فاعلية إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس بالمملكة العربية السعودية

إعـداد
د. هاني زينهم شتا
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر
anysheta_77@yahoo.com

مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي دراسة فاعلية إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس بالمملكة العربية السعودية. تمثلت عينة البحث في (٢٦) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بمحافظة رفحاء التابعة لمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (١٣) تلميذا، وشملت أدوات البحث اختبارا للتعرف القرائي بهدف استبعاد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعرف القرائي من عينة البحث، واختبارا للفهم القرائي، بالإضافة لدليل المعلم، وكتاب الطالب للسير في إستراتيجية التلخيص، وجميع الأدوات من إعداد الباحث. تم تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، وبناء على ذلك توصلت الدراسة لبعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية- إستراتيجية التلخيص-التعرف القرائي- الفهم القرائي- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

The effectiveness of the summarization strategy in developing the reading comprehension skills of students with learning difficulties Sixth grader in Saudi Arabia

Abstract

The current research aimed to study the effectiveness of the summarization strategy in developing the reading comprehension skills for students with learning disabilities in the sixth grade in the Kingdom of Saudi Arabia. The research sample consisted of (26) students with learning disabilities in the sixth grade of primary school in Rafha Governorate of the northern border region in the Kingdom of Saudi Arabia. The research sample was divided into two groups, experimental and control, each group included (13) students. The research tools included a reading recognition test aiming at exclude students with reading recognition disabilities from the research sample, a reading comprehension test, in addition to the teacher's guide, the student's book to follow the summarization strategy, all tools were prepared by the researcher. The research tools were applied before and after experimentation. The study resulted in the following results: There is a statistically significant difference at the level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental and control group in the post application of the reading comprehension test in favor of the experimental group. Besides there is a statistically significant difference at the level ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the experimental group in the pre and post application of the reading comprehension test in favor of the post application. Considering these results, the research reached some recommendations and suggestions.

Keywords*: *strategy - summarization strategy - reading recognition - reading comprehension - students with learning disabilities.

مقدمة:

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فئة من المجتمع لهم حق في التعليم والتعلم، وهم تلاميذ عاديون من حيث السمات والخصائص، وهؤلاء التلاميذ – أعني ذوي صعوبات التعلم– يعانون أكثر من التلاميذ العاديين في دمج عمليتي القراءة والفهم في آن واحد؛ لأن الفهم هو المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكينَ التلميذ من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربطَ المعاني بعضِها ببعض، وتنظيمَها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعنى الاحتفاظَ بالمعاني والأفكار، واستخدامَها في أنشطة الحياة، ولا يعد التلميذ قارئا إلا إذا فهم ما يقرأ حتى ولو تلفظ بالكلمات والحروف تلفظا سليما؛ فالفهمُ القرائيُّ من أهم مهارات القراءة ــ إن لم يكن أهمَّها على الإطلاق ـــــ.

وقد أُجريت العديدُ من الدراسات التربوية في مجال الاستيعاب القرائي ومستوياته، وخلصت إلى وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي بشكل عام لدى الطلبة، فقد دلت دراسات كل من: (الفرا، ٢٠١٧ ؛ العبداللات والصمادي، ٢٠١٦؛ Wong, 2004 ;Mercer & Pullen, 2008) على وجود ضعف لدى الطلبة في تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، ومعرفة الحقائق، وتمثيل الواقع، والحكم على المقروء بالصحة والخطأ، وأوصت بضرورة البحث عن أنجح الطرق والإستراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي. كما أكدت دراسة بوتساس وباديليادو Botsas & Padeliadu (2003) أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يستعملون إستراتيجياتٍ قليلةً وأكثرَ سطحيةً، وليس لديهم وعي بمشاكل الفهم التي تقابلهم أثناء القراءة، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة.

والفهم القرائي عملية تفاعل بين القاريء والنص، وتحتاج تنميته إلى استخدام إستراتيجيات تجعل القاريء يضيف من خبرته إلى ما يقرأ ويربط بينهما، كما أنه يمكن تحسينه وزيادته بالتدريب الدقيق والمستمر على مهاراته باستخدام بعض استراتيجيات التدريس وهذا من منطلق أنه كلما زادت معرفة القاريء باستراتيجيات القراءة والتعلم كلما ازداد فهمه، وأن قدرة القاريء على ضبط تعلمه تساعده في فهم المقروء (Botsas & Padeliadu,2003).

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على الطلاب المتخصصين في مسار صعوبات التعلم أثناء التدريب الميداني في مقرري المشروع الميداني في مجال صعوبات التعلم، والتدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم لمدة ثمان سنوات، شاهد خلالها مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، ولا يزال الباحث معتقدا أن المشكلة لدى هؤلاء التلاميذ إنما ترجع لعدم استخدام إستراتيجيات تدريسية تركز على تعليم مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

وتؤيدُ إحساسَ الباحثِ بالمشكلة نتائجُ بعضِ الدراسات السابقة، حيث يرى إليس وآخرون Ellis et.al (2009) أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الإستراتيجيات تساعد الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على أداء المهام بنجاح وتزودهم بالتقنيات التي تدفعهم للاستقلال في العمل، وفي اكتساب وأداء المهارات الأكاديمية. وكما يرى علام (٢٠١٢) فإن معالجة الضعف في فهم المقروء تستوجب البحث عن إستراتيجيات تدريس فعالة ذات جودة وفعالية عالية، والتي تساعد على فهم المقروء عند الطلاب بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

وحيث إنه لا توجد إستراتيجية واحدة هي المثلى في تعليم هؤلاء الأطفال، لكن هناك العديد من الطرق التي تساعدهم على تجاوز تلك الصعوبات، ومنها إستراتيجية التلخيص حيث إنها تتيح الفرصة للقاريء لتحديد الأفكار الرئيسة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقة بينها، وفيها يتمكن التلميذ من تحديد العبارات والمعلومات المهمة والمترابطة في النص (الأدغم، ٢٠٠٤).

وقد حدد معهد علوم التربية The Institute for Education Sciences تحديد الفكرة الرئيسة وتعليم التلخيص كممارسات فعالة لتحسين فهم القراءة لدى الطلاب، وأكد أن توليد الفكرة الرئيسة مهارة استيعاب عالية المستوى تتطلب من الطلاب قراءة النص، وربط المعلومات عبر الفقرة، وتحديد المعلومات الأكثر أهمية، ووضع هذه المعلومات في كلماتهم الخاصة (Stevens,& Vaughn,2021).

كما تعد القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة داخل نص معقد متعدد الفقرات في منطقة المحتوى مهارة أساسية لفهم القراءة، ومن المهم بشكل خاص للمعلمين المساعدين في منطقة المحتوى والتعليم الخاص تقديم إرشادات واضحة في هذه المهارة لتلبية احتياجات

الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الذين يعانون في كثير من الأحيان من فهم النص الذي يقرؤونه، كما يمكن للمدرسين المساعدين توجيه الطلاب لاستخدام عباراتهم لتلخيص النص (Shelton, A; Lemons, C; Wexler, J,2021)

وقد أظهرت دراسة جيتندرا وهوبيز وشين (2000) Jitendra, Hopes & Xin أن استراتيجية التلخيص يمكن أن تحسن فهم القراءة للمتعلمين؛ حيث إن التلخيص يمنح المتعلمين الفرصة لتحديد أفكار النص، وأن تدريب التلاميذ على تلك الإستراتيجية يستحق الوقت والجهد، حيث إن التلاميذ أبدوا قدرة على تعميم هذه المهارة.

وإستراتيجية التلخيص تشير إلى كيفية تناول القاريء المختارات القرائية الكبيرة من النص، وكيف يختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة: الجوهر، الفكرة الرئيسة، الأفكار الثانوية أو الفرعية، والنقاط الرئيسة التي تسترعي الانتباه والتذكر. ومن ثم رأى الباحث الحاجة إلى دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تُبْقِي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية؛ مما يسهم في تنمية مهارة القاريء في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضا تعرُّفِ غيرِ المهمِّ واستبعادِه.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بهدف الوقوف على صعوبات القراءة بصفة عامة، وصعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة من خلال اطلاعه – بحكم عمله أستاذا مساعدا ورئيسا لقسم التربية الخاصة بكلية العلوم والآداب برفحاء– على ملفات الطلاب المسجلين في برنامج صعوبات التعلم في أربعة مدارس بمحافظة رفحاء، ومن خلال ملاحظته لإجاباتهم أثناء الجلسات التدريبية، ومن خلال الخطط التربوية الفردية الموضوعة لهم، ومن خلال المقابلة المقننة لمعلمي صعوبات التعلم بتلك المدارس، وقد تبين من هذه الدراسة ما يلي:

١- القصور الشديد في مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، وهذا ظهر من خلال تطبيق الاختبارات التشخيصية، ونقاط الضعف الموجودة في الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ.

٢- أن الإستراتيجية المستخدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي هي:

- بيان أن النص (الموضوع) هو مجموعة من الجمل.
- يقرأ الطالب قراءة جهرية والمعلم يستمع.
- يقرأ المعلم والتلميذ معا بصوت واحد.
- يقرأ المعلم كلمة والتلميذ أخرى.
- تكثيف القراءة من كتاب التلميذ.

٣- من خلال المقابلة الشخصية لمعلمي صعوبات التعلم بالمدارس المذكورة، وبسؤالهم عن ترتيب المهارات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، ذكروا بالإجماع الفهم القرائي، ثم الإملاء.

٤- بسؤال المعلمين عن استخدامهم إستراتيجيات تدريسية مثل التلخيص، الكلمات المفتاحية، النمذجة لعلاج صعوبات الفهم القرائي كانت النتيجة أنهم جميعا بنسبة ١٠٠% لا يستخدمون مثل هذه الإستراتيجيات وإنما يكتفون بما ورد في دليل الوزارة، فهؤلاء المعلمون تخرجوا من أقسام علمية تعد أخصائي صعوبات تعلم، وليس معلم صعوبات تعلم فهم لا يدركون أهمية استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة تركز على المهارات المطلوب تنميتها.

مشكلة البحث

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء؟.

ويتفرع عنه السؤالان التاليان:

١-ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي أن يتقنها تلاميذُ الصفِّ السادس الابتدائي ذوو صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء؟

٢-ما فاعلية إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذِ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرُّفِ فاعلية استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء.

أهمية البحث

١-تتضح أهمية البحث الحالي من متغيراته وعينته المستهدفة؛ فلا يزال ميدانُ تعليم ذوي صعوبات التعلم وميدانُ تنمية الفهم القرائي بحاجة إلى المزيد من الاهتمام على كافة المستويات.

٢-يقدم البحث الحالي خطواتٍ إجرائيةً لإستراتيجية التلخيص في تدريس مهارة من أهم المهارات التي يعاني منها التلاميذُ ذوو صعوبات التعلم وهي الفهم القرائي.

٣-يمكن أن يفيد البحثُ الحاليُّ معلمي ذوي صعوبات التعلم في تدريس صعوبات الفهم القرائي وفقا لإرشادات دليل المعلم.

٤-قد تساعد أدوات البحث الحالي معلمي المرحلة الابتدائية عموما في كيفية تشخيص صعوبات التعرف القرائي والفهم القرائي، بالإضافة لدليل المعلم وكتاب الطالب لتوضيح كيفية السير في التدريس بإستراتيجية التلخيص.

٥-لا شك أن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ تساعد في زيادة كفاءتهم في التحصيل الدراسي في بقية المقررات الدراسية الأخرى.

٦-قد تفتح المجال أمام المهتمين من الباحثين للبحث عن إستراتيجيات تدريس فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي وغيره من مهارات اللغة العربية.

٧-قد يسفر البحث الحالي عن عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة التي يمكن أن يقدمها الباحثون في مجال صعوبات التعلم، وفي مجال طرق تدريس اللغة العربية.

حدود البحث:

١- اقتصر البحث الحالي على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي في المدارس التي يتوافر فيها برنامج صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء.

٢- اقتصر البحث الحالي على مستويات الفهم القرائي التالية: الحرفي والاستنتاجي والناقد .

٣- اقتصر البحث الحالي على المهارات التالية في كل مستوى:

أ- **الفهم الحرفي:** (تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق- تحديد مضاد الكلمة- توضيح العلاقات بين الجمل).

ب- **الفهم الاستنتاجي:**(اختيار عنوان مناسب للموضوع-استنتاج الأفكار الرئيسة- بيان غرض الكاتب).

ج- **الفهم الناقد:** مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:

١- اختبار التعرف القرائي. (من إعداد الباحث)

٢- اختبار الفهم القرائي. (من إعداد الباحث)

٣- دليل المعلم لإستراتيجية التلخيص. (من إعداد الباحث)

٤- كتاب الطالب لإستراتيجية التلخيص. (من إعداد الباحث)

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي لاختبار الفرضين التاليين:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لإستراتيجية التلخيص بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لإستراتيجية التلخيص بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، المنهج الوصفي لتحديد المهارات التي تقيسها الدراسة الحالية في التعرف والفهم، والمنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم القائم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة، وقياسين قبلي وبعدي. وللتغلب على مهددات الصدق الداخلي تم استخدام مجموعة ضابطة من نفس العمر والظروف البيئية،

وتم التأكد من عدم وجود فروق جوهرية بينها وبين المجموعة التجريبية في العمر الزمني ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي، كما استخدم أدوات قياس مقننة في بيئات سعودية في تشخيص العينة وقياس متغيرات البحث، وكذلك تم توزيع أفراد عينة البحث الأساسية على المجموعتين التجريبية والضابطة توزيعا عادلا في درجات القياس القبلي لمتغير العمر الزمني حيث تم مراعاة تقارب الدرجات في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

مصطلحات البحث

إستراتيجية التلخيص Summarizing strategy

يعرف التلخيص بأنه: خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر الطالب قدرته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه: هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح (الزيات، ١٩٩٨).

الفهم القرائي Reading Comprehension

هو القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة (الزيات، ١٩٩٨،٤٦١).

وعرفه رزق (١٩٩٤، ١٥) بأنه إدراك المتعلم للعلاقات بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، والقراءة في وحدات فكرية أو عبارات ذات معنى متكامل حتى يستطيع إدراك المعنى الصحيح للوصول إلى فهم رموز وعلامات الكلام، ويعتمد فهم المتعلم للفقرات على مدى فهمه للجمل المكونة لها، وعلى العلاقات التي تربط هذه الجمل، وعلاقة الجملة الواحدة بالفقرة ككل.

ويعرَّفُ إجرائيا في البحث الحالي بأنه: استخلاص المعنى المناسب لمفردات النص المقروء وجمله وفقراته، فهما يتيح توضيح العلاقات بين الجمل، واختيار عنوان مناسب للموضوع، واستنتاج الأفكار الرئيسة، وبيان غرض الكاتب، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي.

ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities

يقصد بذوي صعوبات التعلم –في البحث الحالي– طلاب في الصف السادس الابتدائي يعانون اضطرابا في العمليات النفسية الداخلية يظهر أثره في انخفاض تحصيلهم الفعلي في الفهم القرائي عن تحصيلهم المتوقع مع قدرتهم على التعرف القرائي، وليسوا متخلفين عقليا اعتمادا على محك الاستبعاد – دون تطبيق اختبار ذكاء نظرا لعدم إقراره في المملكة العربية السعودية– ولا يعانون من حرمان بيئي وليست لديهم علة صحية ظاهرة تعوق السمع أو البصر أو الكلام.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إستراتيجية التلخيص: Summarizing Strategy

يشير الأدغم (٢٠٠٤) إلى أن هذه الإستراتيجية تتيح للقاريء الفرصةَ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وإحداثِ تكاملٍ بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها، كما أن هذه الاستراتيجية تمنح التلاميذ الفرصة لتحديد العبارات والمعلومات المهمة والمترابطة في النص. ومن الخطأ الاعتقاد بأن الأفراد يصلون إلى هذا المستوى بشكل طبيعي، ولكن يمكن تحسين الطلاب من خلال إعطاء أهمية لتدريس استراتيجيات التلخيص.

ويقدم التلخيص مساهمة كبيرة للطلاب في فهم المعلومات ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، بالإضافة إلى تحسين الذاكرة والفهم من خلال ضمان الاستخدام الفعال للمهارات العقلية؛ حيث تشير الدراسات إلى أن التلخيص يزيد من الفهم ويسمح للأشياء التي تم تعلمها أن تكون دائمة وكلاهما– أعني الفهم والتذكر – مهمان جدًا للنجاح الأكاديمي (Özdemir, 2018).

وأشار أبو نيان (٢٠١٢) أن لاستراتيجية التلخيص عددًا من الضوابط تتمثل في:

١- حذف المعلومات غير الضرورية.
٢- حذف المعلومات المتكررة.
٣- وضع مصطلح رئيس بدلا من قائمة عناصر.
٤- اختيار عبارة رئيسة إذا لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب.

فهذه الضوابط تساعد التلاميذ على تذكر المعلومات الواردة في المهمة الواردة في الموضوع.

خطوات السير في إستراتيجية التلخيص في البحث الحالي:

قبل البدء في إستراتيجية التلخيص ينبغي فهم النص حرفيا من خلال ما يلي:

١- قراءة النص قراءة واضحة من قبل المعلم ومجموعة من التلاميذ.

٢- تعرف معاني عدد من الكلمات الجديدة.

٣- تعرف مضاد عدد من الكلمات الجديدة.

٤- توضيح العلاقات بين الجمل.

ثم يشرع المعلم في السير في خطوات الاستراتيجية كالتالي:

١- قراءة النص الأصلي قراءة استكشافية ومحاولة تحديد الموضوع الأساسي أو الغرض من النص.

٢- قراءة النص مرة ثانية قراءة متمعنة.

٣- وضع خط تحت الجمل أو العبارات المهمة، وتحديد الكلمات المفتاحية.

٤- تقسيم النص إلى فقرات حسب كميته.

٥- تسجيل عنوان أو فكرة لكل فقرة من فقرات النص.

٦- كتابة جملة أو جملتين من تعبير الطالب لكل عنوان أو فكرة.

٧- تحديد الأفكار الرئيسة للنص.

٨- تقسيم الأفكار إلى أفكار أساسية وأفكار ثانوية.

٩- لا تهتم بالأمثلة التفصيلية، ركز على الأفكار الرئيسة.

١٠- كتابة جملة افتتاحية تعبر عن موضوع النص أو غرضه الأساسي.

١١- اجعل هذا الجملة الافتتاحية بداية لكتابة ملخصك، والذي سيضم كل الجمل التي سجلتها في المخطط.

١٢- يجب أن يكون الملخص بلغة الطالب لا بلغة الكاتب.

١٣- أعد كتابة الأفكار الأساسية في جمل قصيرة واضحة.

١٤- كتابة الملخص بعد إبعاد النص الأصلي.

١٥- الموازنة بين النص الأصلي والملخص.

١٦- تصحيح الأخطاء، وتخليص الملخص من كل العبارات أو الكلمات التي لا حاجة لها.

ويوجد عدد من الدراسات السابقة استخدمت إستراتيجية التلخيص منفردة ودرست أثرها على مختلف المتغيرات التابعة لعينات مختلفة، فقد هدفت دراسة سوزر كرميزي وأكايا (Susar Kirmizi,& Akkaya , 2011) إلى الكشف عن مدى جودة استخدام طلاب الصفين الرابع والخامس لاستراتيجيات التلخيص كإستراتيجية لفهم القراءة لعدد (٢٤٦) طالبًا من ست مدارس مختلفة بتركيا، واستخدمت طريقة تحليل الوثائق وهي إستراتيجية بحث نوعي، وقد تم تقييم الملخصات وتقنينها على النحو التالي: التلخيص السطحي للموضوع، وكتابة نفس النص مرة أخرى، وإعادة صياغة الفكرة الرئيسية، والابتعاد عن الفكرة الرئيسية، وفقدان الفكرة الرئيسية. وبشكل عام توصلت الدراسة إلى أن الطلاب لم يستخدموا استراتيجيات التلخيص بشكل كافٍ.

واستهدف الركابي (2014) تعرُّفَ أثرِ إستراتيجيّة التلخيص في تنمية مهارة التنظيم والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع العلمي. اختار الباحث عيّنةً بلغت (٦٩) طالبا من طلّاب الصف الرابع العلمي وُزِّعوا على مجموعتين، بواقع (٣٥) طالبا في المجموعة التجريبيّة درّسوا بإستراتيجيّة التلخيص، و(٣٤) طالبا في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليديّة، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات طلّاب المجموعة التجريبيّة ومتوسّط درجات طلّاب المجموعة الضابطة في مهارة التنظيم والأداء التعبيريّ ولصالح المجموعة التجريبيّة.

كما هدفت دراسة الجنابي (٢٠١٥) إلى تعرُّفِ أثر استراتيجية التلخيص في تنمية فهم القراءة لدى طلاب الصف العاشر الأردني. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبا وطالبة في الصف العاشر تم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية التلخيص وتكونت من (٢٥) طالبًا و(٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة تتكون من (٢٦) طالبًا و(٣٠) طالبة، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام استراتيجية التلخيص، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استراتيجية التلخيص تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس في تنمية فهم القراءة لدى طلاب الصف العاشر.

وتناولت دراسة رحيم (٢٠١٥) استعمالَ طلبةِ المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التلخيص في تطوير مهارة الكتابة، وأظهرت النتائجُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كتابة الملخصات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أوزدمير Özdemir (٢٠١٨) إلى تَعَرُّفِ تأثير تدريس إستراتيجيات التلخيص على استخدام الاستراتيجية ونجاح تلخيص النص السردي. أجريت الدراسة على مجموعة واحدة تجريبية دون المجموعة الضابطة. شارك (٣٥) مدرسًا تركيًا في الدراسة. استمرت العملية التجريبية للدراسة خمسة أسابيع. نتيجة للتحليل الذي تم إجراؤه، لوحظت زيادة في استخدام استراتيجيات التلخيص وفرق كبير لصالح الاختبار البعدي في نجاح التلخيص، وكانت استراتيجيات التلخيص التي يمكن من خلالها رؤية التغيير الأكثر إيجابية هي: تحديد الفكرة الرئيسة، وبدء الجملة الأولى بجملة تمهيدية تعبر عن موضوع النص الرئيسي، وتلخيص وفقًا لترتيب الموضوع أو الحدث واتساق الوقت، معبرة عن الفكرة الرئيسة لـــلنص في الجملة الأخيرة من الملخص، مع الانتباه إلى التمييز بين المؤلف والملخص في أسلوب نص الملخص.

وقام سادلر وآخرون(2019) Saddler et.al بفحص تأثيرات استراتيجية التلخيص على الملخصات المكتوبة لثلاثة طلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس تعلموا الإستراتيجية القائمة على الذاكرة (WINDOW) لكتابة الملخصات التي تم تدريسها باستخدام منهج تطوير الإستراتيجية ذاتية التنظيم (SRSD)، وأشارت النتائج إلى أن برنامج العلاج كان ذا تأثير إيجابي على جودة الملخصات المكتوبة، كما أشارت إلى أن الاستراتيجية لديها القدرة على تحسين مهارات كتابة التلخيص لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما طالَعَ الباحثُ عددًا من الدراسات السابقة تناولت إستراتيجيةَ التلخيصِ مع غيرها من الإستراتيجيات سواء مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو مع غيرهم، ومنها دراسة فوبينج (Fubing,2006) التي استهدفت التحقق من تأثير إستراتيجية التلخيص والتدريب على الأسئلة في تنمية القدرة على القراءة من الطلاب EFL من خلال الحصول على إجابات عن التأثير التفاضلي للتدريب الإستراتيجي على مستوى إجادة القراءة لدى الطلبة وأنواع الفهم القرائي، وأظهرت النتائج أن التدريب باستراتيجية القراءة والتلخيص أسهم في تحسين إجادة الطلاب EFL لمهارات القراءة.

صعوبات الفهم القرائي Reading Comprehension

وضع صمويل كيرك (Kirk,1962) أول تعريف لصعوبات التعلم بأنه مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام والقراءة والكتابة والحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة لإمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (النجار، ٢٠١١، ١٤)، وبعده توالت محاولات العلماء والدارسين لتحديد هذا المصطلح الذي لا يزال يشوبه الغموض عند البعض، في حين تتزايد الحاجة إلى تعريف أكثر قبولا لصعوبات التعلم لضمان مستقبل جيد لهذا المجال يزيل اللبس والغموض عند المشتغلين، ويمنح الثقة والأمان لدى أولياء الأمور.

وقد قدمت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD تعريفا (**Stan&Joseph,1995**) عام ١٩٨١، ثم عادت إلى تقديم تعريف آخر عام ١٩٩٤ بإدخال بعض التعديلات التي رأتها ضرورية، كما دعا مجلس رابطة صعوبات التعلم الأمريكية إلى تقديم تعريف آخر سمي بتعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم LDA 1986، وغيرها من المؤسسات، فضلا عن مئات التعريفات التي وردت من الباحثين في مختلف دول العالم، وكلها قد اتفقت على مجموعة من العناصر الأساسية هي:

١- فروق فردية ذاتية أي بين الفرد ونفسه
٢- عدم التجانس والاستمرارية.
٣- مستوى تحصيل يقل عن المتوسط.
٤- تقع في جميع المجالات الأكاديمية.
٥- التركيز على العمليات النفسية الأساسية الداخلية.
٦- وجود اختلال في الأداء الوظيفي للمخ كعامل سببي لها.
٧- استبعاد صعوبات التعلم الناتجة عن بعض العوامل الخاصة (هلالاهان وآخرون، ٢٠٠٧)

وعلى الرغم من أنه لا يمكن لأي شخص أن يتغلب على صعوبات التعلم أو أن يجد علاجا فعالا لها يعمل على اختفائها والتخلص منها، فإن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم أن يتعلموا بعض الإستراتيجيات التي يكون من شأنها أن تقلل بدرجة كبيرة من ذلك التأثير السلبي لإعاقتهم هذه.

هذه الإستراتيجيات التي تقدم لذوي صعوبات التعلم -كما يرى زيجموند- (Zigmond,1997) ينبغي أن تتسم بما يلي:

١- أن يركز التعليم المقدم على حاجة الفرد.
٢- أن يتم تخطيطه بعناية وحرص.
٣- أن يكون مكثفا.
٤- أن يراعي الحاجات أو المطالب الملحة للفرد.
٥- أن يكون متواصلا ومطردا.
٦- أن يكون موجها بالأهداف. Goal-directed
٧- أن يقدم الممارسة التطبيقية.
٨- أن يكون مستقيا من نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال.

وجميع هذه السمات تنطبق على إستراتيجية التلخيص التي يعنى بدراستها البحث الحالي.

أما عن الفهم القرائي فقد تناولتْ نظرياتُ اللغة وعلم النفس الفهمَ بالدراسة والبحث، ومع تعدد التعريفات ووجهات النظر إلا أن الباحثين والمهتمين بالمجال عَدُّوا الاستيعاب عملية من عمليات التفكير التي تشير إلى النشاط الذهني الهادف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها Knowledge Acquisition.

وعلى هذا يمكن القول بأن الفهم القرائي هو محصلة ما يستوعبه القاريء من المقروء، مستفيدا من البنى المعرفية لديه، فهو يبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها، وهذا يمثل (الاستيعاب الحرفي) ويفهم القاريء المفردات والعلاقات فيما بينها ويستخرج المعاني الواردة فيها ويفهم الجمل كاملة، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب ويدرك العلاقات بين الجمل ويتوج ذلك كله بفهم النص وهدف الكاتب منه وهذا هو الفهم الاستنتاجي، ويتوصل القاريء إلى استنتاجات من المقروء في ضوء الخبرة السابقة للقاريء، ويصدر الأحكام على المقروء وينقده، وهذا هو الفهم الناقد.

ويمكن تلخيص أهم مشكلات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم القرائية فيما يلي:

١- عدم قدرتهم على الإجابة عن أسئلة محددة في النص لضعفهم في تحديد الأفكار الرئيسة.

٢- عدم قدرتهم على تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار في النصوص القرائية.

٣- صعوبة في فهم المعاني الواردة في النص.

٤- ضعف قدرتهم على الاستنتاج وإبداء آرائهم فيما يقرؤون (الوقفي،٢٠٠٨؛ Mercer & Pullen, 2008؛ Wong, 2004).

وعند تصنيف مستويات الفهم القرائي يشار إلى ثلاثة مستويات:

١- الفهم الحرفي / الأساسي Basic or Direct Comprehension:

حيث يطلب من القاريء في هذا المستوى فهم الكلمات والجمل والفقرات الواردة في النص وتذكر التفاصيل كتسلسل الأحداث والحقائق للوصول إلى الفكرة العامة التي يريدها كاتب النص، ويعد أساس مستويات الفهم الأخرى(سليمة، ٢٠١٣).

ويتصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية بأنهم يعانون من ضعف في تذكر الفقرات التي تضمنت ذكر حدث ما أو شخصية أو حقيقة ما وتحديدها، مما يقودهم إلى الفشل في الإجابة عن أسئلة محددة (Mercer & Pullen, 2008) .

وقد اكتفى البحث الحالي –وفقا لآراء المحكمين– في هذا المستوى بالمهارات التالية: (تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق– تحديد مضاد الكلمة– توضيح العلاقات بين الجمل) حيث لا يتصور فهم النص دون التأكد من تلك المهارات الأساسية.

٢- الفهم الاستنتاجي Deductive Comprehension :

يتمثل في قدرة المتعلم على الوصول إلى المعاني الضمنية العميقة التي أوردها الكاتب ولم يصرح بها، والمقدرة على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء (النجار، ٢٠١١، ٨٩).

وفي هذا المستوى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية من ضعف القدرة على الاستنتاج والوصول للمعاني والأفكار الواردة في النص وربطها بالخبرات السابقة (Wong, 2004).

وقد اشتمل البحث الحالي على المهارات التالية في هذا المستوى: (اختيار عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة- بيان غرض الكاتب).

٣- **الفهم الناقد Critical Comprehension:**

يتم في هذا المستوى إصدار الأحكام على النص المقروء بعد تقييمه من خلال مقارنة النص وأفكاره مع نصوص وأفكار أخرى تعرض لها القاريء مسبقا، وتدور الأحكام التي يصدرها القاريء حول دقة المعلومات الواردة في هذا النص، إضافة إلى تقييم معتقدات الكاتب والنص المقروء بناء على خبرة القاريء ومعتقداته. ويعتمد هذا المستوى من الفهم على مدى تطور الفهم الحرفي والاستنتاجي لدى القاريء، وبناء على ذلك يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية مشكلات كبيرة في هذا المستوى نتيجة منطقية لمشكلاتهم في المستويين الحرفي والاستنتاجي (العبد اللات والصمادي، ٢٠١٦). وقد اكتفى البحث الحالي في مستوى الفهم الناقد بتنمية مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

وحتى نحصل على هذه المستويات من الفهم لا بد من الإشارة إلى متطلبات إدراك المقروء- ولو على سبيل الإجمال- حيث يعتمد فهم المقروء على ما يأتي به القاريء إلى المادة المقروءة وخبرته باللغة والتركيب النحوي، كما أن فهم المقروء عملية لغوية يقوم بها القاريء للحصول على المعنى من خلال اللغة، كما أنه عملية تفكير، وأخيرا يتطلب إدراك المقروء تفاعلا حيويا مع المادة المكتوبة (أبو نيان، ٢٠١٢)، ويزعم الباحث أن كثيرا من هذه المتطلبات توفرها خطوات إستراتيجية التلخيص التي يُعْنَى بها البحث الحالي.

وتوجد عدد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد هدفت دراسة السيد (٢٠٠٩) إلى اختبار أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. تكونت العينة من (٥٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تخضع لإستراتيجيتي التلخيص وخريطة القصة وعددها (١٧) تلميذا وتلميذة، ومجموعة

تجريبية ثانية تخضع لإستراتيجيتي إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (١٩) تلميذا وتلميذة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية وعددها(١٨) تلميذا وتلميذة، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية خريطة القصة) في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٢) إلى تعرف فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة مكونة من (١٥) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين. تم تقسيم العينة النهائية إلى ثلاث مجموعات، حيث تم تدريس المجموعة (التجريبية الأولى) المكونة من (٩) تلميذات وفقا لاستراتيجية التلخيص، والمجموعة (التجريبية الثانية) المكونة من (٦) تلميذات تم تدريسها وفقا لاستراتيجية الخريطة المعرفية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي بين متوسطي رتب المجموعة (التجريبية الأولى- التي درست باستراتيجية التلخيص- في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ولم توجد فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات الفهم بين متوسطي رتب تلميذات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على الاختبار البعدي

وهدفت دراسة محمود (٢٠١٢) إلى تعرُّف فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٢٠) دارسة من دارسات الصف السادس الابتدائي، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى الطالبات عينة البحث.

وهدفت دراسة السيد(٢٠١٥) إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، تم اختيار العينة من مدرسة الطبري الابتدائية بمحافظة القاهرة. وأوضحت النتائج أنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأوضحت دراسة عواضة وغوتييريز كولون (Awada, & Gutiérrez- ٢٠١٨ Colón, التصورات التي يمتلكها المعلمون حول فائدة التدريس الإستراتيجي المركب لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. تتضمن تعليمات الإستراتيجية منظمات الرسوم، والعروض المرئية، والرسوم التوضيحية للذاكرة، وصناعة الأفلام، واستخدام الأفلام، والتنبؤ، والاستدلال، وإدراك بنية النص، وتحديد الفكرة الرئيسة، والتلخيص، والتساؤل. تشير نتائج التحليل النوعي إلى أن كل هذه الاستراتيجيات تساعد الطلاب على تحسين فهمهم للقراءة للنصوص السردية. ومع ذلك، يوضح المعلمون أن كل استراتيجية لها جوانب إيجابية بالإضافة إلى عيوب.

وهدفت دراسة خليفة (٢٠٢٠) إلى قياس فعالية استخدام برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. تضمن هذا البرنامج الإستراتيجيات التالية: التنبؤ، التلخيص، إعادة الرواية، إعادة القراءة، والتساؤل، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي في الصف الرابع تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، أعمارهم بين تسع وعشر سنوات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط أبعاد الفهم القرائي والنتيجة الإجمالية لصالح القياس البعدي، كما وُجِدت فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمتوسط الأبعاد والنتيجة الإجمالية للفهم القرائي والنتيجة الإجمالية لـــصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة خصاونة (٢٠٢٠) إلى التحقق من أثر استخدام إستراتيجيتي توليد التفاعلات والتلخيص في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، تألف أفراد الدراسة من (٩١) طالبا اختيروا بالطريقة المتيسرة، ووزعوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى، بلغ عدد أفرادها (٣٢) طالبا درست باستخدام

استراتيجية توليد التفاعلات، والمجموعة التجريبية الثانية بلغ عدد أفرادها (٣١) طالبا درست باستخدام استراتيجية التلخيص، وأما المجموعة الثالثة، فعدت مجموعة ضابطة وبلغ عدد أفرادها (٢٨) طالبا درست بالاستراتيجية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في مهارات فهم المقروء منفردة ومجتمعة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية توليد التفاعلات؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ووجود فرق دال إحصائيا في مهارات فهم المقروء منفردة، ومجتمعة بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التلخيص مقارنة بالمجموعة الضابطة لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فرق دال إحصائيا في مهارات فهم المقروء منفردة، ومجتمعة بين أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين؛ ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

كما توجد دراسات استخدمت إستراتيجياتٍ مختلفةً لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها دراسة العبداللات والصمادي (٢٠١٦) التي هدفت إلى مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات القراءة والملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في عَمَّان، وجرى اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم توزيعهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (الضابطة) لم تدرس بأي من الإستراتيجيتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التدريس التبادلي.

وكذلك دراسة كرم الدين (٢٠١٦) التي استهدفت معرفة فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية الخرائط العقلية. شملت عينة الدراسة ٤٠ تلميذاً من الصف الخامس ينتمون إلى إدارة تعليم الدلنجات بمحافظة البحيرة نصفهم من الذكور والنصف الآخر تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من ٢٠ تلميذا ومجموعة ضابطة ٢٠ تلميذا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً على مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ومن العرض السابق يتجلى اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة حيث يجمع بين أربعة أمور: استخدام إستراتيجية التلخيص، في تنمية الفهم القرائي، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالصف السادس الابتدائي، وبهذا تختلف مع الدراسات التي استخدمت أكثر من استراتيجية تدريسية بما فيها التلخيص وهي دراسات: (فوبينج ٢٠٠٦، السيد ٢٠٠٩، العنزي ٢٠١٢، محمود ٢٠١٢، عواضة ٢٠١٨، خليفة ٢٠٢٠، خصاونة ٢٠٢٠)، وتختلف أيضا مع الدراسات التي استخدمت إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات أخرى غير الفهم القرائي كدراسة الركابي ٢٠١٤، ورحيم ٢٠١٥، أو تناولت الفهم القرائي للطلاب العاديين في غير المرحلة الابتدائية كدراسة الجنابي ٢٠١٥. كما تختلف أيضا عن الدراسات التي اهتمت بذوي صعوبات الفهم القرائي، ولكنها لم تستخدم إستراتيجية التلخيص وهما دراستا العبد اللات والصمادي ٢٠١٦، وكرم الدين ٢٠١٦.

الدراسة التجريبية

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام خطوات إستراتيجية التلخيص، وعددهم (١٣) تلميذا، ومجموعة ضابطة تدرس مع معلم صعوبات التعلم وفقا للطريقة المعتادة وعددهم (١٣)

تلميذا من أربعة مدارس هي: مدرسة ابن كثير الابتدائية- مدرسة معاذ بن جبل الابتدائية- مدرسة هارون الرشيد الابتدائية- مدرسة اليرموك الابتدائية برفحاء وفقا لخطاب الموافقة على التطبيق، وجميع هذه المدارس يتوفر فيها برنامج صعوبات التعلم، وغرفة مصادر لتلقي التعليم العلاجي.

وقد تم التأكد من كون الدرجات لا تتبع التوزيع الطبيعي باختبار Tests of Normality لكل من Kolmogorov-Smirnova، Shapiro-Wilk والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول١. نتيجة التوزيع الطبيعي لاختبار التعرف والفهم القرائي والعمر الزمني

المتغير	المجموعات	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]		
		Sig.	N	Statistic	Sig.	N	Statistic
التعرف القرائي	تجريبية	.038	13	.955	.042	13	.172
	ضابطة	.029	13	.965	.036	13	.161
الفهم القرائي	تجريبية	.048	١٣	.969	.029	13	.146
	ضابطة	.034	13	.925	.019	13	.210
العمر الزمني	تجريبية	.026	13	.931	.018	13	.212
	ضابطة	.031	13	.938	.021	13	.166

ويتبين من جدول (١) أن قيمة Sig لاختبار التعرف القرائي والفهم القرائي والعمر الزمني في اختبار Shapiro-Wilk واختبار Kolmogorov-Smirnov لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبهذا نقبل الفرض الصفري مما يعنى أن الدرجات لا تتبع التوزيع الاعتدالي.

كما تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التعرف القرائي - اختبار الفهم القرائي) من إعداد الباحث تطبيقا قبليا، وتم رصد الدرجات لعينة الدراسة، وتم تعرُّف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة (الدخيلة) مثل العمر الزمني ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول٢. نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعرف القرائي واختبار الفهم القرائي، والعمر الزمني.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z) المحسوبة	قيمة (U)	مستوى الدلالة (.Sig)	الدلالة الإحصائية
التعرف القرائي	التجريبية	١٣	١٢.٩٢	١٦٨.٠٠	-٣٨٨.	٧٧.٠٠	.698	غير دالة
	الضابطة	١٣	١٤.٠٨	١٨٣.٠٠				
الفهم القرائي	التجريبية	١٣	١٤.٨١	١٩٨.٥٠	-١.٥٦٩	٥٤.٥٠	.117	غير دالة
	الضابطة	١٣	١١.١٩	١٤٥.٥٠				
العمر الزمني	التجريبية	١٣	١٢.١٥	١٦٨.٥٠	-٩١٧.	٦٧.٠٠	.359	غير دالة
	الضابطة	١٣	١٢.٨٨	١٨٣.٥٠				

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (Sig) لاختبار التعرف القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٠.٦٩٨) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التعرف القرائي. كما أن قيمة (Sig) لاختبار الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٠.١١٧) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي، الأمر الذي يؤكد تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لهذا الاختبار، كما يتضح أن قيمة (Sig) للعمر الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٠.٣٥٩) وهي أكبر من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر الزمني، الأمر الذي يؤكد تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، وكذلك العمر الزمني، وأن أية فروق إحصائية قد تظهر بين المجموعتين في المتغيرات التابعة؛ ترجع إلى تأثير المتغير المستقل، وهو إستراتيجية التلخيص.

كما تبين من خلال التطبيق القبلي عدم وجود صعوبات تعلم في مهارات التعرف لدى عينة البحث من المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث حصل جميع أفراد العينة على المحك المحدد سلفا في كل مهارة، وهذا يعني إمكانية السير في إجراءات الدراسة لاختبار أثر تطبيق إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي دون أن يكون هناك أثرٌ سالبٌ للضعف في مهارات التعرف كمتغير دخيل.

أدوات البحث:

١) اختبار تشخيص مهارات التعرف القرائي

- **الهدف من الاختبار:** التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات التعرف وذلك حتى يتم استبعادهم من العينة الكلية عند التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي وباقي أدوات البحث.
- **الفئة العمرية المستهدفة:** تلاميذُ الصف السادس الابتدائي ذوو صعوبات التعلم.
- الفئة المستهدفة بتنفيذ الاختبار: معلم الصف، معلم صعوبات التعلم –أخصائي التربية الخاصة.
- **وصف الاختبار:** يشتمل الاختبار على سبعة أسئلة لكل مهارة سؤالٌ واحدٌ، ووضع لكل مهارة محك يحدد هل الطالب لديه صعوبة فيها أم لا، وتتحدد درجة كل سؤال وفقا لعدد المفردات الواردة فيه، مدة تطبيق الاختبار (٥٠) دقيقة، يتم تطبيقه فرديا، ومجموع درجاته (٨٨) درجة إذا حصل الطالب على أقل من (٦١) درجة في مجموع درجات الاختبار فهذا معناه أنه يعاني من صعوبات في التعرف القرائي، وهذا يتم استبعاده من عينة الدراسة. وقد اشتمل الاختبار على المهارات التالية: (نطق الكلمات بطريقة صحيحة – قراءة الكمات المنونة بالفتح والكسر والضم – قراءة الكلمات الممدودة بالألف والياء والواو – قراءة الكلمات المختومة بالتاء المفتوحة أو المربوطة أو الهاء– قراءة الكلمات التي تشتمل على حروف متقاربة في الشكل– قراءة الكلمات التي تشتمل على حروف متقاربة في النطق– تحليل الجمل إلى كلمات).

- **صدق وثبات اختبار التعرف:**

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم إعداد اختبار التعرف القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددها (١٣) من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وصعوبات التعلم، بهدف معرفة آرائهم حول مدى ملاءمتها للأهداف، ومدة التطبيق، وكذا مناسبة الصياغة للمرحلة العمرية، وتم تعديل الاختبار في ضوء مرئياتهم وملاحظاتهم التي كان أبرزها: حذف المهارات التي تتعلق بتعرف الحروف إذ لا داعي لها مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حتى لو وجد لديهم تباعد بمقدار عام أو عامين.

٢- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

نظرا لأن الاختبار لا يحتوي على محاور، وبالتالي لا يمكن حساب صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم لجأ الباحث للتحقق من الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، ولكي يتم التحقق من هذا الصدق تم تطبيقه استطلاعيا على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عددها ٣٠ تلميذا، ثم رصد مجموع درجات كل طالب في الاختبار، ثم ترتيب تلك الدرجات تصاعديا، وأخذ عينة من ثلثي المفحوصين تمثل أقل عشرة طلاب، وأعلى عشرة طلاب للمقارنة بينهما باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول التالي ذلك:

جدول ٣. الصدق التمييزي لاختبار التعرف القرائي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	F	sig	" ت "	Sig. (2-tailed)
الدرجات الدنيا	65.100	1.825	18	3.065	.097	-4.201	.000
الدرجات العليا	74.900	7.140					

ومن خلال جدول رقم (٣) يتبين أن قيمة F تساوي (3.065) وقيمة sig تساوي (.097) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فهذا يشير إلى تجانس العينتين وأننا سنأخذ قيمة ت العليا التي تساوي (-4.201) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية، وأن

قيمة Sig. 2-tailed للطرفين تساوي000. وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية وأن هذا الاختبار ذو قدرة تمييزية بين الطلاب في المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

ثبات اختبار التعرف:

تم التأكد من ثبات اختبار التعرف بالطرق التالية:

١- **طريقة ألفا كرونباخ** بحساب معامل الارتباط للاختبار ككل، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ(.791) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

جدول ٤. معامل الثبات لمفردات اختبار التعرف القرائي بالنسبة للاختبار ككل

المفردة	معامل الثبات
١	.781
٢	.816
٣	.837
٤	.739
٥	.832
٦	.738
٧	.835

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن مفردات اختبار التعرف القرائي تتراوح بين (.738،.837) وهي نسب دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

٢- طريقة التجزئة النصفية

كما تم التأكد من ثبات اختبار التعرف القرائي بطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٥. معاملات الثبات لاختبار التعرف القرائي بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
التعرف القرائي	Part 1	32.56	2.14	4.59	.71	.804	.792
	Part 2	33.90	1.37	1.88	.79	.804	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن التباين بين درجات جزئي اختبار التعرف القرائي مختلف؛ حيث بلغ تباين الجزء الأول (4.59) وتباين الجزء الثاني (1.88)؛ فلهذا تم اعتماد نتيجة معامل Guttman Split-Half Coefficient والذي تبلغ قيمته (.792) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة (أسماء الميرغني، د.ت).

٢) اختبار الفهم القرائي

- **الهدف من الاختبار:** التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات الفهم القرائي.
- **الفئة العمرية المستهدفة:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.
- **الفئة المستهدفة بتنفيذ الاختبار:** معلم الصف، معلم صعوبات التعلم -أخصائي التربية الخاصة.
- **وصف الاختبار:** يتضمن الاختبار قطعة من درس المعلبات الغذائية المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، يتبعه عدد سبعة أسئلة بحيث يقيس كل سؤال مهارة من المهارات المحددة في قائمة مهارات الفهم القرائي، وقد وضع لكل مهارة محك يحدد ما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبة في المهارة أم لا. وقد اشتمل الاختبار على ثلاثة مستويات للفهم القرائي: **الأول المستوى الحرفي،** ويتضمن المهارات التالية: (تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق- تعيين مضاد الكلمة- توضيح العلاقة بين الجمل) **الثاني المستوى الاستنتاجي،** ويتضمن المهارات التالية: اختيار عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع- بيان غرض الكاتب) **الثالث المستوى النقدي،** وتضمن مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به). مدة تطبيق الاختبار ٥٠ دقيقة، يتم تطبيقه فرديا، ومجموع درجاته (٢٩) درجة بحيث تمثل الاستجابة الصحيحة درجة واحدة وعدم الاستجابة أو الاستجابة الخطأ صفرا، وقد تم تحديد محك الصعوبة لكل سؤال على حدة.

- **حساب صدق وثبات اختبار الفهم القرائي:**

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم إعداد اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددها (١٣) من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وصعوبات التعلم، بهدف معرفة آرائهم حول مدى ملاءمته للأهداف، ومدة التطبيق، وكذا مناسبة الصياغة للمرحلة العمرية، وتم تعديل الاختبار في ضوء مرئياتهم وملاحظاتهم.

٢- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

تم الاعتماد على طريقة الصدق التمييزي في هذا الاختبار – كما سبقت الإشارة عند الحديث على اختبار التعرف القرائي–، والجدول التالي ذلك:

جدول ٦. الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ف	Sig	قيمة " ت "	Sig. (2-tailed)
الدرجات الدنيا	14.00	2.10	١٨	2.51	.130	-9.42	.000
الدرجات العليا	21.70	1.49					

ومن خلال جدول (٦) يتبين أن قيمة F تساوي (2.511) وقيمة sig (.130) وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فهذا يشير إلى تجانس العينتين وأننا سنأخذ قيمة ت العليا التي تساوي (-9.42) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية، وأن قيمة Sig. (2-tailed) للطرفين تساوي (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية وأن هذا الاختبار ذو قدرة تمييزية بين الطلاب في المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

ثبات اختبار الفهم القرائي:

تم التأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي بالطرق التالية:

١- **طريقة ألفا كرونباخ** بحساب معامل الارتباط للاختبار ككل، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ.832 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) كما تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار بالنسبة للأسئلة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٧. معامل الثبات لمفردات اختبار التعرف القرائي بالنسبة للاختبار ككل

المفردة	معامل الثبات
١	.741
٢	.802
٣	.811
٤	.724
٥	.773
٦	.754
٧	.832

ويتضح من جدول رقم (٧) أن مفردات اختبار التعرف القرائي تتـــراوح بين (.832 – .724) وهي نسب دالة عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$.

٢- طريقة التجزئة النصفية :

كما تم التأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٨. معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
الفهم القرائي	Part 1	13.06	2.69	7.23	.742	.813	.753
	Part 2	5.70	1.46	2.14	.781	.813	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن التباين بين درجات جزئي اختبار الفهم القرائي مختلف؛ حيث بلغ تباين الجزء الأول (7.237) بينما بلغ تباين الجزء الثاني (2.148)، فلهذا تم اعتماد نتيجة معامل Guttman Split-Half Coefficient والذي تبلغ قيمته (.753) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$.

٣) دليل المعلم لإستراتيجية التلخيص (إعداد الباحث)

- **هدف الدليل:**

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث والبرامج التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس الملائمة لذوي صعوبات التعلم في القراءة والفهم القرائي تم تحديد هدف الدليل، وهو تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإتاحة الفرصة للتفاعل والمشاركة الإيجابية في الأنشطة اللغوية ومواقف التواصل الفعال.

- **محتوى دليل المعلم:**

تم إعداد دليل المعلم من النصوص القرائية لكتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمت صياغة الدليل بحيث يقسم الدرس إلى ثلاث جلسات: الجلسة الأولى يتم التدريب فيها على مهارات الفهم الحرفي للنص، وهي: تعرف معاني الكلمات، ومضاد الكلمات، وتوضيح العلاقات بين الجمل، والجلسة الثانية يتم التدريب فيها على مهارات الفهم الاستنتاجي والنقدي، وهي: تحديد عنوان مناسب للموضوع، واستنتاج الأفكار الرئيسة للنص، وتحديد غرض الكاتب، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. أما الجلسة الثالثة فتكون لتدريب التلاميذ على تلخيص النص بلغتهم لا بلغة النص. وقد اشتمل الدليل على مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات اللغوية المختلفة التي تعين الطالب في النهاية على تلخيص النص المقروء.

جدول ٩. الجلسات التدريبية التي شملها دليل المعلم لإستراتيجية التلخيص

مسلسل	*اسم الجلسة*
١	التعريف بمفهوم إستراتيجية التلخيص وخطوات تنفيذها.
٢	درس حلوى الأطفال كوارث صحية (تعرف معاني الكلمات – مضاد الكلمات– وتوضيح العلاقات بين الجمل).
٣	درس حلوى الأطفال كوارث صحية (تحديد عنوان مناسب للموضوع– استنتاج الأفكار الرئيسة للنص– تحديد غرض الكاتب– تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
٤	درس حلوى الأطفال كوارث صحية: التدريب على تلخيص النص.
٥	درس رعاية المسنين في الإسلام (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات– وتوضيح العلاقات بين الجمل).

جدول ٩. الجلسات التدريبية التي شملها دليل المعلم لإستراتيجية التلخيص

مسلسل	*اسم الجلسة*
٦	درس رعاية المسنين في الإسلام (تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
٧	درس رعاية المسنين في الإسلام: التدريب على تلخيص النص.
٨	درس الضيف الصغير (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل- تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
٩	درس الضيف الصغير: التدريب على تلخيص النص.
١٠	درس ريان يزور عمه (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل- تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
١١	درس ريان يزور عمه: التدريب على تلخيص النص.
١٢	درس ابتسامتك تمسح عناء النهار (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل- تحديد عنوان مناسب للموضوعة- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
١٣	درس ابتسامتك تمسح عناء النهار: التدريب على تلخيص النص.
١٤	درس التاجر الذكي: (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل- تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
١٥	درس التاجر الذكي: التدريب على تلخيص النص.
١٦	درس الإمام أبو حنيفة والإسكافي (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل).
١٧	درس الإمام أبو حنيفة والإسكافي (تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
١٨	درس الإمام أبو حنيفة والإسكافي: التدريب على تلخيص النص.
١٩	درس طفل مفكر (تعرُّف معاني الكلمات – مضاد الكلمات- وتوضيح العلاقات بين الجمل).
٢٠	درس طفل مفكر (تحديد عنوان مناسب للموضوع- استنتاج الأفكار الرئيسة للنص- تحديد غرض الكاتب- تمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به).
٢١	درس طفل مفكر: التدريب على تلخيص النص.

٤) كتاب التلميذ:

يشتمل كتاب التلميذ على الأنشطة التي سيقوم بها في كل جلسة تدريبية والمهام المطلوبة منه، مع ترك فراغات مناسبة سواء في صورة جدول أو على شكل سطور حتى تتحقق أهداف كل جلسة، ويصبح التلميذ في النهاية قادرا على صياغة ملخصه الشخصي.

كفاءة دليل المعلم وكتاب التلميذ:

وللتأكد من كفاءة دليل المعلم وكتاب التلميذ قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة الدراسة، وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا؟ وقد تم تعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، كما قام الباحث بتطبيق درس من دروسه على بعض أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بشكل تجريبي، وذلك بهدف التأكد من وضوح الجمل والتدريبات والأنشطة المستخدمة في البرنامج.

زمن تطبيق أدوات البحث:

امتدت فترة تطبيق أدوات البحث لفترة زمنية مقدارها (١٠) أسابيع بداية من يوم الأحد ١٨ / ٠٥ / ١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٨/٢/٤ هـ واستمر التطبيق حتى يوم الخميس الموافق ٢٦/ ٧ / ١٤٣٩هـ حيث اشتمل البرنامج على (٢١) جلسة بواقع جلستان أسبوعيا، تراوحت مدة كل جلسة ما بين (٣٥– ٤٥) دقيقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS-v22*) والمعروفة بـ *Statistics Package For Social Science*، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

٣- معامل سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient وجتمان Guttman Split-Half Coefficient لحساب ثبات أداتي الدراسة بطريقة التجزئة النصفية.

٤- معامل ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha*، للتحقق من ثبات أداتي الدراسة.

٥- اختبار ت t Test للعينات المستقلة لحساب الصدق التمييزي لأداتي الدراسة.

٦- اختبار مان وتني *Mann-Whitney U* للعينات المستقلة، وذلك لاختبار الفرض الأول.

٧- اختبار ولكوكسن *Wilcoxon Signed Ranks Test* للعينات المترابطة، وذلك لمقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الفرض الثاني.

٨- معامل الارتباط الثنائي للرتب *Rank biserial correlation* (r_{prb}) لحساب حجم التأثير.

نتائج الدراسة:

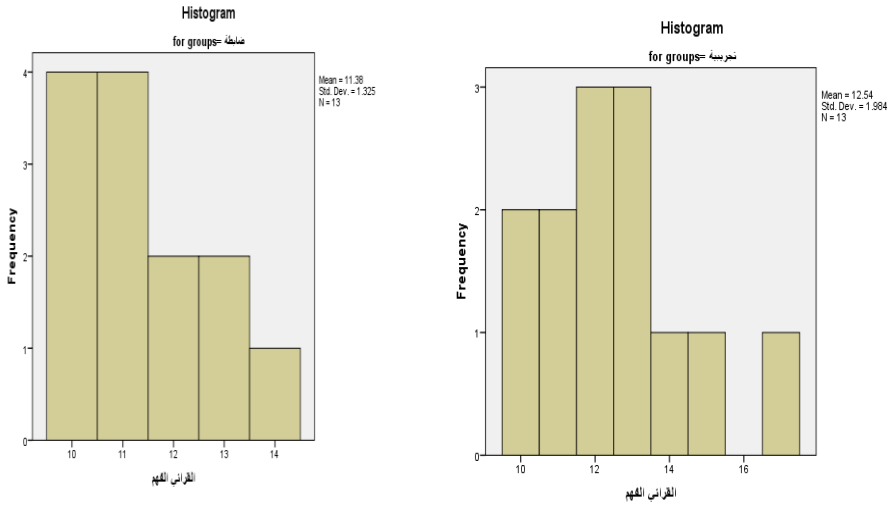
قبل استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney U) تم التحقق من توافر شروطه كما يلي:

١- البيانات التي تقيسها الاختبارات كمية.

٢- تقيس الاختبارات الفروق بين مجموعتين مستقلين، وهما التجريبية والضابطة.

٣- درجات المجموعة الضابطة لا تتأثر بدرجات المجموعة التجريبية والعكس، لهذا روعى أن تكون مدارس المجموعة التجريبية مستقلة عن المجموعة الضابطة حتى لا يحدث تشويش على النتائج.

٤- التحقق من كون المتغير التابع (الفهم القرائي) للمجموعتين له نفس الشكل أم لا؛ لأن هذا يحدد طبيعة الفرض البديل الذي سيتم التعامل معه حالة رفض الفرض الصفري، ففي حالة كون المتغير التابع له نفس الشكل يكون الفرض البديل: (الوسيط بين المجموعتين غير متساو)، أما في حالة اختلاف شكل التوزيع حينئذ يكون الفرض البديل: (متوسط المجموعتين غير متساو)، وهذا فرق- كما ترى الميرغني- لا يفطن له كثير من الباحثين.



شكل رقم (١) يوضح اختلاف شكل توزيع درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات الفهم القرائي

ويتضح من مجموعة الأشكال السابقة اختلاف شكل توزيع المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في درجات اختبار الفهم القرائي، وهذا يعني أنه سيتم اختبار الفرض الصفري الذي ينص على أن متوسط المجموعتين غيرُ متساوٍ.

كما تم التأكد من أن توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الطبيعي باختبار Tests of Normality لكل من Kolmogorov–Smirnova، Shapiro–Wilk والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٠. نتيجة التوزيع الطبيعي لاختبار الفهم القرائي

المتغير	المجموعات	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]		
		Sig.	N	Statistic	Sig.	N	Statistic
الفهم القرائي	تجريبية	.038	١٣	.860	.043	13	.213
	ضابطة	.022	١٣	.841	.039	13	.239

ويتبين من جدول (١٠) أن قيمة Sig لاختبار الفهم القرائي في اختبار Shapiro–Wilk للمجموعة التجريبية يساوي (038.) وللمجموعة الضابطة يساوي (022.) وفي اختبار Kolmogorov–Smirnov[a] للمجموعة التجريبية يساوي (043.) وللمجموعة

الضابطة يساوي (.039) وجميعها قيم أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبهذا نرفض الفرض الصفري الذي يفترض اعتدالية التوزيع، ونقبل الفرض البديل الذي ينص أن متوسط المجموعتين غير متساوٍ، وبهذا تم التحقق من جميع شروط اختبار مان وتني Mann–Whitney U، ويمكن اختبار فروض الدراسة في ضوئه كما سيتبين ذلك فيما يلي:

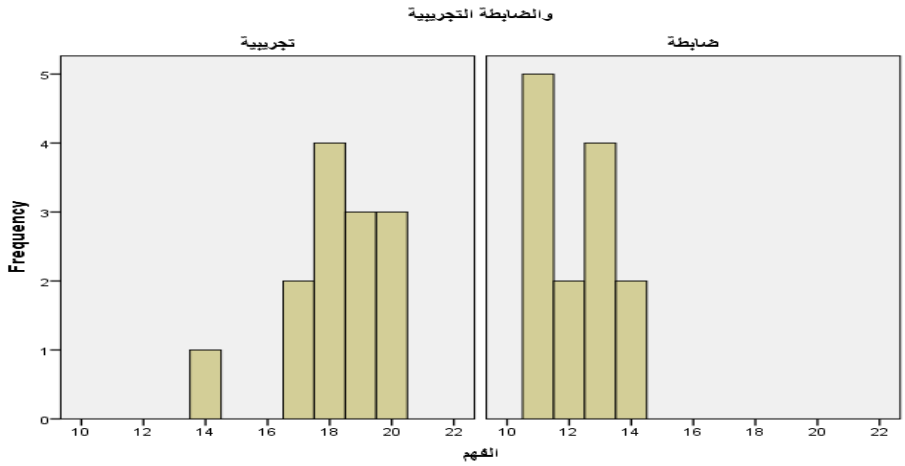
نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لإستراتيجية التلخيص بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann–Whitney U للفروق بين متوسطي رتب عينتين مستقلتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين رتب الأداء في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفيما يلي تفصيل للنتائج:

جدول ١١. نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z) المحسوبة	قيمة (U)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي	التجريبية	١٣	19.92	259.00	-4.322	1.000	.000	دالة إحصائيا
	الضابطة	١٣	7.08	92.00				

من خلال جدول (١١) يتضح أن قيمة (Sig) لاختبار الفهم القرائي تساوي (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأن متوسط رتب المجموعة التجريبية (19.92) أعلى من متوسط رتب المجموعة الضابطة (7.08) في الاختبار ككل، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢) الفرق بين متوسطي رتب المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي

حيث تركزت درجات المجموعة الضابطة بين ١٠، ١٤ درجة في حين توزعت درجات المجموعة التجريبية بين ١٤، ٢٠ درجة.

حساب حجم التأثير:

فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، تم حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) Rank biserial correlation لحساب حجم الأثر، من خلال القانون التالي: (صافي، ٢٠١٧)

$$r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_{2)}}{n_1 + n_2}$$

- MR_1: متوسط رتب المجموعة الأولى (التجريبية).
- MR_2: متوسط رتب المجموعة الثانية (الضابطة).
- n_1: عدد أفراد المجموعة الأولى.
- n_2: عدد أفراد المجموعة الثانية.

والجدول التالي يوضح مستويات التأثير وفقا لمعامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb})

جدول ١٢. مستويات حجم التأثير للبرنامج المقترح في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي

قيمة r_{prb}	$r_{prb} < 0.4$	$0.4 \le r_{prb} < 0.7$	$0.7 \le r_{prb} < 0.9$	$0.9 \le r_{prb}$
حجم الأثر	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جداً

وبالتعويض في المعادلة السابقة تبين أن قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) يساوي (.98) وهي نسبة كبيرة جداً، مما يدل على أن حجم الأثر الناتج عن إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي كان كبيرًا جدًا.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ يعزى لإستراتيجية التلخيص بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي.

وقبل إجراء اختبار ولكوكسن *Wilcoxon Signed Ranks Test* لعينتين مترابطتين تم التأكد من شروطه، عن طريق استخدام اختبار Kolmogorov–Smirnov Test للتأكد من عدم اعتدالية التوزيع وكانت نتائجه وفقا للجدول التالي:

جدول ١٣. نتائج اعتدالية التوزيع لاختبار الفهم القرائي

الاختبار	المجموعات	statistics			Kolmogorov-Smirnov[a]		
		Mean	Std. Deviation	Positive	Negative	Sig.	N	Statistic
الفهم القرائي	القبلي	12.08	1.256	.901	-.281	.038	13	.230
	البعدي	18.31	1.437	.905	-.185	.049	13	.184

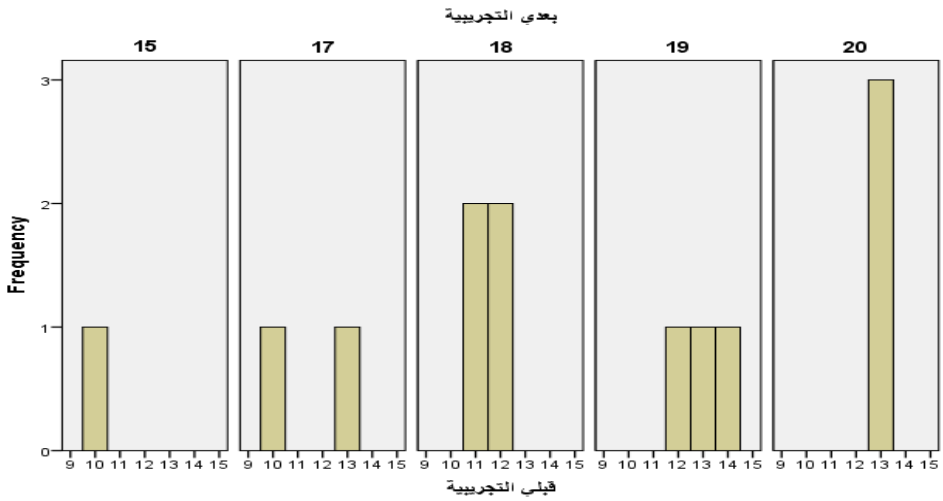
يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة Sig للتطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي تساوي (.038)، وللتطبيق البعدي تساوي (.049) وكلاهما أقل من مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$، مما يعني رفض الفرض الصفري الذي يدل على اعتدالية التوزيع، ونقبل الفرض البديل الذي يعني أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، ومن ثم يمكننا إجراء اختبار ويلكوكسون.

وبعد التحقق من الشروط تم استخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لإستراتيجية التلخيص، والجدول التالي يلخص تلك النتائج:

جدول ١٤. نتائج اختبار ولكوكسن Wilcoxon Signed Ranks Test للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي

الاختبار	التطبيق		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.24	.001	دال إحصائيا
		الرتب الموجبة	13	7.00	91.00			
		التساوي	0					

من جدول (١٤) أن قيمة (Sig) لاختبار الفهم القرائي تساوي (0.001) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي تعزى إلى إستراتيجية التلخيص، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث كان مجموع الرتب الموجبة أكبر من مجموع الرتب السالبة في الاختبار، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٣) الفرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي

حساب حجم التأثير:

فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، قام الباحث بحساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لحساب حجم الأثر من خلال القانون التالي:

$$r_{prb} = \frac{4\,T1}{n(n+1)} - 1$$

- r_{prb} : معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة
- T_1 : مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة
- n: عدد أزواج الدرجات، ويفسر جدول (١٦) قيمة r_{prb} في ضوء المحكات التالية:

جدول ١٥. تحديد مستويات حجم الأثر لمعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb})

قيمة r_{prb}	$r_{prb} < 0.4$	$0.4 \le r_{prb} < 0.7$	$0.7 \le r_{prb} < 0.9$	$0.9 \le r_{prb}$
حجم الأثر	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جداً

وبتطبيق المعادلة السابقة تبين أن قيمة r_{prb} بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي يساوي (١)؛ مما يدل على أن حجم الأثر الناتج عن استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي كان كبيرا جدا.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من عرض نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، كما يتضح من نتائج الفرض الثاني تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وهذا يشير إلى فعالية إستراتيجية التلخيص في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة التجريبية في الفرض الأول، وعند مقارنة أدائهم قبل وبعد استخدام إستراتيجية التلخيص في الفرض الثاني، وهذا يبدو جليا من حجم التأثير الكبير جدا الذي أظهره التحليل الإحصائي. ويعزو الباحث هذا التفوق وتلك الفعالية إلى خطوات إستراتيجية التلخيص التي درس بها أفراد المجموعة التجريبية، التي تعين على تذكر المعلومات المهمة الواردة في النص، وهذا من شأنه أن ييسر الفهم في خطوات متتابعة تبدأ بالفهم الاستكشافي للنص عن طريق الفهم الحرفي للمفردات، ثم تدريب الطلاب على تقسيم النص إلى عناصر رئيسة، والتمييز بين ما ينتمي للموضوع وما لا ينتمي له، ثم كتابة النص بلغة الطالب وهذا أكبر مؤشر على الفهم، كان ذلك يتم تحت توجيه المعلم في البداية، حتى تظهر براعة التلميذ في تطبيق خطوات الإستراتيجية باستقلالية. وهذا يتفق مع ما تنادي به أدبيات الفهم القرائي التي تشير إلى الاهتمام بالإدراك في القراءة على جميع مستوياته، فلا يقتصر التركيز على الإدراك الحرفي، كمعرفة معاني الكلمات، واستدعاء الأفكار الرئيسة والتفاصيل، وتسلسل الأحداث، فهذه المهارات غير كافية لتحقيق الغرض الأساسي من القراءة، فعلى التلميذ أن يقرأ ويفهم رسالة الكاتب والهدف من الموضوع ومدى صحة أو معقولية ما يعرضه الكتاب. فيجب أن يكون قادرًا على الإجابة عن الأسئلة التي تحاكي أنواع الإدراك المختلفة (Hudon, Lignugaris-Kraft&Miller 1993).

كما أن هذه النتائج في مجملها تتفق مع ما ينادي به المهتمون بمجال صعوبات التعلم حين يؤكدون على المعلمين أن يقوموا بتعليم تلاميذهم كيف يمكنهم استخدام الإستراتيجيات المختلفة كي يتمكنوا من فهم ما يقرؤونه، فإن جيرستين وآخرين Gersten et.al (2001) يرون أن التلاميذ نادرا ما يعرفون كيف يمكنهم استخلاص الأفكار الأساسية من تلك القطع التي يقومون بقراءتها، لذلك فإن البحوث التي تم إجراؤها حول الفهم القرائي في مجال صعوبات التعلم قد أدت إلى ظهور طرق وأساليب معينة يمكن أن تتناول مثل هذه الحاجات، وهو ما يتضمن تبسيط الإجراءات المتبعة، والتدريب على استخدام الإستراتيجية، والتدريب على فهم جوهر الأفكار الرئيسة في النص.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات التي تناولت إستراتيجيات مختلفة لتنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأكدت فعاليتها، كدراسة العبداللات والصمادي (٢٠١٦) التي أثبتت فاعلية إستراتيجتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي، وإن تفوق التدريس التبادلي على التدريس المباشر. وكذلك دراسة كرم الدين (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية الخرائط العقلية في تحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

كما يتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت طريقة التلخيص منفردة وأثبتت فعاليتها على مختلف المتغيرات التابعة لعينات مختلفة، كدراسة الركابي (2014) التي أكدت فعالية إستراتيجيّة التلخيص في تنمية مهارة التنظيم والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع العلمي. ودراسة الجنابي (٢٠١٥) التي أكدت فعالية إستراتيجية التلخيص في تنمية فهم القراءة لدى طلاب الصف العاشر الأردني. ودراسة رحيم (٢٠١٥) التي أكدت فعالية إستراتيجية التلخيص في تطوير مهارة الكتابة لطلاب المرحلة الإعدادية. ودراسة أوزدمير Özdemir (٢٠١٨) التي أكدت زيادة في استخدام استراتيجيات التلخيص في تلخيص النص السردي. ودراسة سادلر وآخرون Saddler et.al (2019) التي أكدت أن لاستراتيجية التلخيص القدرة على تحسين مهارات كتابة التلخيص لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

في حين يختلف البحث الحالي – في هذا الصدد– مع نتائج دراسة سوزر كرميزي وأكايا Susar Kirmizi,& Akkaya (2011) التي استهدفت الكشف عن مدى جودة استخدام طلاب الصفين الرابع والخامس لاستراتيجيات التلخيص كإستراتيجية لفهم القراءة بتركيا، وبشكل عام وجدت الدراسة الطلاب لم يستخدموا استراتيجيات التلخيص بشكل كافٍ، ولكن منهج البحث العالي وعينته وإجراءاته تختلف عن هذه الدراسة التي استخدمت طريقة تحليل الوثائق وهي إستراتيجية بحث نوعي، كما أنها لم تستخدم مجموعتين تجريبية وضابطة، ولم تعن بالطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع تلك الدراسات التي تناولت إستراتيجيةَ التلخيصِ مع غيرها من الإستراتيجيات سواء مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو مع غيرهم، ومنها دراسة فوبينج (Fubing, ٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن التدريب باستراتيجية القراءة والتلخيص أسهم في تحسين إجادة الطلاب EFL لمهارات القراءة. ودراسة السيد (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود تأثير لإستراتيجية التلخيص وإستراتيجية خريطة القصة في الفهم القرائي للنص القصصي عند المجموعة التجريبية الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. ودراسة العنزي (٢٠١٢) إلى أكدت فاعلية استراتيجية التلخيص واستراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي. ودراسة محمود (٢٠١٢) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى الطالبات عينة البحث. ودراسة السيد (٢٠١٥) التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجيتي التلميحات والتلخيص في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ودراسة عواضة وغوتييريز كولون (Awada, & Gutiérrez-Colón, 2018) التي أكدت نتائج تحليلها النوعي أن الإستراتيجيات المستخدمة فيها– ومنها إستراتيجية التلخيص – تساعد الطلاب على تحسين فهمهم للقراءة للنصوص السردية. ودراسة خليفة (٢٠٢٠) التي أكدت أن الإستراتيجيات المستخدمة في برنامجه العلاجي ومنها إستراتيجية التلخيص كانت فعالة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. ودراسة خصاونة (٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية كل من إستراتيجيتي توليد التفاعلات والتلخيص في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن.

التوصيات:

١- ضرورة تحديد مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة المناسبة لكل صف دراسي؛ ليعمل المعلمون على تنميتها في ضوء خطة إستراتيجية هادفة ومتدرجة.

٢- عدم الاقتصار على مهارات الفهم الحرفي عند تدريس التلاميذ مهارات الفهم القرائي، والتوسع فيما بعده من مستويات.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم لتدريبهم على استخدام إستراتيجيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم ومنها إستراتيجية التلخيص.

٤- استخدام أساليب تدريسية حديثة أساسها نشاط الطالب عند تدريس ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية؛ لما لها من أثر فعال في تنمية القدرات، وتخفيف الضغط النفسي الواقع على الطلاب من تكرار تجارب الفشل في تأدية المهمات والتكليفات.

المقترحات:

١- إجراء دراسات أخرى مشابهة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم المختلفة مثل المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢- دراسة أثر إستراتيجية التلخيص على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- دراسة أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية أو المراحل الأعلى.

٤- دراسة أثر إستراتيجية التلخيص على تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي للطالب المعلم بشعبة اللغة العربية.

٥- دراسة مقارنة بين إحدى إستراتيجيات المدرسة السلوكية مقابل المدرسة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٢). *صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية*. ط (٢) الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الأدغم، رضا (٢٠٠٤). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. *مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية*، ١٩ *(١)*، ٢٦٦- ٣٠٦.

الجنابي، خلدون(٢٠١٥). *أثر استراتيجية (التلخيص) في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن، المفرق، كلية العلوم التربوية.

خصاونة، منقذ (٢٠٢٠). *أثر استراتيجيتي توليد التفاعلات والتلخيص في مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة اليرموك.

خليفة، عبد الله (٢٠٢٠). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٤٨)*، ٥٦ – ٨٢.

رحيم، فريدة (٢٠١٥). استعمال طلبة الدراسات الإعدادية العراقية لاستراتيجيات التلخيص في تطوير قابلية الكتابة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، (٢٢)*، ٣٣٨-٣٥٨.

رزق، سامي (١٩٩٤). *مهارات التدريس اللازمة للتقويم المتطور في اللغة العربية والدين*. القاهرة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الركابي، عقيل (٢٠١٤). *أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارة التنظيمِ والأداء التعبيري عند طلّاب الصف الرابعِ العلمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد، العراق. كلية التربية.

الزيات، فتحي (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سليمة، لعطوي (٢٠١٣). الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبة تعلمه. *دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (١١)*،١٤٧- ١٦١.

السيد، أحمد (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة بحوث التربية النوعية، (١٣)*، ٢- ٤٢.

العبداللات، بسام والصمادي، جميل (٢٠١٦). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا) *مجلة دراسات العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٣* (١)، ٥٢٥ – ٥٤٦.

العتيبي، هاني (٢٠١٩). أنموذج تدريسي مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٣٥* (٤)، ٢٥١ – ٢٦٨.

علام، رجاء (٢٠١٢). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العنزي، راشد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الفرا، إسماعيل (٢٠١٧). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥ (٢)*، ٣١١- ٣٤٦.

كرم الدين، ليلى (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم: باستخدام استراتيجية الخرائط العقلية. *مجلة دراسات الطفولة، ١٩ (٧٠)*، ٨٣-٩٢.

محمود، عبد الرازق (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية الإمارات العربية المتحدة*، (٣١)، ٢١٩ – ٢٥٧.

ميرغني، أسماء (د.ت). درس رقم (٤٣) سلسلة شرح التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss على اليوتيوب.

النجار، حسني. (٢٠١١). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. السعودية، عرعر: مكتبة درة المتنبي.

هلالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارجريت.(٢٠٠٧) *صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. ترجمة (عادل عبد الله) عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي. (٢٠٠٨). *الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة*، عمان: كلية الأميرة ثروت.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Asha, K. , Mary, K.,& Yan, P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. The *Journal of Special Education*, 34(3),127-139. https://doi.org/10.1177/002246690003400302

Awada, G., & Gutiérrez-Colón, M. (2018). Multiple Strategies Approach and EFL Reading Comprehension of Learners with Dyslexia: Teachers' Perceptions. *International Journal of Instruction*,11(3),463-476. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11332a

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), 477- 495.

Corder-Ponce, W. (2000). Summarization interaction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 39 *(4)*, 329-350.

Ellis, E., Deshler, D., Lenz, K., Schumaker, J., & Clark, F. (2009). An Instructional Model for Teaching-Learning Strategies. *Focus on Exceptional Children*, 23 *(6)*, 1- 24

Fubing, X. (2006). The impact of strategy training on reading comprehension. *CELEA Journal*, 29*(4)*, 36-42.

Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508–516.

Gersten,R., Fuchs,L.s., Williams,j.p., & Baker,s. (2001). teaching reading comprehensionTeaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: *A Review of Research. Review of Educational Research*,71,*(2)*,279-320. https://doi.org/10.3102/00346543071002279

Ghabanchi, Z., & Mirza, F. (2010). The Effect of Summarization on Intermediate EFL Learners Reading Comprehension and Their Performance on Display, Referential and Inferential Questions. *Journal of College Teaching & Learning* (TLC), 7*(9)*. https://doi.org/10.19030/tlc.v7i9.149.

Hooshang, K., & Forouzan, R. (2014). The Effect of Summarizing Strategy on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners. *International Journal of Language and Linguistics.* 2*(3)*, 134 -139. Doi: 10.11648/j.ijll.20140203.11

Hudson, P., Lignugaris/Kraft, B., & Miller, T. (1993). Using Content Enhancements to Improve the Performance of Adolescents with Learning Disabilities in Content Classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8 *(2)*, 106-127.

Mercer, C. Mercer, A., & Pullen, P. (2011). Teaching students with learning problems, 8th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Özdemir, S. (2018). The Effect of Summarization Strategies Teaching on Strategy Usage and Narrative Text Summarization Success. *Universal Journal of Educational Research*. *6(10)*, 2199-2209 DOI: 10.13189/ujer.2018.061018.

Reilly, Yolanda J. (2017). The Impact of the summarization/Paraphrasing Strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Gardner-Webb University.

Saddler, B; Asaro-Saddler, K; Moeyaert, M; Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching Summary Writing to Students with Learning Disabilities via Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly, 35 (6)*, 572-586.

Shelton, A; Lemons, C; Wexler, J. (2021). Supporting Main Idea Identification and Text Summarization in Middle School Co-Taught Classes. Intervention in School and Clinic, 56 (4), 217-223.

Stevens, A.; Vaughn. (2021). Using Paraphrasing and Text Structure Instruction to Support Main Idea Generation. TEACHING Exceptional Children, 53 (4), 300-308 Mar-Apr.

Susar Kirmizi, F& Akkaya, N. (2011). A Qualitative Study on the Use of Summarizing Strategies in Elementary Education. Hacettepe University Journal of Education, 41, 267-277.

Wong, B. (2004). Learning About Learning Disabilities, U.S.A. Academic Press.

Zigmond, N. (1997). Educating students with disabilities: The future of special education. In J.W. Lloyd, E.J. Kameenui, & D. Chard (Eds.). (1997). Issues in educating with disabilities. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.