتراوح بين 120- 150 درجة.  
متوسط القلق: إذا حصل التلميذ على درجة تتراوح بين 60- 120 درجة.  
منخفض القلق: إذا حصل التلميذ على درجة تتراوح بين 30- 60 درجة.

تم تطبيق المقياس على عينة من دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات بلغت ( 13) ثم طبق عليهم مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أسابيع وتم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وقد بلغ معامل ثبات المقياس 0.81 وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية.

**خامساً: دليل استخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدي دراسات المدارس الصديقة للفتيات:**

أعد هذا البرنامج بهدف تنمية مهارات فهم المقروء لدي دراسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ذوي صعوبات القراءة؛ وذلك باستخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص، كما يهدف البرنامج خفض مستوي القلق القرائي لدي هؤلاء الدراسات، وقد مرّ إعداد البرنامج بالخطوات التالية :

1-مراجعة الدراسات والكتابات والبحوث التربوية التي تناولت التدريس والتي تناولت استراتيجيتي التلخيص والنمذجة بصفة عامة، وكذلك التي تناولت صعوبات القراءة، وصعوبات فهم المقروء بصفة خاصة .

2-صياغة فلسفة البرنامج التدريبي المقترح.

3- تحديد أهداف البرنامج التدريبي في ضوء صعوبات فهم المقراء المراد علاجها لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات.

4- روعي في البرنامج الخصائص الخاصة للدارسات ذوات صعوبات التعلم في الفهم القرائي وما يتطلبه تدريب هذه الفئة من أساليب وطرق تعليمية خاصة.

5- تحديد خطة البرنامج اللازمة؛ لتحقيق أهدافه التعليمية المحددة سابقاً، والتي تكونت من (21) جلسة تدريبية:

أ- وضع المحتوى التعليمي الذي تكون من على (21) جلسة تدريبية على (10) أيام تدريبية كل يوم يتضمن جلستين تدريبيتين وواقع (4) جلسات أسبوعياً بالإضافة الى الجلسة التمهيدية في اليوم الأول.

ب- اختيار الإستراتيجيات والأساليب المناسبة.

ج- تحديد الإجراءات والأنشطة التدريبية المصاحبة للبرنامج.

د- تحديد الوسائل والإمكانات المطلوبة لإتمام تنفيذ البرنامج.

هـ- تحديد أساليب التقييم المناسبة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.

و- الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج.

5- عرض البرنامج المقترح بمكوناته على مجموعة من المحكمين المتخصصين

لمراجعته وضبطه وإقراره، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

سادساً- تدريب الميسرة المتعاونة:

تم تدريب الميسرة المتعاونة على استخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وقد استغرق التدريب الحالي ثلاث جلسات استغرقت كل جلسة حوالي ساعتين، وسارت على النحو التالي:

-في الجلسة الأولى :

تم تناول تعريف القراءة ومهارات فهم المقروء وصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات فهم المقروء بصفة خاصة وكذلك قلق القراءة.

-في الجلسة الثانية :

تم تناول استراتيجيتي النمذجة والتلخيص، من حيث التعريف والخطوات ودور الميسرة ونماذج تطبيقية لعلاج صعوبات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص..

-في الجلسة الثالثة :

تم تقديم بعض التوجيهات الخاصة بتطبيق أدوات البحث وتسلم الميسرة نسخة من الدليل، ومناقشة الميسرة فيه، وكذلك تم الاتفاق على جميع الخطوات التنفيذية لتطبيق تجربة



البحث، وتحديد الخطة الزمنية لها من من العام الدراسي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010 / 2011.

#### سابعاً- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تناول التطبيق القبلي لأدوات البحث تطبيق اختبار فهم المقروء ومقياس قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وذلك علي عينة البحث المختارة من من هؤلاء الدارسات، وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2010 / 2011م ، وذلك بمعاونة الميسرة التي خضعت للتدريب، وذلك بعد الاتفاق مع القائمين على إدارة المدرسة

#### ثامناً- تنفيذ البرنامج باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص :

تم تنفيذ البرنامج المقترح على العينة المختارة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، واستغرق ذلك 22 ساعة تدريبية بواقع ساعتين يومياً، وبواقع يومين في الأسبوع.

#### تاسعاً- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم التطبيق البعدي لأدوات البحث: اختبار فهم المقروء، ومقياس قلق القراءة على عينة الدارسات البالغ عددها (21) دارسة وذلك قرب نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/2011م.

#### نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟

تم تطبيق الاختبار التشخيصي الذي هدف اعداده الوقوف على صعوبات فهم المقروء لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات وقد تكون الاختبار من جزئين كل جزء مكون (15) سؤالاً كل سؤال يقيس مهارة مهارات فهم المقروء لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة البحث المكونة من (113) دارسة من لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات

#### - تحديد درجة الصعوبة في القراءة :

ترى بعض الدارسات أنه يمكن القول بأن التلميذ يعاني من صعوبة إذا بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الإجابة عن مفردات الاختبار 25% فأكثر (حسن، 1991، 421). وقد ارتضى البعض مؤشراً قرائياً 80% فأقل دلالة على أن هناك ضعفاً قرائياً، في حين أن دارسات أخرى ارتضت درجة أقل من 60% إذا حصل عليها التلميذ في اختبار القراءة

يمكن تشخيصه على أنه لديه صعوبة قرائية (عواد، 1995، 41)، وبعض الدراسات حددت نسبة 50% لتحديد مستوى التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تعلم القراءة ، حيث اعتبرت أن التلاميذ الذين تصل نسبتهم 50% في فهم المادة المقروءة يكون فهمهم متدنياً ويشعرون بصعوبة المقروء.

وفي ضوء درجات التلاميذ عينة البحث على اختبار تشخيص صعوبات القراءة تم قبول نسبة 50% فأقل لتصنف عندها الدراسات على أنهم يعانون صعوبات في فهم المقروء في اختبار الفهم القرائي.

وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج عن صعوبات فهم المقروء لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات تمثلت في:

- تحديد الفكرة الرئيسة للمقروء.
- تحديد الأفكار الفرعية للمقروء.
- تتابع الأفكار الواردة في النص.
- استنتاج هدف الكاتب.
- استنتاج أغراض المقروء.
- إبداء الرأي فيما ورد في المقروء.
- إعطاء أكبر عدد من العناوين للمقروء.
- اقتراح نهاية جديدة للنص أو الموضوع.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة.

وبذلك يكون قد تم الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما صعوبات

فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟  
ثانياً: الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات؟

بعد تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص وتطبيق اختبار فهم المقروء كانت نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ( 2 )  
نتائج أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار فهم المقروء

البيانات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوي الدلالة
قبلي	21	13.22	3.11	.820		0.413
بعدي	21	23.94	1.36	14.614	78	0.001

يتضح من جدول ( 2 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار فهم المقروء لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات عند مستوي 0.001 وهي فروق لصالح التطبيق البعدي، ويعزي الباحث هذا الارتفاع في الأداء على اختبار فهم المقروء لدي الدارسات إلى استخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص.

وبمقارنة النتائج السابقة في هذه الدراسة بالنتائج التي توصلت إليها الدارسات السابقة في هذا الصدد، يتبين اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدارسات مثل دراسة: (Bornes, Mary Ellen and Others, 1992) ودراسة (Jajria & Salvia 1992)

1993)

ودراسة (Wong, 1992)، ودراسة (Baer, 1996) (Carr & Thompson, 1996) ودراسة (Mathias and Others, 1994-B)، ودراسة (Gourgey,1999)، ودراسة (Gourgey,2000) ودراسة (موسى، 2001)، ودراسة (عبد الحميد 2002)، ودراسة (عبد الرحيم، 2003)، ودراسة (الخضراوي، 2003)، ودراسة (Ebrahiem, Saher Ahmed 2003) (El Saied, 2004) ، ودراسة (أبو سكينه، 2004)، ودراسة (Marquez,2006)، ودراسة (عبد الباري، 2007)، ودراسة ( النجار، 2007)، ودراسة (الباز، 2007)، ودراسة (مصطفى، 2007)، ودراسة (Lewis,2010)

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تدريس القراءة لدارسات المدارس الصديقة للفتيات باستخدام إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص قد أدى إلى علاج صعوبات فهم المقروء لدي هؤلاء الدارسات؛ مما يؤكد فاعلية هاتين الإستراتيجيتين في علاج صعوبات فهم المقروء، وذلك بما أتاحت هاتين الإستراتيجيتين للدارسات من عمليات وأنشطة ونماذج مرتبطة بالنص المقروء، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المقروء، وممارسة أساليب التفكير المرتبطة بالأفكار والمعاني المتضمنة، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من الفهم، وكذلك التفاعل بين الدارسات أثناء مناقشتهم بعضهم البعض وتبادلهم للمعلومات، وكذلك فإن الأسئلة التي كانت تسألها الدارسة لنفسها أثناء القراءة وكذلك الأسئلة التي كانت تقدمها الميسرة للدارسات للاستعانة بها أثناء القراءة، ومحاولة التوصل إلى إجابات عنها، وكذلك التركيز على الأفكار الرئيسة، كل هذا وغيره قد أدى إلى علاج صعوبات فهم المقروء لدي دارسات المدارس الصديقة للفتيات.

وفي استراتيجيتي النمذجة والتلخيص حين تقدم الميسرة النماذج القرائية تعمل على توجيه الدارسات توجيهاً سليماً أثناء ملاحظتهن للنماذج، وجعل الدارسة تمعن النظر والتفكير فيما يعرض عليه؛ لأن الدارسة تتعلم أفضل بالتقليد. كما أنهما من الاستراتيجيات التي تؤثر في

عدد كبير من التلاميذ، مما يجعلهما فاعلتين في تحسين المفاهيم والمهارات البسيطة والمعقدة في حجرة الدراسة، فهما تعملان على جعل الأفكار المجردة عينية، وتوضح الظواهر المعقدة، وتساعدان في اكتشاف الاتجاه وشرح طريقة العمل، لأنهما تتضمنان سؤال الدارسة مباشرة عن تفكيرها ووصف ما في ذهنها، وبعد ذلك وسيلتان مهمتان لإيضاح تفكيرها للآخرين، ومن ثم التغلب على الأخطاء الموجودة في تصوراتها، وتوجيهها في الاتجاه السليم، فضلاً عن تنمية وعيها بالعمليات المعرفية التي تقوم بها أثناء القراءة، وتعلم مهارات أخرى، كما أنهما تقدمان مرجعاً للمعلم بحيث يمكنه الحكم على مدى فهم المتعلمين، وتجعل المادة أكثر تشويقاً للمتعلمين

ثالثاً: الاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في خفض قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ؟

بعد تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص وتطبيق اختبار فهم المقروء كانت نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ( 3 )

نتائج أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق القراءة

البيانات	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوي الدلالة
قبلي	21	121.8	6.401	.421	78	0.647
بعدي	21	58.4	29.53	13، 212		0.001

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق القراءة لدي دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات عند مستوي 0.001 وهي فروق لصالح التطبيق البعدي. بما يدفع الباحث إلى إرجاع الانخفاض الحادث في مستوي قلق القراءة لدي الدارسات إلى استخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص بما أمكنهم من الدخول في عملية القراءة دون خوف أو تردد وهم في حالة نفسية أفضل، وهو ما ظهر من خلال ارتفاع مستوي أداء الدارسات وتغلبهم على صعوبات فهم المقروء كما سبقت الإشارة.

ويتضح مما سبق أيضاً أن دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات ذوات صعوبات فهم المقروء الذين تعلموا موضوعات القراءة وفق استراتيجيتي النمذجة والتلخيص قد انخفض قلق القراءة لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع دارسات كل من: دراسة

مخلوف(1990)، ودراسة أبو هلال (1992)، ودراسة شهدة (1994)، ودراسة حسن (1995)، ودراسة عبد السميع(1996)، ودراسة يعقوب(1996)، ودراسة الباز وعبد الحفيظ (1997)، ودراسة أبو غرارة (1998)، ودراسة حسانين (1999)، ودراسة عبد السميع (2001)، ودراسة راشد (2007)، ودراسة جبريل (2010)، وذلك على الرغم من اختلاف المقررات واختلاف استراتيجيات التدريس وتنوعها

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يشير إليه التراث النفسي الخاص بمجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة؛ حيث من المتعارف عليه أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من خبرات الفشل الأكاديمي المستمر، وعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم العاديين في إتقان المهارات الأكاديمية في الصف الدراسي الأمر الذي يجعلهم لا يحققون مستوى تحصيلي يتناسب وما يمتلكونه من إمكانيات عقلية ونسبة ذكاء، كما تشير بذلك تعريفات صعوبات التعلم، ولأن هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم مسايرة أقرانهم في التحصيل الأكاديمي أو تحقيق مستوى من التحصيل الأكاديمي يتفق ونسبة ذكائهم فإنه يولد لديهم الإحساس بالفشل، الأمر الذي يدفعهم إلى مزيد من الفشل وبذا تتراكم العديد من الإحساسات السالبة نتيجة لوقوعهم في هذه الدائرة غير المحببة، وهو ما يؤثر سلباً على العديد من المتغيرات النفسية لديهم مثل : القلق ، ونقص الثقة بالنفس، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الفشل، فإذا ما حقق المتعلم تقدماً ملموساً في تحصيله الأكاديمي فإن هذا يؤثر في حالته النفسية وهو ما حدث بعد تطبيق استراتيجيتي النمذجة والتلخيص.

يتضح أيضاً مما سبق أن صعوبة تعلم القراءة تؤثر وتتأثر سلبياً في الخصائص النفسية للتلاميذ وتجعلهم أكثر عرضة لاهتزاز بنائهم النفسي أكثر من العاديين؛ مما يحتم تضافر الجهود في كل الاتجاهات لمحاولة القضاء على صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة أو على أقل تقدير محاولة تخفيفها حتى يستطيع التلميذ أن يكون متكيفاً مع بيئته المدرسية، وقبل هذا وذاك يكون متكيفاً مع ذاته، غير متردد أو خائف من مواجهة النص المقروء أو مواجهة زملاء أثناء القراءة ، وكذلك عدم الشعور بالخوف أو الخجل عندما يتعرض لبعض الأسئلة المرتبطة بالنص المقروء، ويقبل على حصة القراءة دون تردد مستمتعا بها راعبا من المزيد منها محاولا قدر الامكان استخدام كل طاقاته في فهم نصوص المقروء، ويجتهد أن يصحح من وضعه عندما يحدث إخفاق أو شعور بصعوبات في فهم المقروء.

### التوصيات

من خلال مراجعة نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض التوصيات التالية:

- (1) الاهتمام بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل صف دراسي حتى يتسنى لمعلمي اللغة العربية العمل على تنميتها.

- (2) ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- (3) عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة .
- (4) تضمين برامج إعداد المعلم وخصوصا معلم المرحلة الابتدائية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- (5) تصميم مقاييس تشخيصية لصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة.
- (6) تدريب معلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي المرحلة الابتدائية بصفة خاصة على كيفية تحديد مهارات اللغة العربية وتشخيص الصعوبات المرتبطة بهذه المهارات
- (7) استخدام أساليب تدريسية حديثة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لما لها من أثر كبير على علاج هذه الصعوبات.
- (8) محاولة استخدام التقويم التكويني المستمر من قبل المعلم حتى يستطيع التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مبكراً لعمل الإجراءات اللازمة للحد من هذه الصعوبة.
- (9) ضرورة وضع برامج مبكرة لتشخيص ومعالجة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة.
- (10) محاولة تخفيف الخصائص الانفعالية السلبية الناتجة عن صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة.
- (11) تضافر الجهود بين الإدارة والمعلم والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي لمحاولة تخفيف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة القراءة بصفة خاصة لكي يتم السيطرة على هذه الصعوبات، وكذلك الآثار المترتبة عليها
- (12) الاهتمام بالدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية الخاصة بتشخيص وعلاج صعوبات التعلم واستراتيجيات علاجها حتى يتمكنوا من علاج هذه الصعوبات، ويجنبوا تلاميذهم الوقوع في الإحساس بصعوبات القراءة.

#### دارسات مقترحة:

- من خلال مراجعة الدارسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي يتم بحثها وذلك على النحو التالي:
- (1) دارسات لصعوبة تعلم القراءة وعلاقتها بالمناخ المدرسي.
  - (2) دارسات لصعوبة تعلم القراءة وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المتبعة

- (3) دراسة مستعرضة لصعوبات تعلم القراءة في ضوء بعض المتغيرات الشخصية.
- (4) تشخيص صعوبة تعلم القراءة في المراحل المختلفة وعمل برامج علاجية لها.
- (5) برنامج إرشادي لتخفيف القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (6) دراسة أثر استخدام استراتيجيات تدريس أخرى غير الواردة في هذه الدراسة في علاج صعوبات القراءة.
- (7) دراسة مقارنة لأثر استخدام أكثر من إستراتيجية تدريسية في علاج صعوبات القراءة وصعوبات فهم المقروء

### المراجع:

- أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2003). فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لسيتزنجبرج، القاهرة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 79، ص ص 146 - 166.
- أبو حجاج، أحمد زينهم (2008). بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 73، ص ص 14 - 106.
- أبو سكينه، نادية (2006) فاعلية استراتيجيتي التلخيص في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للمقال الصحفي لدى معلمي التعليم الفني : للمواد العملية مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (35)، مج 2، ص ص 548 - 593.
- أبو غرارة، علي بن حمزة (1998). مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية . مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، مج 11، ص ص 287 - 321
- أبو هلال، ماهر محمد (1992). نموذج بنائي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للجنس وقلق الرياضيات على الاتجاه والتحصيل في الرياضيات. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع (2)، ص ص ص ص 36 - 53.
- أحمد، صديقة (2001). دراسة أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارات التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج العربي.

- الأدغم، رضا أحمد (2004). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ص ص 47-96
- الباز، خالد صلاح علي (2007). أثر استخدام إستراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ، مجلة التربية العلمية، مج 10، ع(2) ص ص 91 - 120.
- الباز، عادل، و عبد الحفيظ ، صلاح ( 1997). التفاعل بين الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والطالب وبعض استراتيجيات تدريس المفاهيم وأثره على اكتساب المفاهيم الهندسية واختزال القلق الهندسي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (29)، ص ص 73 - 112.
- جابر، عبد الحميد جابر (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جاد، محمد عبد المطلب (2003). صعوبات التعلم في اللغة العربية، عمان: دار الفكر. جبريل ، منى مصطفى السعيد ؛ طعيمة ، رشدي أحمد أحمد ؛ الزيني ، محمد السيد متولي(2010) .فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر، مج 2 ، ع ( 73 ) ص ص 228 - 260.
- جلجل، نصره عبدالمجيد (2003). قراءات حول الموهوبين من نوي العسر القرائي "السلكسيا". القاهرة: مكتبة النهضة..
- حسانين ، علي عبدالرحيم (1999). تجريب استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم وخريطة الشكل V في تعليم الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة تربويات الرياضيات -مصر مج 2, ص ص 2-49.
- حسن ، ثناء محمد محمد(2005). أثر استخدام مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر, ع 102، ص ص 14-47.
- حسن، محمد عبد السميع (1996). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الهندسة المحايدة باستخدام خرائط الشكل V والتعلم التعاوني في خفض قلق البرهان الهندسي بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 26، ص ص 44-89.



- حسن، محمود محمد (1991). دراسة تشخيصية علاجية للصعوبات التي تصادف تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في حل المشكلات اللفظية الحسابية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع7، ص ص 418- 431.
- حلس ، داود درويش؛ أبو طعيمة ، محمد أحمد(.2010). أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع 110 ص ص 66- 96.
- خضراوي، زين العابدين شحاته (2003). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة . مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (17)، ع(1) ص ص 161 - 199.
- خطاب، ناصر(د.ت). طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كلية المعلمين بجدة، المملكة العربية السعودية.
- راشد ، حازم ( .2007). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع 63 ، ص ص 120- 158.
- راشد ، حنان مصطفى مدبولي (2007). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى. المؤتمر العلمي السابع، صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج ، مصر ، مج 1 (2007)، ص ص 242- 267.
- رجب ، ثناء عبد المنعم (2009). أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة على تحسين الكتابة الوظيفية، وبقاء التعلم ، والاتجاه نحو الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .المؤتمر القومي السنوي السادس عشر ، التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي، مصر، ص ص 312- 369.
- رجب، ثناء عبد المنعم (2007). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . مجلة القراءة والمعرفة ،مصر، ع 65، ص ص 152- 212.
- الزيات، فتحى مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات .
- السرطاوي ، زيدان وآخرون(2001). مدخل إلى صعوبات التعلم ، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي، زيدان أحمد (1996). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ع(6) ، ص ص151-180.

السعدون، خلود ابراهيم (2004). دراسة أثر استخدام خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية.

السليطي، حمدة حسن (2001). برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

السليمان، مها عبد الله (2001). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

السيد ، أحمد البهي(2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية ، مصر ، ع 13 ص ص 2- 42

شملوه، حميدة (2004). فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

شهدة، السيد علي (1994). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق الطلاب وتحصيلهم. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات، الإسماعيلية/ 8- 11 أغسطس.

عبد الباري، ماهر شعبان(2007). برنامج لتنمية الأداء الكتاب لطلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.

عبد الحميد، أماني حلمي (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة ، ع (16)، ص ص 79- 124.

- عبد الرحمن، محمد محمد حسن (1995). دراسة تجريبية لاختزال قلق التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام المنظمات المتقدمة" مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 23، ص ص 67- 114.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2007). النماذج وطبيعة النمذجة وتدعيم التربية العلمية، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية إلى أين؟ فندق المرجان، فايد الاسماعيلية من 29 - 2007/7/31.
- عبد الله، سامي محمود: وآخرون (1997). تطوير تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. القاهرة: مطبعة باهر.
- عبد الوهاب ، عبد الناصر أنيس(2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ع 81 ، ص ص 94-177.
- عبدالسميع ، محمد فاروق(.2001). أثر استخدام أسلوب القراءة التعاونية على قلق وفهم القراءة لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية قبل الخدمة دراسات تربوية واجتماعية ، مصر، مج 3 ، ع 7، ص 324.
- عبدالظاهر ، أحمد عبدالظاهر عزت(2011). دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع 111، ص ص 22- 34.
- عثمان، ماجد محمد (2007). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. مج 23، ع(1) ص ص 340- 378.
- العجمي، مها محمد(1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحصاء ( الأقسام الأدبية)، رسالة الخليج العربي، ع( 72) ص ص 15- 51 .
- عقيلي، سمير محمد عقل (1998). استخدام مدخل التعلم بالنمذجة وأثره في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم ، رسالةماجستير غير منشورة، كلية التربية، سوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- علي ، عزت عبد الرؤوف. (2007). فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة المفاهيمية في تعليم البيولوجي على التغيير المفاهيمي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى

- طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي التاسع عشر ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، مصر، مج3 ص ص 1024-1060.
- عواد، أحمد أحمد (1997). *قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم*. الإسكندرية : المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عوض ، أحمد عبده(2010). *فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي*. مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر ، ع 73، ج 1 ص ص 320-374.
- عوض الله، محمود، وعاشور مجدي محمد أحمد ر (2003). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر العربي.
- العيسوي، جمال مصطفى (2002). *أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، ع (15) ص ص 24 - 66*.
- فتح الله ، مندور عبدالسلام (2011). *أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الادوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. رسالة الخليج العربي ، السعودية، ع 121، ص ص 187-253.
- الفخراني، خالد إبراهيم، والسطيحة، ابتسام حامد(2002). *إدراك الذنب كمؤشر لمظاهر القلق المعرفية والجسمية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ع62، ص ص 35-64*.
- فهمي، إحسان عبد الرحيم (2003). *فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي مجلة القراءة والمعرفة، العدد (23)، يونيو*.
- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، و صلاح سمير يونس (2004). *تعليم القراءة وتنمية التفكير ، القاهرة، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " القراءة وتنمية التفكير، مج 2*.
- اللبودي ، منى إبراهيم(2004). *تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر ، ع 98، ص ص 138-190.

محمد، هناء رزق (1995). فاعلية بعض أساليب النمذجة في مواقف التدريس المصغر على تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

مخلوف، لطفي عمارة (1990). أثر استخدام بعض استراتيجيات الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي. مجلة دراسات تربوية، مج5، ع 27. ص ص 243 - 274

مصطفى، فهيم (2001). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

المطيري، خالد (2007). أثر انقراطية النص وتدريبه وفق إستراتيجية التساؤل على مستوى الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الملكى، عوض بن صالح (2006). سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة.. تربية من أجل المستقبل، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهبة، المملكة العربية السعودية.

ممدوح، نيفين أحمد (2004). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

موسى، مصطفى إسماعيل (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، يوليو.

النجار، حسني زكريا (2007). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، كفر الشيخ.

يعقوب، إبراهيم محمد (1996). قلق الرياضيات لدى التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والمعرفية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(9)، السنة5، ص ص 179 - 206.

Anderson-Inman, L., & Horny, M. (2001). *Reading in Hypertext: New Skills for a New Context*. In N. Estes & M. Thomas (Eds.), *Rethinking the Roles of Technology in Education: proceedings of the tenth annual international conference on*

- technology in education. Vol. 1. Austin, Tx: The University of Texas at Austin.
- Baer, Matthias and Others (1994). *How Do Expert and Novice Differ in their Knowledge of the Writing Process and Its Regulation (Metacognition) from Each Other and What Are the Differences in Metacognition Knowledge between Writers of Different Ages?* Presented at the annual meeting of the American Educational Researches Association, (4-8 April), New Orleans: Educational Resource Information Center (ERIC). Pp. 1- 44
- Bomes, Mary Ellen and Others (1993). *A Metacognitive Strategy for Teaching Essay Planning to ESL Students: A Computer-based Instructional Design*. Paper presented at the annual meeting of the teacher of English to speakers of other language, March, 1993, San Francisco: Educational Resource Information Center (ERIC), pp 1- 48.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use among Students with and without Reading Difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), pp 477- 495.
- Carr, S. and Thompson, B. (1996). The Effect of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities" *Learning Disability*. Quarterly, Vol. 19, No.1.
- Culler, R. & Holahan,C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 27, No.1.
- Ebrahiem, Saber Ahmed El Saied (2004). *The Effectiveness of Using Indirect Learning Strategies in Developing Writing Skills in the English Language among Commercial School Students*. Unpublished M.A Thesis, Faculty of Education, Mansoura University.
- Ellis, E., Deshler, D.,Lenz, K., Schumaker, J., & Clark, F. (1991). An Instructional Model for Teaching-Learning Strategies. *Focus on Exceptional Children*, 23 (6), pp 1- 24
- Gourgey A. (1999). Metacognition in Basic skill Instruction: *Instructional science*. Vol. 26, No. 2.
- Gourgey L.R. (2000). Effectiveness of a Metacognitive Reading Program for Poor Readers. *Educational Research*, Vol. 10, No .1.
- Hellekson, L. E. & Feitler, F. C. (1994). *Positive Effects of Teaching Emergent Readers to Verbalize Effective Reading Strategies*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (75th, New Orleans, LA, April 4-8, 1994), ED373313.

- Holliday, William (2001). Modeling in Science. *Science Scope*, V25, n2.
- Jajria, N. and J. Salvia. (1992). The Effects of Summarization Instruction on Text Comprehension of Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 58 (6), 508-516.
- Klingner, J. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities who Use English as a Second Language. *The Elementary School Journal*, 96 (3), pp. 275- 293.
- Lewis. C. (2010). *Monitoring Comprehension: Teaching Comprehension Strategies to Students*, retrieved at November 6, 2010 from <http://www.ed.gov/teachers/>
- Marquez, Conxita et Al, (2006). Multimodal Science Teachers, Discourse in Modeling the Water Cycle. *Science Education*, v 90, n2, p202-226, Mar 2006.
- Wong, B. Y. (1992). *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*: Springer-Verlag, New York Inc.

**The Effectiveness of the Modeling and Summarizing Strategies in Remediating Difficulties in Reading Comprehension and Lowering Reading Anxiety among Female Students of Friendly Schools for Girls**

**Dr. Abdel-Razek Mokhtar  
Assiut University-Egypt**

**Abstract:** The research aimed at recognizing the difficulties involved in reading comprehension suffered by sixth grade primary female students in friendly schools for girls, in addition to exploring the effectiveness of the modeling and summarizing strategies in remediating these difficulties and lowering reading anxiety of those students. The research sample consisted of (21) female students of sixth grade primary in friendly schools for girls. The research instruments and materials included a list of reading comprehension skills, a diagnostic test for recognizing the difficulties in reading comprehension of students, and a guide for using the modeling and summarizing strategies in remediating difficulties of reading comprehension and lowering reading anxiety. The results indicated the effectiveness of the modeling and summarizing strategies in remediating difficulties of reading comprehension and lowering reading anxiety of sixth grade primary female students in friendly schools for girls.

**Key Words:** *difficulties involved in reading- friendly schools for girls- modeling and summarizing strategies- lowering reading anxiety*