الجمهـورية الجزائـرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
---------oOo---------
وزارة التعليـم العالـي و البحث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
---------oOo---------
جامعـة مولـود معمـري تيزي وزو Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou

كليـة العلوم الإنسانـية والاجتماعيـة
قسـم العـلوم الاجتماعيـة

أثـر برنـامج تعليمي قائم على إستراتجية التدريس بالـعصف الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ابتدائية بكاري الطيب بمقاطعة البياضة2 بالوادي -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية

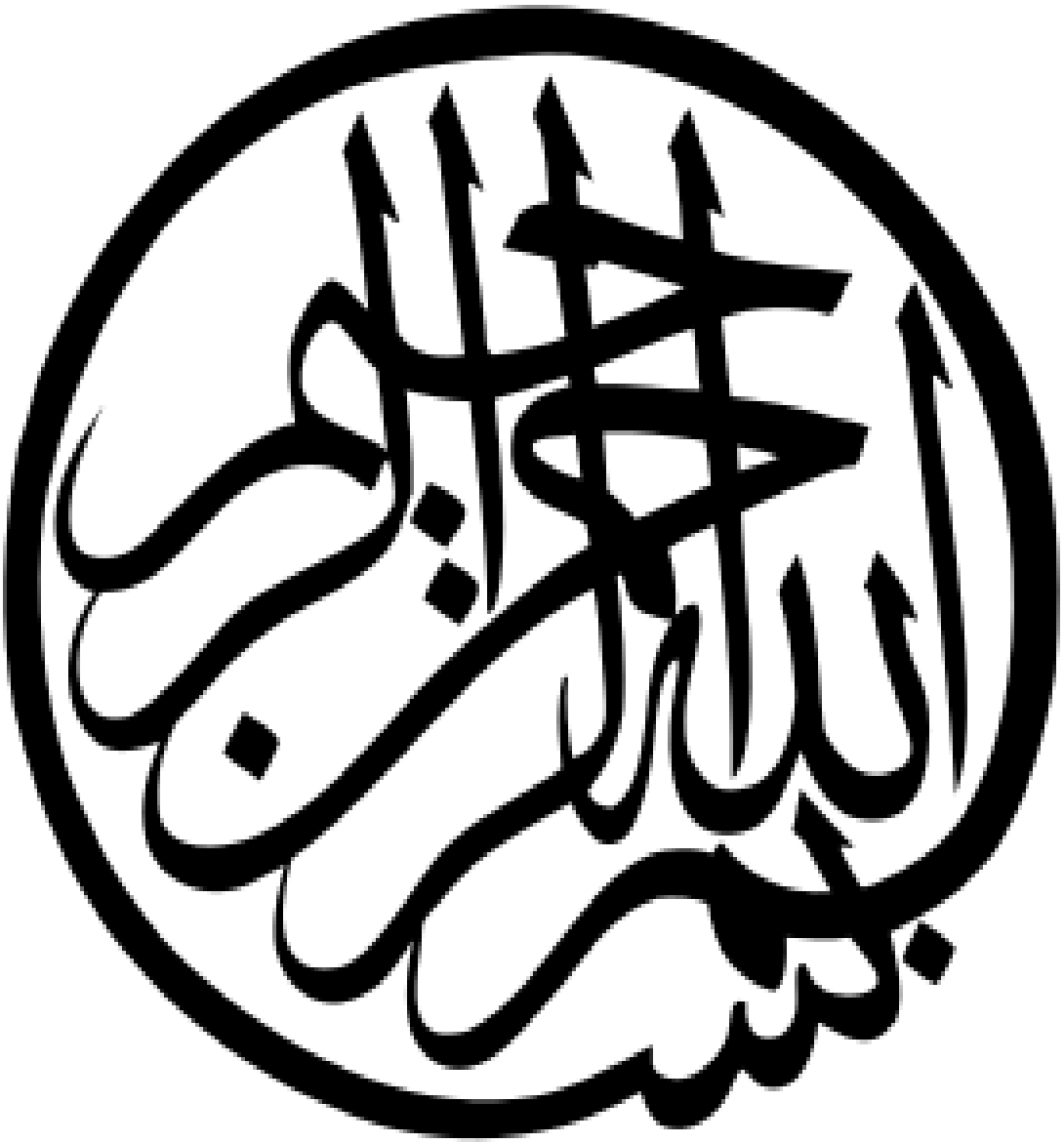
- إعداد الطالبة:
خوازم عائشة

- إشراف الأستاذ الدكتور:
تيعشادين محمد

لجنـة المنـاقشــة:

أ.د. معروف خلفان لويزة	**أستاذة تعليم عالي**	**جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**رئيسة**
أ.د. تيعشادين محمد	**أستاذ تعليم عالي**	**جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**مشرفا**
أ.د. طه حمود	**أستاذ تعليم عالي**	**جامعـة محمـد بوضياف مسيلــة**	**عضوا**
أ.د. بن عالية وهيبة	**أستاذة محاضرة أ**	**جامعة أكلي محند ولحاج بويرة**	**عضوة**
أ.د. بوبكري ليلى	**أستاذة محاضرة أ**	**جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**عضوة**
أ.د. رحماوي سعاد	**أستاذة محاضرة أ**	**جامعة مولود معمري تيزي وزو**	**عضوة**

السنة الجامعية: 2022/2021



إهـــــداء

أهـدي هــذا العمــل المتواضــع إلـــــــــى:

"روح والــدي" رحمه الله الذي طالمه تمنى في حياته أن أصبح دكتورة في هذا المجال

أنار الله قبره وأسكنه فسيح جنانه

إلى الوالدة الكريمة أطال الله في عمرها وأمدها بالصحة والعافية

إلى كل إخوتي وأخواتي وأبنائهم وزوجات إخوتي

إلى كل صديقاتي

إلى كل أقاربي

إلى كل أساتذتي وزملائي وزميلاتي وكل من ساندني من قريب أو من بعيد

* عائشـــــــة*

كـلـمـــة شـكـــر

الحمد لله ربّ العالمين، حمداً كثيراً طيّباً مباركاً فيه على نعمه التي لا تحصى ولا تعد
وصلى اللّهم على سيّد الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله وعلى أصحابه أجمعين
الحمد لله الذي وهبني العافية والعزيمة والعمر لإتمام هذا العمل العلمي وإظهاره على بقعة الوجود
ليكون ما شاء الله أن يكون
ومن إتمام الشكر لله تعالى نتقدّم ببالغ الشكر وعظيم التقدير لأستاذي الفاضل سديد الرأي، نافذ البصيرة، واسع الصدر، غزير العلم، كثير العطاء، الذي كرّس الجهد الكبير بجد وحرص لإنجاز هذه الأطروحة وإخراجها على صورتها هذه وفي الوقت هذا
﴿ **الأستاذ الدكتور تيعشادين محمد** ﴾
كما أتقدم بعظيم الشكر والعرفان لمن قيّظهم عزّ وجل لنا أساتذة أجلاّء أناروا سبيل العلم وأرشدوني إلى طريق الصواب ومنحونا من خبراتهم النيّرة ثمارها، وأكرموني مخلصين بجهود كبيرة، وأعانوني خير العون على إنجاز هذه الأطروحة
ولا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أعترف بالجميل إلى كل من قدّم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد، ونخص بالذكر:
رئيسة مخبر مجتمع تربية عمل الأستاذة الدكتورة السيدة خلفان-معروف لويزة التي أمدنا بمجموعة من التوجيهات خاصة المتعلقة منها بالجانب المنهجي في إعداد المذكرة، دون نسيان تقديم الشكر لفرقة التكوين وأعضاء مخبر تربية مجتمع عمل على سهرهم في الإشراف على مشروع التكوين وتأطيره طوال هذا الطور الدراسي
الأستاذ "بالهادي نصر" والأستاذة الأخوص هدى معلمي قسم السنة الرابعة بمدرسة بكاري الطيب بالبياضة ولاية الوادي لمساعدتهما في إنجاز الجانب الميداني
نشكر مدير المدرسة الابتدائية حنكة أحمد بالبياضة لما قدمه لنا من تسهيلات خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية.
السيد مدير المدرسة الابتدائية بكاري الطيب بالبياضة لما قدمه من تسهيلات أثناء إجراء الدراسة الميدانية.
الشكر موصول إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإنجاز هذه الأطروحة.

عائشـــــــــــة

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحة**

ـ مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للدراسة.

01- أسباب اختيار موضوع البحث.....07

02- مشكلة البحث.....07

03- فرضيات البحث.....13

04- أهمية موضوع البحث.....14

05- أهداف البحث.....16

06- تحديد المفاهيم.....17

07- الدراسات السابقة.....22

الفصل الثاني: الفهم القرائي

ـ تمهيد.....35

01- مفهوم القراءة.....35

02 ـ مراحل تطور البحث في القراءة.....36

03- أهداف تعليم القراءة.....39

04- مفهوم الفهم القرائي.....42

05- خصائص مهارة الفهم القرائي.....44

06- أقطاب وأطراف عملية الفهم القرائي.....46

07- مستويات الفهم القرائي.....49

08- مراحل الفهم القرائي.....52

09- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.....56

10- النظريات المفسرة للفهم القرائي.....61

11- انعكاسات الفهم القرائي على التلميذ.....65
12- مهارات الفهم القرائي.....68
13- قياس مستوى الفهم القرائي.....71
14- آليات تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ.....81
- خلاصة.....84

الفصل الثالث: إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

- تمهيد.....86
01- مفهوم إستراتيجية التدريس.....86
02- مكونات إستراتيجية التدريس.....87
03- لمحة تاريخية عن مفهوم العصف الذهني.....89
04- تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....92
05- خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....94
06- مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....98
07- أهداف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....100
08- أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني. 104
09- مراحل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....107
10- أساليب التعليم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....111
11- شروط نجاح إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....115
12- تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة.....121
13- عيوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.....132
- خلاصة.....135

الـجـانــب الـمـيـدانـــي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للبحث

- تمهيد.....138
01- منهج البحث.....138
02- الدراسة الاستطلاعية.....138

03- مجتمع البحث.....140
04- عينة البحث.....140
05- أدوات البحث.....143
06- الحدود الزمنية للبحث.....165
07- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.....166

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج.

- تمهيد.....168
01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.....168
1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....168
1- 2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....171
1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....175
1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....179
1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....183
1- 6- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....188
02- الاستنتاج العام.....194
- خاتمة.....195
- الاقتراحات.....197
- المراجع.....199
- الملاحق.

ـ فـــهـــرس الـــجـــداول ـ

رقم الجدول	الـــــــعـــــــنـــــــوان	الصفحة
01	ـ وصف مجتمع البحث.	140
02	اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصدية المجموعة التجريبية لعينة البحث.	141
03	ـ اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصدية المجموعة الضابطة لعينة البحث.	141
04	ـ وصف عينة البحث.	142
05	ـ الخصائص التحصيلية والعمرية والعقلية لأفراد عينة.	142
06	ـ نتائج صدق التحكيم لاختبار الفهم القرائي.	147
07	ـ صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.	148
08	ـ الصدق التمييزي لاختبار مهارات الفهم القرائي.	150
09	ـ الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار مهارات الفهم القرائي.	152
10	ـ توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي حسب مستويات الفهم.	153
11	ـ مفتاح التصحيح لاختبار الفهم القرائي.	154
12	ـ توزيع جلسات العصف الذهني.	158
13	ـ المجال الزمني لتطبيق جلسات العصف الذهني الخاصة بالبرنامج التدريبي واختبار الفهم القرائي.	166
14	ـ اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة الضابطة	168
15	ـ اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية في القياس القبلي.	171

16	ـ اختبار T لعينتين مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد 3 حصص)	175
17	ـ اختبار T لعينتين غير مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد 3 حصص).	179
18	ـ اختبار T لعينتين غير مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص) والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)	183
19	ـ اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد 6 حصص) والتطبيق التتبعي الختامي.	188

ـ فـــهـــرس الأشـــكـــــال ـ

رقم الشكل	الـــــــعـــــــنـــــــــوان	الصفحة
01	ـ مثال يوضح تحديد معنى الجملة بكلمة تعبر عنها.	78
02	ـ مثال يوضح بند استبعاد الكلمة الدخيلة.	78
03	ـ مثال يوضح بند استبعاد كلمة ليس لها مرادفا من بين كلمات مترادفة المعنى.	78
04	ـ متراجحة اختبار T لعينة واحدة تحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة الضابطة.	169
05	ـ متراجحة اختبار T لعينة واحدة تحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي.	171
06	ـ متراجحة اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد فروق الفهم القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص).	176
07	ـ متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي (بعد 3 حصص).	180
08	ـ متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص) والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)	184
09	ـ متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد ستة حصص) والتطبيق التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص).	189

ـ مقدمة:

يعاني الكثير من تلاميذ المدارس الابتدائية من صعوبات تعلم عدة، تحول دون مسايرتهم لوتيرة التعلم الطبيعية لديهم، مقارنة بالعمر الزمني للمستوى الدراسي، أو مقارنة بوتيرة التعلم الطبيعية لزملائهم في نفس العمر والسن، وتتعدد أشكال تلك الصعوبات فمنها صعوبات تعلم الكتابة وصعوبات تعلم الحساب، وصعوبات مرتبطة بتعلم مختلف مهارات القراءة، غير أنه من المهم أن نشير هنا بأن صعوبات تعلم واكتساب مهارات القراءة وتعلم اللغة، هي أكثر الصعوبات تأثيرا على ملمح التحصيل العام بالنسبة للتلميذ، بالنظر لما تمثله عملية تعلم القراءة من أثر على تعلم المواد الأخرى، مثل الحساب والكتابة وغيرها من العلوم على سبيل المثال لا الحصر.

وعليه تعتبر مادة القراءة من المواد المهمة، التي لا يستطيع التلميذ الاستغناء عنها، أو الإخفاق في تحقيق حد معين في مستوى تحصيل المهارات المتعلقة بها، بحيث لا تستقيم حياته الدراسية ولن تتقدم تحصيليا ومهاريا من دون إتقانها، فهي وعاء الفكر الذي يستقي منه نموه العقلي والاجتماعي، فضلا عن نموه الأكاديمي، وهي أيضا أداة التفكير التي يتعامل بها مع قضايا حياته المدرسية، إلى جانب حياته اليومية، وبها يبني الطفل علاقاته الاجتماعية في إطار مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينخرط فيها.

أما فيما يتعلق حصرا بتلميذ التعليم الابتدائي، فتعتبر صعوبات اكتساب وتحصيل وإتقان مهارة الفهم القرائي، من أهم المشكلات، وصعوبات تعلم مادة القراءة التي تعاني منها عينة معتبرة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهذه الصعوبة تظهر لديهم بشكل ملفت للنظر، كلما تقدم في مختلف صفوف ومستويات مرحلة التعليم الابتدائي، لتظهر أكثر بروزا لدى تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهو المستوى التعليمي الذي يجعلنا نحكم بصورة موضوعية بأن التلميذ يشكو فعلا من هذه الصعوبة.

وتظهر الانعكاسات والأبعاد السلبية لصعوبات الفهم القرائي على التلميذ، في العديد من جوانب أدائه الأكاديمي، المتعلق أساس بالمستوى والمردود التحصيلي الذي يحققه في مختلف مجالات وتخصصات المواد الواردة في مقرر منهاج التعليم الابتدائي، فهي تؤثر على وتيرة فهم واستيعاب التلميذ، وتعيق إدراكه للمعاني والعلاقات التجريدية المستهدفة بالمضامين والأنشطة الدراسية، التي تعرض عليه أثناء المواقف الصفية، وتعيق تفاعله

وميله الإيجابي للمادة أو النشاط التعليمي الذي يعرض عليه، فضلا عن إعاقة هذه الصعوبة ملكة الاستقراء والنقد والتحليل والتركيب، لما يدرسه في إطار الأنشطة التعليمية التي يتفاعل معها، فضلا عن تأثير هذه الصعوبة سلبا على اتجاهات تلميذ التعليم الابتدائي نحو مادة القراءة، ونحو الدراسة والعملية التعليمية برمتها.

وصعوبات الفهم القرائي، التي يشكو منها تلاميذ المراحل والمستويات التعليمية الأولى، ومنها التلميذ في مستوى التعليم الابتدائي، تعد موضوع من موضوعات صعوبات تعلم القراءة، التي شغلت الكثير من علماء التربية الخاصة، والباحثين علم النفس وعلوم التربية، والباحثين في مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة على وجه التحديد، فهي إذن مشكلة محورية تندرج تحت صعوبات التعلم الأكاديمية، التي استحوذت إذن على المجهود البحثي منذ ستينيات القرن الماضي، أين بدأت تتطور الدراسات في مجال التربية الخاصة، أين بدأ هذا التخصص (التربية الخاصة والتعليم المكيف) في التطور، ومنذ ذلك الحين فقد عرف نسق الدراسات التربوية في مجال صعوبات القراءة عامة، وصعوبات الفهم القرائي خاصة، تتواتر نظريا وتطبيقيا، بغرض إيجاد الحلول والآليات العلاجية المناسبة لها، فظهرت بناء على ذلك عدة اتجاهات ومقاربات علاجية، اقترحت الكثير من النماذج التطبيقية لعلاج هذه الصعوبة.

وانطلاقا من ذلك فقد ظهرت الكثير من المقاربات في التعاطي مع صعوبات الفهم القرائي وعلاجها، فهناك مقاربات قائمة على المقاربة والعلاج السلوكي المعرفي، وهناك من قامت على أساس البرامج الإرشادية النفسية والتربية، فضلا عن المقاربات العيادية في حالة ما كنت صعوبة الفهم القرائي، نشأت من الأساسي من خلل عضوي، أثر على القدرات العقلية والفكرية للتلميذ، فضلا عن برامج الكفالة الخاصة، التي تنادي بها مقاربة التربية الخاصة القائمة على التدريب بواسطة اللعب الجماعي.

ويضاف إلى ما سبق، هناك من أرجع أسباب صعوبات الفهم القرائي لطبيعة المنهاج، وطبيعة وخصائص الأنشطة المتعلقة بمادة القراءة لمنهاج التعليم الابتدائي، فضلا عن أثر أساليب وطرق تدريس المعلم، وأيضا الإستراتيجيات التدريسية التي ينتهجها المعلم، والتي قد لا تكون نشطة تساهم في تفعيل دور التلميذ، وإيقاظ مهاراته في مجال تعلم القراءة والكتابة، وعليه يمكن القول هنا بأن المقاربة التي نراها أقرب للمنطق، هي المقاربة

القائمة على البرامج التدريبية، والبرامج التدريسية العلاجية، القائمة على طرق وإستراتيجيات تـدريسية معينة، قد تفي بالغرض في تمكين التلميذ من بلوغ المستوى المأمول، في مجال إدراك واكتساب مهارة الفهم القرائي، من حيث علاقتها أيضا باكتساب المهارات الأخرى المرتبطة بمادة القراءة.

وفي هذا الإطار تأتي دراستنا هذه، لتناول موضع علاج ضعف مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، من ذوي صعوبات الفهم القرائي، من خلال الاستناد على أحدى المقاربة القائمة على برامج تدريسية تدريبية، تستند في ذلك على إحدى أهم الإستراتيجيات التدريسية التي سنطبق بها البرنامج العلاجي، لنؤكد أو ننفي نجاعتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الفئة المستهدفة من التلاميذ.

وكما هو متعارف عليه فقد قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، أما الجانب النظري فيتضمن ثلاثة فصول وهي:

ـ الفصل الأول، المتعلق بتمهيد عام للدراسة، ويتضمن أسباب اختيار موضوع البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهمية موضوع البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة.

ـ الفصل الثاني الذي يتعلق بمتغير الفهم القرائي، ويتضمن عناصر عدة وهي، تمهيدا للفصل، مفهوم القراءة، مراحل تطور البحث في القراءة، أهداف تعليم القراءة، مفهوم الفهم القرائي، خصائص مهارة الفهم القرائي، أقطاب وأطراف عملية الفهم القرائي، مستويات الفهم القرائي، مراحل الفهم القرائي، العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، النظريات المفسرة للفهم القرائي، انعكاسات الفهم القرائي على التلميذ، مهارات الفهم القرائي، قياس مستوى الفهم القرائي، آليات تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ فخلاصة الفصل.

ـ الفصل الثالث المتعلق بإستراتيجية التدريس بالعف الذهني ويتضمن تمهيدا للفصل، مفهوم إستراتيجية التدريس، مكونات إستراتيجية التدريس، لمحة تاريخية عن مفهوم العصف الذهني، تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أهداف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مراحل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أساليب التعلم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، شروط نجاح

إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة، عيوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني فخلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فيتضمن فصلين وهما:

ـ الفصل الرابع الخاص الإجراءات الميدانية للبحث، ويتضمن عناصر استبقناها بتمهيد وهي منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.

ـ الفصل الخامس المتعلق بعرض وتحليل وتفسير النتائج، ويتضمن تمهيدا للفصل وعرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات، الاستنتاج العام، التوصيات والاقتراحات، خاتمة البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول
تمهيد عام

01- أسباب اختيار موضوع البحث.
02- مشكلة البحث.
03- فرضيات البحث.
04- أهمية موضوع البحث.
05- أهداف البحث.
06- تحديد المفاهيم.
07- الدراسات السابقة.

01- أسباب اختيار موضوع البحث:

توجد أسباب عدة دفعتنا لاختيار موضع بحثنا هذا والمتمثلة في:

- بحكم التخصص في مجال علوم التربية بصفة عامة فمن المنطقي أن يتم الاهتمام في هذا البحث بمثل هذه المواضيع, التي تدخل في إطار اهتمامات بحثية للدراسات في التربية الخاصة.

- الإشكال الحاصل في مجال صعوبات الفهم القرائي التي تظهر على فئة معتبرة من التلاميذ خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، فالملاحظة العارضة لهذه المشكلة والأصداء الواردة من الميدان عنها، أثار عامل إشكال في مجال إيجاد حلول لعلاجه ومنه توجهنا للتعاطي مع هذا الإشكال بالدراسة والبحث, فيمكن أن تسهم إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في علاج مشكلة ضعف الفهم القرائي أو الرفع من مستوى هذه المهارة لدى التلاميذ.

02- مشكلة البحث:

يشهد التعليم في عصرنا الحالي ثورة تكنولوجية ومعرفية كبيرة تظهر في تطور وسائل وطرق وإستراتيجيات التعليم، مما سهل كثيرا نقل المعارف والمعلومات بين المعلم والمتعلم، وتؤثر هذه الاستراتيجيات والأساليب والطرق بصورة أو بأخرى على تعلم التلميذ لمادة القراءة، بمختلف مستوياتها فهما وقراءة وكتابة، فضلا عن العوامل الذاتية المرتبطة بالتلميذ والتي لها دورا كبيرا على تعلم القراءة، وقد يؤدي التباين والتمايز الذي نلاحظه في تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمختلف مستوياتها، إلى وجود إشكال متعلق بما يمكن أن يؤثر من عوامل في هذا التباين، وعلى الرغم من أن شروط التعلم هي نفسها بالنسبة للتلاميذ، كما أنه يطرح إشكال وتيرة تحسن أداء التلميذ لمختلف مهارات تعلم القراءة بما فيها مهارة فهم المقروء.

وإذا نظرنا للأهمية البالغة التي تكتسيها مادة القراءة عامة، ومهارة الفهم القرائي خاصة، بالنسبة للمسيرة الدراسية للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، بكونها لبنة وقاعدة يرتكز عليها التلميذ، لتعلم مواد أخرى تستوجب تمكين التلميذ من مستوى معين من الفهم القرائي، فهذا يدعم فعلا إشكالية تباين مستويات التلاميذ في مستوى الفهم القرائي، والذي

يعود لظروف في الغالب ترتبط بالطرق والاستراتيجيات المطبقة من طرف المعلم، سواء مع التلاميذ العاديين أو مع تلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وفي الغالب قد يرتبط هذا الإشكال ببعض المتغيرات المرتبطة أساسا بمادة القراءة، والتي كانت محل الخوض من طرف عديد الباحثين، والمهتمين بمجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، فهناك من رأي بأن للقراءة أهمية بالغة في حياة كل أمة بمختلف شرائحها المجتمعية ثقافيا ومهنيا ودراسيا، وهذا الأخيرة يعتمد ويقوم على القراءة في كل برامجه التعليمية على مستوى أطواره، وعلى مستوى التعليم العالي، والثانوي والمتوسط والابتدائي (بكار، 2008)، و القراءة تعد من أهم المهارات الدراسية، التي يتم تعلمها في السنوات الأولى لمرحلة التعليم الابتدائي، على اعتبار أنها الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه في باقي المواد، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي العام، فإذا تمكن من مهاراتها، تقدم في تحصيله العلمي المعرفي، وإذا لم يتمكن من إتقان مهارات القراءة، فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تسبب في رسوبه أو تسربه من المدرسة، أو ظهور مشكلات سلوكية أخرى تؤثر سلبا على مساره الدراسي على وجه العموم، بالنظر لأهمية مادة القراءة، وارتباطها بقدرة التلميذ على استيعاب التعلمات المعرفية في بقية المواد المقررة في المنهاج (الكحالي، 2011).

أما على مستوى الفهم القرائي، يمكن أن تكون أي صعوبة في هذا المجال لدى فئة معينة من التلاميذ، جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية الأخرى في باقي المواد الدراسية، وعاملا عاما وأساسيا يؤثر في جميع صور التعلم المختلفة، إذ أن الفهم بصفته نشاط عقلي أساسي يتوقف عليه التحصيل الدراسي، واكتساب المعرفة في المواد الدراسية المختلفة، ولعل الفهم القرائي، أحد صور المستويات المعرفية التي اتفقت عليها مختلف التصنيفات للمهارات العقلية والأهداف التعليمية المرتبطة بها، وعليه تتمثل خطورة مشكلة صعوبات الفهم القرائي، في كونها يصعب على المعلم ملاحظتها واكتشافها داخل القسم الدراسي، مقارنة بمشكلة فك الشفرة، التي يسهل ملاحظتها واكتشافها، وتكمن الخطورة أن هذه الصعوبة تظل مستمرة مع التلميذ، في جميع المواد الدراسية المختلفة التي تتطلب الفهم القرائي (شكري ومكي، 2013).

حظي الفهم القرائي باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين والمختصين في علوم التربية والتربية الخاصة على وجه التحديد، بحيث أشار العديد من المؤلفين والباحثين إلى ما يمكن أن يعترض المتعلم من صعـوبات يواجهها في إتقان مادة القراءة فهما وقراءة وكتابة إنشائية، وما يعترضه من صعوبات في مجال تحصيلها بشكل سليم، كما أشار باحثين لأنجع الطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تساهم في علاج فعلي وفعال لصعوبات الفهم القرائي، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

وفي هذا المجال فنجد الباحث "عبد الله" (2015) أكد بأن إستراتيجية ما وراء المعرفة تلعب دورا مهما وأساسيا في تنمية عمليات الفهم القرائي، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال الفهم القرائي على الدور الذي يلعبه الوعي بما وراء المعرفة، في عملية القراءة حيث يكاد يتفق الباحثون، على أن الوعي والـمراقبة لعمليات الفهم، لها دورا كبيرا في عمليات الفهم القرائي، فنجد الكثير من التلاميذ أثـنـاء عـمـلـيـة القراءة، لا يبنون ولا ينتهجون إستراتيجية معينة وواضحة المعالم، مما يحول دون أن يتمكنوا من التغلب على صعوبة فهم النص المقروء، مثل إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، استخدام قرائـن الـسيـاق من أجل الفهم، تدوين ملاحظات، إلقاء نظرة عليه بصورة عامة، إعادة القراءة، تخمين معاني الكلمات غير المعروفة في الـنـص، التلخيص، المراقبة، التعاون مع الأقران، تبني صورة عقلية للنص المقروء والتقويم (عبد الله، 2015: 15).

وفي هذا الخصوص نجد العديد من الدراسات التي تمحورت حول تعلم مادة القراءة بصفة عامة، ومتغير الفهم القرائي بصفة خاصة، بحيث أشارت دراسة "الزيات" سنة (1998) أن معظم الصعوبات التحصيلية التي يواجهها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، تعود أساسا إلى صعوبات القراءة التي يعاني منها فئة معتبرة من التلاميذ، خصوصا فيما يتعلق بصعوبات فهم المقروء، (هنداوي، د ت) وأشارت أيضا دراسة "أحمد" سنة (2016) إلى أهمية تدريب التلميذ على مهارة القراءة السريعة في علاج العديد من الصعوبات المتعلقة بمادة القراءة، من حيث علاج صعوبة الفهم وعلاج صعوبة التعبير الشفهي وكذا علاج صعوبات الكتابة والإنشاء.

فضلا عما سبق فإن مشكلات صعوبات القراءة من حيث الفهم والاستيعاب والإنشاء والكتابة، قد كانت محورا في مجال الدراسات التي انحصرت حول الطرق والإستراتيجيات

الناجعة في تحسين مهارات القراءة، وعلاج مختلف الصعوبات التي تحول دون إتقانها من طرف التلميذ، فقد أشارت دراسة "السيلتي" سنة (2017) على سبيل المثال، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين مجموعتين تجريبية وضابطة، نتيجة لفعالية استراتيجيات التعلم النشط، التي خضعت لها المجموعة التجريبية، في مجال تحصيل مختلف مهارات القراءة، والاختلافات الهامة في الموقف تجاه القراءة، وذلك بسبب فعالية استراتيجيات التعلم النشط، فضلا عن إشارة دراسة "الزهراني" (2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي لتعلم القراءة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، والتي تلقت دروسا باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، ومنه نجاعة طريقة التدريس التبادلي في تحسين بعض مهارات القراءة لدى التلميذ، فضلا عن ذلك فقد أكدت دراسة "الجبوري" (2012) على أنه لبرنامج القراءة الوظيفية، أثر إيجابي في تنمية مستويات الفهم القرائي الثلاثة لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، من خلال الفروق التي لاحظها لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تدريبي قائم على القراءة الوظيفية.

وإن دلت النماذج البحثية السالفة الذكر في هذا الخصوص على شيء، فإنها تدل فعلا على علاقة تلازمية بين الطرق والإستراتيجيات التي يمكن أن ينتهجها المعلم، وعلاج العديد من الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في مجال التحصيل والتحكم في مختلف مهارات القراءة، بما في ذلك تحسين أداء ومستوى الفهم القرائي.

وعلى هذا الأساس فإن إستراتيجية العصف الذهني، قد يكون لها أهمية كإستراتيجيات تدريبية على الفهم القرائي ومختلف المهارات اللغوية، باعتبار أن إستراتيجية العصف الذهني تساعد على تفاعل المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها باستيعاب عناصر المواقف التعليمية من أجل الوصول إلى فهم جديد، أو إنتاج جديد، يحقق حلا أصيل لمشكلة ما أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة للفرد أو المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك فالعصف الذهني يعد أحد الأساليب للمناقشة الجماعية، التي تشجع بمقتضاها أفراد المجموعات المكونة من التلاميذ بإشراف المدرس لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة (المسعودي وآخرون، 2015: 82)، كما يعد العصف الذهني أيضا من الإستراتيجيات التدريسية الناجحة، التي تحث التلاميذ على المزيد من المشاركة والفاعلية في

إنجاز أهداف الدرس، في إطار جو تعليمي تفاعلي إيجابي، يساهم في إثارتهم وتحفيز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على تصور الحلول وابتكارها، لأن العصف الذهني يضع المتعلمين في موقف يكونوا فيه عنصرا ايجابيا نشطا، بإعمال ذهنهم لمواجهة المشكلة المتعلقة بنشاط القراءة ومهاراتها المتعددة، فيولد أفكارا جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل حـل الـمشكلة أو المـوقف المشكـل، ومـواجهة التحدي والتغلب عليه.

فإستراتيجية العصف الذهني، إذن هي طريقة تضمن مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ شكل العمل الجماعي التعاوني، وقائمة على مساعدة التلاميذ وحثهم على المشاركة في النشاط المتعلق بمادة القـراءة، أو الإلـمـام بـعناصر الموضوع المتمحور حوله نشاط القراءة، فهي إذن تصلح لأداء أية مهمة فكرية أو تحصيلية يشارك فيها التلميذ بكل فعالية، بما لديه من أفكار، بصـرف الـنظـر عـن صـحتها أو خطئها أو ارتباطها بالموضوع المطروح (هنداوي، د ت: 94).

هذا وقد ذهبت العديد من الدراسات في هذا السياق، بحيث أكدت دراسة "آمنة خالد الحايك" سنة (2016) في دراسة تجريبية، إلى وجود فروق في مهارات الإبداع اللغوي بين المجموعة التجريبية، التي خضعت لبرنامج قائم على العصف الذهني والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لبرنامج التدريس بالعصف الذهني، كما توصلت دراسة كلا من "شكري عز الدين" و"مكي فرحان" سنة (2013)، إلى أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني تساهم في تنمية مهارات البلاغة اللغوية، فهما وتذوقا مما يساهم في إقدام التلاميذ على دراسة هذه المادة في مراحل تعليمية لاحقة لمرحلة التعليم الابتدائي، كما أنه إستراتيجية العصف الذهني تساهم فـي الـرفـع مـن المستوى التحصيلي للتلاميذ في مادة البلاغة اللغوية، فضلا عن دراسة "أحمد" (2001) التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائية في متوسّط درجات الطلبة في الاستيعاب القرائي، بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقت برنامج تدريسي لمهارات القراءة وفق إستراتيجية العصف الذهني، كما ذكرت أيضا دراسة "الشريف أسماء عز الدين" سنة (2014) أنه يوجد فروق دالة إحصائية في مجال درجات مهارات القراءة، من خلال القياس القبلي والقياس البعدي، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا ما يعني نجاعة البرنامج والإستراتيجية المطبقة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ، وأيضا أشارت لوجود فروق لصالح القياس التتبعي،

والذي أكد على التحسن النوعي لدى التلاميذ في مجال فهم وإنشاء الكتابة، وعليه يؤكد هذا نجاعة إستراتيجية العصف الذهني.

إذن مختلف الدراسات السابقة السالفة الذكر، هي عينة من الدراسات التي سلطت الضوء على متغيرات بحثنا، والتي أشرنا إليها في نص هذه الإشكالية، فمنها من الدراسات والأدبيات النظرية، التي أكدت على أهمية تعلم وإتقان التلميذ لمهارات القراءة بما فيها الفهم القرائي، وأثر ذلك على مستوى تحصيله الدراسي العام، وهناك أيضا من الدراسات من أشارت إلى حقيقة الصعوبات المتعلقة بمادة القراءة التي يعاني منها فئة من التلاميذ، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، بحيث أشارت لبعض الصعوبات في اكتساب التلميذ لبعض أو كل مهارات القراءة، وما يمكن أن ينتهج من سبل في معالجة تلك الصعوبات، فضلا عن الدراسات السابقة والأدبيات النظرية التي أشارت إلى علاقة الطريقة والإستراتيجية التدريسية، بعلاج صعوبات القراءة بما فيها صعوبات الفهم القرائي.

فهي دراسات سابقة تناولت مختلف المتغيرات المتعلقة بمهارات تعلم القراءة، غير أن كل باحث تناول زاوية البحث الخاصة به، تبعا لأهدافه العلمية من حيث توجهاته النظرية الخاصة به، وأيضا تبعا للغرض الأكاديمي الذي أجريت في إطارها تلك الدراسات، وهذا ما يعني أن سياق بحثنا هذا سيختلف حتما عن سياق الدراسات السابقة، من حيث السياق الزمني المتعلق بفترة إجراء دراستنا هذه، التي ارتأينا أن تكون إضافة للتراكم العلمي في مجال الدراسات المتعلقة بعلوم التربية والتربية الخاصة، كما أن السياق المكاني لبحثنا هذا حتما سيختلف ولو بشكل طفيف عن السياق المكاني للدراسات السابقة، بحيث نحن سنجري البحث في ظل هذه المتغيرات في إطار بيئة تعليمية جزائرية، لها خصوصياتها الثقافية وخصوصياتها الاجتماعية، التي تفرضها علاقة المدرسة الجزائرية بالمجتمع الجزائري.

وعليه نحن بدورنا سنجري بحثنا هذا حول موضوع علاقة تطبيق برنامج تدريسي قائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بتحسين مستوى الفهم القرائي لتلاميذ التعليم الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، وعلاج الصعوبات المرتبطة بهذه المهارة، التي نراها مهارة جوهرية في مجال تعلم القراءة تعلما صحيحا، واكتساب التلميذ لباقي المهارات المتعلقة بها، إذ أن وحسب ملاحظة بسيطة لواقع مادة القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي على وجه التحديد، نتأكد من وجود صعوبات يواجهها التلميذ في سنوات التعليم الأولى متعلقة

بمهارة فهم المقروء، وهذا ما يثير إشكالية علمية متعلقة بمدى نجاعة تطبيق برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في علاج صعوبات الفهم القرائي لدي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من فئة ذوي صعوبات الفهم القرائي وذوي صعوبات التعلم علـى وجه العموم، ولتناول هذه الإشكالية فقد حصرناها في التساؤلات التالية:

- هل مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة دون المتوسط؟
- هل الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي دون المتوسط ؟
- هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي بين تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص)؟
- هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص)؟
- هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص)، والاختبار التتبعي (بعد ستة حصص)؟
- هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد ستة حصص) والاختبار التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص)؟

03- فرضيات البحث:

- مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة دون المتوسط.
- مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي دون المتوسط.
- هناك فروق في مستوى الفهم القرائي بين تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص).
- هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص).
- هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد ثلاثة حصص)، ونتائجهم في الاختبار التتبعي (بعد ستة حصص).

- هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التتبعي (بعد ستة حصص) والاختبار التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص).

04- أهمية موضوع البحث:

تبرز أهمية موضع بحثنا كغيره من البحوث الدراسات الأكاديمية في مجال علوم التربية والتربية الخاصة، من حيث ناحيتين وهما:

4- 1- الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لموضوع بحثنا هذا من خلال الأدبيات والنظريات، وما شملته من أسس ومبادئ، تساهـم في إدراك مهارة الفهم القرائي من طرف تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال المنطلقات النظرية، فقد أشارت نظريات التعلم بصفة عامة إلى مبادئ وأسس تعلم مختلف المواد بما فيها مادة القراءة، فبالنظر للأهمية التي تمثلها عملية تعلم القراءة، بالنسبة لتعلم مختلف المواد، بالنظر لدورها الذي يساهم في فهم مختلف عناصر المعرفة التي يتضمنها أي نشاط تعليمي وفي أي مادة تعليمية واردة في المقرر, كما اشتمل البحث على جانب مهم يتحدث حول العصف الذهني من مفهوم ومبادئ وغيرها من النقاط المهمة المتعلقة به.

فمن المهم إذن أن نستند لمختلف النظريات والأدبيات من مؤلفات وورقات بحثية، ساهمت في إثراء والإشارة لموضوع القراءة وموضوع الفهم القرائي، والعصف الذهني, لكي ننطلق لإجراء بحث ميداني وما يمكن أن يضيفه من أدبيات لحقل المعرفة النظرية المتعلقة بمتغيرات بحثنا هذا، فهذه الإضافة التي يمكن أن نقدمها، يمكن أيضا أن تكون منطلقا نظريا لباحثين آخرين في الحقل الأكاديمي الجزائري أو العربي أو ربما حتى في الحقل الأكاديمي الدولي، بغرض الاستناد عليها للانطلاق في دراسات علمية في المستقبل المنظور، ومن هنا تظهر الأهمية النظرية لبحثنا هذا.

4- 2- الأهمية التطبيقية:

يعد تسليط الضوء على متغيرات الاستراتيجيات التدريسية القائمة على برامج علاجية لمختلف صعوبات التعلم، بما في ذلك الصعوبات المتعلقة بمهارة الفهم

القرائي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي عامة، وتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بصفة خاصة، من خلال تناولها بالبحث والدراسة الميدانية، يمكن أن تشكل أهمية قصوى من باب التأكيد على أهمية الطرق التدريسية وإستراتيجياته، كوسيلة مهمة في علاج مشكلة الفهم القرائي خاصة.

إذ تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تفيد بها المعلمين المشرفين على تدريس التلميذ، بمختلف الإستراتيجيات التدريسية الناجحة لعلاج صعوبات القراءة، ولعل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، من أهم الإستراتيجيات العلاجية التي يمكن أن يتم تدريب المعلم عليها، لتطبيقها مع تلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، بهدف رفع مستوى هذه المهارة لديهم، وتمكينهم من التحصيل المعرفي دون مواجهة صعوبات، قد تؤثر سلبا على مسارهم الدراسي في الحاضر والمستقبل.

وعليه نبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال ما تقدمه الجانب التطبيقي وما يقدمه من برنامج تعليمي علاجي قائم على التدريس وفق استراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي، التي يمكن أن تفيد مختلف الفاعلين المؤثرين في تعلم وتدريس التلميذ، فلها أهمية بالنسبة لواضعي ومصممي المناهج، من خلال استفادتهم من نتائج بحثنا بغرض تصميم البرامج التعليمية، بشكل يتناغم مع طرق وإستراتيجيات تدريسية، تساهم في تمكين التلميذ من تعلم مادة القراءة، بعيدا عن مختلف الصعوبات التي يواجهها على هذا المستوى، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي أي في السنوات الأولى للتعلم لدى التلميذ، فضلا عن ذلك لا يمكن إغفال النظر عن الأبعاد التطبيقية لنتائج بحثنا بالنسبة للمعلم، الذي يتفاعل بشكل يومي مع التلميذ في إطار المواقف الصفية، بحيث قد تفيده دراستنا في تطبيق مثالي لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مع تصميم برامج وأنشطة تعلم تتوافق مع هذه الإستراتيجية التدريسية، التي أصبحت تفرض نفسها على الممارسات التعليمية، وهكذا تظهر الأهمية التطبيقية لبحثنا هذا.

05- أهداف البحث:

- إضافة دراسة توضح أثر برنامج قائم على إستراتيجية العصف الذهني، على مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ككل، وذوي صعوبات الفهم القرائي بشكل خاص، وهذا وما يجعلنا نتوقع أن تساهم نتائجها في تقديم دراسة علمية إضافية، تساهم في إثراء حقل الدراسات التربوية والنفسية عامة، وفي هذا الموضوع خاصة.

- الخروج بنتائج علمية قابلة للتعميم، بحيث لا يقتصر هذا البحث على هدفنا الأكاديمي الخاص فقط، باستكمال المسار الـــدراسي للحصول على شهادة دكتوراه الطور الثالث فحسب، بل نتجاوز ذلك من خلال الخروج بنتائج يمكن أن تكون قاعدة تطبق وتعمم على المجتمع التعليمي الجزائري، خصوصا إذا توصلنا إلى نتائج علمية دالة إحصائيا، وبالتالي المساهمة في علاج مشكلة الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، بطريقة وقائية بدرجة أولى وعلاجية بدرجة ثانية.

- توجيه المعلمين القائمين على عملية التعليم، وإفادتهم بكيفية تحديد ومعرفة مستوى الفهم القرائي لـــدى تـــلاميـــذهم، بطرق علمية وموضوعية بعيدا عن الملاحظات اليومية العارضة، والتي يطغى عليها طابع الذاتية، مع اقتراح طريقة تدريس قائمة على إستراتيجية تعلم نشط مناسبة، تساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وتعالج الصعوبات التي تعيق اكتسابه لهذه المهارة، من خلال التدريب على نموذج تطبيقي، قائم على التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني.

- بناء اختبار مقنن يقيس مستـوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وبالتالي ما يمكن أن يمثله هذا الاختبار من إضافة نوعية وعلمية، لخزانة المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، المقننة خصيصا لبيئة التعليم الجزائرية، ومنه إفادة الباحثين بها في حالة إجرائهم لبحوث تتعلق بالفهم القرائي مستقبلا.

- لفت نظر القائمين على عملية تعليم التلميذ، والمشرفين عليها خصوصا واضعي المناهج والمعلمين المطبقين لها، لأهمية تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، كوسيلة علاجية لبعض أنـماط من صعوبات التعلم، التي يواجهها تلميذ مرحلة التعلم الأولى، وبالتالي التدرب والتكوين على أساسيات ومنهجيات تطبيق هذه الإستراتيجية التدريسية.

06- تحديد المفاهيم:

6- 1- تحديد مفهوم الفهم القرائي:

- لغة:

الفهم: من الفعل فَهِمَ وكما وردت في معجم لسان العرب، مأخوذة من الكلمة المعرفة الفَهْمُ وتعني معرفتك الشيء بالقلب. فَهِمَهُ فَهْماً وَفَهَماً وفَهامة: عَلِمَه عن سيبويه.

وفَهِمْتُ الشيء عقلته وعرفته وفَهَّمْتُ فلانا وأَفْهَمْتُهُ، وتَفَهَّم الكلام، فهمه شيء بعد شيء، وأَفْهَمَهُ الأمر وفَهَّمَه إياه، جعله يَفْهَمُهُ، واسْتَفْهَمَهُ سأله أن يُفْهِمَهُ، وقد إِسْتَفْهَمَنِي الشيء فَأَفْهَمْتُهُ، وفَهَّمْتُهُ تَفْهِيْماً (لسان العرب، 1988، م 12 : 459).

أما كلمة قراءة في اللغة كما وردت في معجم الوسيط، بمعنى قرأ الكتاب - قِرَاءَةً وقُرْآناً، قَارَأَهُ مقاوأة، وقِرَاْءَةٌ: شاركه القِرَاْءَةَ.

إِقْتَرَأَ القرآن والكتاب: قَرَأَهُ، تَقَرَّأَ: تنسك وتفقه

إِسْتَقْرَأَهُ طلب إليه أن يَقْرَأ، أَقْرَأُ: وارد من اسم تفضيل من قَرَأَ أي أجود قراءة (معجم الوسيط، 2004 : 723).

- الفهم القرائي اصطلاحا:

من الناحية العلمية الاصطلاحية يمكن أن نشير للعديد من التعريفات التي صدرت بهذا الخصوص ومن بينها:

- تعريف كلا من "سنو" و"كاترين": « الفهم القرائي هو العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة» (Snow and Catherine, 2002 :14).

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه يمتاز بنوع من العمومية فقد أشار بأن الفهم القرائي كعملية، ولكن لم يحدد نوعها هل هي عملية سلوكية معرفية، أو عملية عقلية ذهنية لفهم النص المقروء، كما انه أهمل الإشارة إلى أن الفهم القرائي بأنه مهارة من مهارات، ناتجة عن تعلم مادة القراءة، ولم يشر لمختلف الآليات التي بواسطة يتمكن الفرد من فهم المقروء.

- تعريف "اللقاني" و"الجمل": « الفهم القرائي هو الأداء السهل الدقيق للنص المقروء القائم على الفهم لما يتعلمه الفرد حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف لتحقيق ذلك» (اللقاني والجمل، 2003 : 310).

هذا التعريف الثاني أقل عمومية من التعريف الأول، بحيث أشار لكون الفهم القرائي عملية عقلية ذهنية يتم بها الفهم الدقيق للمعنى الرمزي، وأكد على أحد مبادئ الفهم القرائي كخبرة أدائية، أثناء التفاعل مع النص المقروء، غير أنه أهمل الإشارة لمختلف المبادئ والأسس والأهداف، التي تقوم عليها مهارة الفهم القرائي.

ـ تعريف "عبد الرزاق": « فهم المقروء هو العملية العقلية التي يقوم بها الفرد مستخدما الخبرات السابقة لديه وملامح النص المقروء بغرض الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وذلك للوصول إلى ما يتضمنه النص المقروء من معاني » (عبد الرزاق، 2012 : 235).

هذا التعريف يظهر بأنه يمتاز بنوع من التخصيص والشمولية لوصف الفهم القرائي، مقارنة بالتعريفين السابقين، فصاحب التعريف أشار بأن الفهم القرائي مهارة تقوم على أساس عقلي، يستخدم فيها الفرد مختلف العمليات العقلية، فضلا عن كون صاحب التعريف أشار كذلك إلى الآلية التي بموجبها نحكم على حصول الفهم القرائي، من خلال الإشارة بأنها عملية ربط منطقي بين الصورة الرمزية ومعني النص المقروء، كآلية منطقية لحدوث عملية فهم المقروء، غير أن صاحب التعريف لم يفصل أكثر في مختلف الآليات والأسس العقلية التي تساهم في حصول مهارة فهم المقروء.

ـ تعريف "دوفي" وآخرون: « الفهم القرائي هي عملية استقبال رسالة وفهمها على مستوى المعلومات ومستوى التأمل والفحص، يمكن القارئ من اتخاذ موقف معين إزاء الرسالة المقروءة، وهذا الموقف يساعد الفرد على قبول الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها» (دوفي وآخرون، 1987 : 28).

هذا التعريف بدوره أشار للعديد من العناصر المهمة في عملية الفهم القرائي، بينما أهمل الإشارة إلى جوانب أخرى بنوع من التفصيل، فقد أشار لتفاعل الفرد مع رسالة تمثل النص المقروء وآليات التعامل معها بغرض إدراك المعنى، أين أشار أولا لعملية تفحص النص والقيام بعملية تأمل لإدراك فهمه، غير أن ما أضافه هذا التعريف، هو الإشارة لموقف الفرد من الرسالة التي يقرأها، بحيث يمكن أن يكون مقتنعا بما قرأ، فيسهل عليه استيعاب معناه وحفظه في الذاكرة، أو حدوث العكس من ذلك تمام.

ـ كـما يـعـرف الـفـهـم القرائي بأنه: « عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المقروء، ويشمل هـذا الـرابـط إيـجـاد الـمـعـنـى مـن خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة في الحاضر وفي المستقبل» (زهران، 2007 : 37).

هذا التعريف يظهر بأنه أشمل من كل التعريفات السابقة، بحيث يؤكد على خبرة تعلم الرمز والمقروء وإدراك معناه، كتعريف مبسط للفهم القرائي، كما أشار لعمليات وعي وفهم السياق، وفق عملية تنظيم عقلي يؤدي لحفظ الرموز المقروءة، من حروف وكلمات وجمل ونصوص، وفهم سياقها فهما شاملا، فضلا عن إشارة التعريف لمختلف القدرات العقلية التي تساهم في فهم المقروء، بل وأكد التعريف على الهدف والغاية من فهم المقروء، أهداف مرتبطة بالحاضر والمستقبل.

ـ المفهوم الإجرائي:

الفهم القرائي عملية منظمة عقليا تؤدي لتوظيف التلميذ لمختلف مهارات الإدراك والفهم والذاكرة، بغرض فهم المقروء في سياقه الصحيح، بغية توظيفه كخبرة في مواقف تعليمية في الحاضر والمستقبل، ويعبر عنه في بحثنا هذا بدرجة القياس القبلي والبعدي والتتبعي التي يحصل عليها تلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، من خلال استجاباتهم على اختبار الفهم القرائي الذي صممناه خصيصا لبحثنا هذا.

6ـ 2ـ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

ـ لغة:

كلمة العصف في اللغة كما وردت في معاجم اللغة العربية، فحسب ما جاء في معجم الوسيط في اللغة فهي مشتقة من الفعل عصف بمعنـى، عَـصـفَتِ الريح عَصْفاً وعُصُوفاً اشتد هبوبها، فـهـي عـاصـف وعـاصـفة ويـقـال عـصـفـت بهم الحرب أهلكتهم، وعَصَفَ بهم الدهر (معجم الوسيط، 2004 : 605).

أمـا فـي مـعجم تاج العروس فقد جـاءت بمـعـنـى الـعَصْـفُ أي بقل الزرع والغرس، وقد أَعْصَفَ الـزرع: طـال عَصـفُهُ أو حان أن يجز، وعَصَفَهُ يَعْصِـفُـهُ عَـصْـفاً: صرمه من أقصابه. ويقولون سهم عَاِصفْ : أي مائل عن الغرض وكذلك سِهَامٌ

عُصَّفٌ وهو مجاز، والرياح عاصفة عصفا أي الريح تعصف ما مرت عليه من جولان التراب وتمضي (تاج العروس، 1987، ج 24 : 162).

أما كلمة الذهن كما وردت في معاجم اللغة، فحسب ما جاءت في معجم مختار الصحاح فهمي مأخوذة من المصدر ذِهْنْ، الذِّهْنُ بمعنى الفطنة والحفظ، والذَّهَنُ بفتحتين مثله (مختار الصحاح : 94).

أما في معجم لسان العرب فكلمة الذهن تعني الفهم والعقل. والذهن أيضا حفظ القلب، وجمعها أَذْهَانٌ. تقول: اجعل ذِهْنَكَ إلى كذا وكذا. ورجل ذَهِنَ وَذِهْنٌ كلاهما على وزن واحد، ذَهِنْتُ كذا وكذا أي فَهِمْتُهُ وذَهِنْتُ عن كذا فَهِمْتُ عنه. ويقال ذَهَنَنِي عن كذا وأَذْهَنَنِي واستذهنني أي أنساني وألهاني عن الذكر.

الذَّهَنُ مثل الذِّهْنِ وهو الفطنة والحفظ، وفلان يُذَاهِنُ الناس أي يفاطنهم، وَذَاهَنَنِي فَذَهَنْتُهُ أي كنت أجود منه ذِهْناً والذِّهْنُ أيضا القوة (لسان العرب، ج 13 : 174) .

أما المعنى الاصطلاحي لإستراتيجية العصف الذهني فيمكن من خلاله الإشارة للتعريفات التالية:

ـ تعريف "عفانة" وآخرون: « هي طريقة لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار ويركز فيها على الكم وليس النوع من خلال تداع حر للأفكار والخواطر والآراء» (عفانة وآخرون، 2007 : 12).

هذا التعريف يبتعد كثيرا عن الدقة في تحديده لمعنى إستراتيجية العصف الذهني، بحيث أكد على آلية وعمل الطريقة من خلال إعمال الفكر لتوليد الأفكار وفق قانون التداعي الحر لنظرية التحليل النفسي، بينما لم يربط تعريفه بمنطق وموقف التعلم، الذي لا يتوقف على الكم فقط، بل أيضا على نوعية الأفكار التي لها أهمية بالضرورة.

ـ تعريف "الأحمدي": « العصف الذهني هي الطريقة التي يتم بها توليد الأفكار من ذهن المتعلم للحصول على أكبر قدر من الأفكار بغية الوصول لحلول إبداعية لمختلف الأنشطة والمشكلات التي تعرض على التلميذ في الموقف الصفي » (خفاجة، 2007 : 22)

هذا التعريف أشمل من السابق، بحيث وضع طريقة العصف الذهني وعرفها انطلاقا من سياق عملية التعليم والتعلم، غير أنه ما يعاب على هذا التعريف، أنه يحصر العصف الذهني

بكونها طريقة تدريسية، في حين العصف الذهني أشمل من ذلك، بحيث تمثل إستراتيجية تدريسية متكاملة، أثبتت عدة دراسات علمية نجاعتها في الموقف الصفي.

ـ تعريف "أليكس أوسبورن" (A . Osborn) : « إستراتيجية العصف الذهني عبارة عن حلقة نقاش أو طريقة للتداول الفكري، حيث بواسطتها يحاول مجموعة من التلاميذ البحث عن حل لمشكلة معينة، بتجميع وتقييد كل الأفكار التلقائية التي أدلى بها كل تلاميذ المجموعة» (عبادة، 1986 : 35).

هذا التعريف مقارنة بالسابق، يؤكد على أن العصف الذهني إستراتيجية تدريسية وليس طريقة، كما أنه أضاف الإشارة لموقف التعليم والتعلم في ضل هذه الإستراتيجية، بل وأشار حتى لطريقة العمل بين المعلم والتلاميذ، بحيث أشار لطريقة التعلم التعاوني عن طريق الأفواج الصغيرة، والذي يهدف إلى حل المسائل ومشكلات التعلم المعروضة على التلاميذ، غير أن صاحب التعريف أهمل الإشارة صراحة إلى الآليات التي يتم بها العمل في ظل هذه الإستراتيجية ولم يشر لدور المعلم فيها.

ـ تعريف "بلقيس" و"مرعي": « إستراتيجية العصف الذهني هي عملية تطبق في الموقف الصفي تساعد على توليد العديد من الأفكار والحلول لمشكلة معينة، دون تقويم تلك الحلول أو الحكم عليها في ضوء معايير معينة» (بلقيس ومرعي، 1991 : 273).

هذا التعريف بدوره يؤكد على أن العصف الذهني إستراتيجية تدريسية، تقوم على آلية فتح نقاش حر بين التلاميذ، للحصول منهم على أكبر قدر من الأفكار، التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة أو النشاط التعليمي، المعروض عليهم في الموقف الصفي، بالاعتماد على معايير معينة، ولكن هذا التعريف لم يشر في النهاية لنوعية وشاكلة هذه المعايير، ولم يشر لأهمية ارتباطها بالنشاط التعليمي أو المشكلة المعروضة على التلميذ.

ـ تعريف "عابد بوهادي": « العصف الذهني إستراتيجية تدريسية تؤدي لوضع الذهن في حالة من الإثارة والدافعية والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات العلمية، لإنتاج وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، فهي موقف تعليمي تعلمي يجمع بين طرفين يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جهة والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، وتقوم على تنشط العقل لجعله يحيط بالمشكلة، وينظر إليها من حيث عدة

جوانب، ومحاولة تطويقها والإحاطة بها بمختلف الحلول الممكنة لها، بشكل يشبه عاصفة حلول تساهم في حلها» (عابد بوهادي، د ت : 66).

هذا التعريف الأخير هو الأكثر دقة وتحديد لمفهوم إستراتيجية العصف الذهني، مقارنة بكل التعريفات السابقة التي أوردناها، فهو يضع هذه الإستراتيجية في وضعها التعليمي التعلمي، ويحدد بدقة الهدف منها وهو حل المشكلة من طرف التلميذ، كما يشير لآليات العمل وإنتاج الأفكار فهي إذن نسق تفاعل بين الفكر والعقل من جهة، والمشكلة التعليمية من جهة أخرى، والهدف الختامي هو الإحاطة الشاملة بالمشكلة والنشاط التعليمي، للوصول لحل وإنجاز ختامي لها.

- المفهوم الإجرائي:

العصف الذهني إستراتيجية تدريسية شاملة، تنتهج في ظلها أكثر من طريقة وأسلوب ووسيلة تعليمية، تقوم على توطيد العلاقة التفاعلية بين الفكر والنشاط التعليمي، من خلال العمل الجماعي بالأفواج الصغيرة، يفضي في النهاية للحصول على أكبر قدر من الأفكار التي تمثل حلولا نوعية للمسألة أو المشكلة أو النشاط التعليمي، وفي إطار دراستنا هذه هي الإستراتيجية التدريسية العلاجية، التي سنطبق بها برنامج علاجي لصعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

6- 3- المفهوم الإجرائي للبرنامج العلاجي:

هو البرنامج العلاجي الذي سنطبقه على تلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، ويقوم على دروس علاجية تدريبية لمهارة الفهم القرائي، والذي استقيناه خصيصا للدراسة بشكل يحاكي البرنامج والمقرر السنوي المخصص لمادة القراءة واللغة العربية المخصص لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.

07- الدراسات السابقة:

7- 1- دراسة "محمد قاسم عبد الله" (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مختلف الطرائق والمدخلات العلاجية الحديثة والمعاصرة للصعوبات التي تواجه التلميذ، في اكتساب مهارات مادة القراءة لدى أطفال مرحلة التعليم

الابتدائي، وذلك من خلال دراسة مسحية للعديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع صعوبات القراءة، وقد خلصت الدراسة إلى أن:

ـ الإستراتيجيات والطرق التعليمية القائمة على المهارة السمعية، من أهم الطرق التي تساهم في علاج صعوبات القراءة لدى التلميذ.

ـ في مجال الفهم والكتابة تعتبر الطرق التكاملية القائمة على أساس إستراتيجية العصف الذهني، هي أنجع الطرق لعلاج الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في هذا المجال.

7- 2- دراسة "النشوان" (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية العصف الذهني، في تحسين قدرات فهم وإدراك المقروء لدى التلميذات اللواتي يعانين من صعوبات التعلم.

بلغ حجم عينة البحث 900 تلميذة يواجهن صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في الرياض، من الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهن لمجموعتين ضابطة وتجريبية

وبغرض جمع البيانات واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر استخدام العصف الذهني.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم وإدراك المقروء، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة العصف الذهني، على حساب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وهذا ما يدل على أن استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، يساهم في تحسين مستوى إدراك المقروء لدى المجموعات التجريبية (بني ذياب، 2013: 06).

7- 3- دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati Gultom) و"بوسمان جورنينج" (Busmin Gurning) سنة 2010:

هدفت الدراسة إلى اكتشاف تأثير استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على تحصيل تلاميذ الصف الثاني ابتدائي في كتابة الفقرة السردية، انطلاقا من معطيات مقروءة بمدينة راكسانا الوقعة بسان بطرسبورغ بروسيا الاتحادية.

تكونت عينة هذا البحث من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي من بعض مؤسسات مدينة راسكانا بروسيا، وكانت عينات البحث عبارة عن صنفين تكونت من مجموعة تجريبية

وضابطة تم اختيارهم باستخدام تقنية أخذ العينات العشوائية، بحيث تم أخذ 21 طالبًا كعينة في كلا المجموعتين، بحيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب المحاضرة.

تم جمع البيانات من خلال مطالبة التلاميذ بكتابة نص سردي، انطلاقا من جمل وأسئلة تطلب من كل تلميذ كتابة نص حول موضوع معين، وكان ذلك بعد تدريس التلاميذ لأكثر من 12 حصة في مادة القراءة واللغة.

وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابط لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقت تدريسا بإستراتيجية العصف الذهني، وذلك بعد المقارنة بين القياس البعدي لكلا المجموعتين، بحيث لوحظت فروقا في مستوى الفهم والتعبير لصالح العينة التجريبية مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة.
- وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى العينة التجريبية لصالح القياس البعدي، الذي أشار لتحسن مهارة الإنشاء والتعبير لدى التلاميذ.
- أشارت الدراسة لتطور ملحوظ لدى تلاميذ العينة التجريبية أثناء المقارنة بين القياس البعدي والقياس التتبعي، بحيث أشارت الدراسة لوجود فروق لصالح القياس التتبعي، مما يؤكد على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تطوير مهارات الفهم والتعبير الإنشائي لدى التلاميذ (الشريف أسماء، 2005).

7- 4- دراسة "القضاة يحي محمد" (2011):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وإستراتيجيتي العصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والتعبير الشفوي، والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

وتكونت أفراد الدراسة من (146) تلميذا من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم الرابعة في عمان، تم اختيار العينة قصديا، وتم توزيعهم عشوائيا في ثلاثة مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، طبقت المجموعة التجريبية الأولى طريقة التعلم التعاوني، بينما طبقت المجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، أما المجموعة الضابطة، فقد تم تعليمها باستخدام

الطريقة الاعتيادية.

بغرض جمع البيانات أعد الباحث اختبار مخصص للاستيعاب القرائي، والثاني للتعبير اللفظي، والثالث للكتابة الإبداعية.

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المعدلات التي حققها تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، ومجموعة التحكم في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعتين.

ـ وجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح تلاميذ المجموعة الأولى، الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني وأرجع الباحث الفروق إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

ـ أظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المعدلات التي حققها تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، ومجموعة التحكم في اختبار التعبير الشفوي، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ـ وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الثانية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، وأرجعت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

ـ أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المعدلات التي حققها تلاميذ المجموعتين التجريبيتين، ومجموعة التحكم في اختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ـ وجدت كذلك وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معدلات المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة الثانية، وأرجعت هذه الفروق إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها في الدراسة.

7- 5- دراسة "زيادي محمد بن علي" (2012):

هدف الباحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط.

اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي وصمم عدة أدوات لجمع البيانات هي: قائمة مهارات القراءة الإبداعية، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها المناسبة لتلاميذ الصف الثالث متوسط، دليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثالث متوسط، باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، ودليل للمتعلم في تنفيذ النشاطات التعليمية، كما اعتمد الباحث على مقياس مدى تمكن التلميذ من مهارة القراءة الإبداعية.

تكونت العينة من (60) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة، (30) منهم شكلوا مجموعة ضابطة و(30) آخرين شكلوا تجريبية.

أسفرت نتائج الدراسة عم وجود أثر لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني، في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية، ومهارة الفهم ومهارة الإبداع الأدبي، لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط.

7- 6- دراسة "بني ذياب محمود عوض" (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تدريس قواعد اللغة العربية، لتحسين مستوى تحصيل المهارات النحوية والصرفية لدى تلاميذ الصف الحادي عشر في إمارة الشارقة بالإمارات.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر في منطقة الشارقة التعليمية من الجنسين، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، من أربع مدارس، مدرستين للذكور ومدرستين للإناث، تم توزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، في اختبار التحصيل في مادة النحو والصرف، لصالح المجموعة التجريبية.

كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بين الذكور والإناث في اختبار التحصيل لصالح الإناث.

7- 7- دراسة "ماري غوي" (Marie Goy) سنة (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية مهارة فهم القراءة، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بالعاصمة كينشازا بدولة الكونغو الديمقراطية، وذلك من وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

بغرض جمع البيانات استخدم الباحث شبكة ملاحظة، قائمة على ملاحظة بعض معايير معبرة عن فهم المقروء، بناء على ملاحظة الأساتذة المشرفين على تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة.

وقد أشرف على تطبيق الملاحظة إلى جانب الباحث، مجموعة من أساتذة تعليم ابتدائي بالعاصمة كينشازة، بحيث بلغ عددهم 9 أساتذة وبناء على الدراسة التتبعية من طرفهم أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

ـ ظهر تحسن ملحوظ وتطور كبيرا، في مستوى مهارة الفهم القرائي لدى فئة التلاميذ المتفوقين في مادة القراءة.

ـ ساهـمت إستـراتيـجية التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مهارة الفهم القرائي لحد كبير، لدى التلاميذ متوسطي وضعيفي المستوى في مادة القراءة.

ـ لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا في مدى تأثير إستراتيجية العصف الذهني على الفهم القرائي، لدى تلاميذ مختلف الأقسام التي أشرف على تدريسهم أساتذة عينة البحث القائمين بالملاحظة.

7ـ 8ـ دراسة " الشريف أسماء عز الدين" (2014):

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي، قائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني لتحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة بمحافظة الخرطوم بجمهورية السودان، وقد بلغت العينة 22 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية لكونهم يخدمون غرض الدراسة.

بغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على مقياس تعلم مهارات القراءة، الذي صممته خصيصا لهذه الدراسة، وكذلك مقياس تشخيص مستوى مهارات القراءة لدى التلاميذ، كما اعتمدت على البرنامج التعليمي التكاملي (العصف الذهني)، لتدريب التلاميذ على تعلم مهارات القراءة، حيث تضمن البرنامج حصص متعلقة بتمهيد لشكل الحروف مدعومة بالصور، الكلمة الدلالية على الحرف، التدريب على الصور والأشكال، وغيرها من الأنشطة التعبيرية الشفهية والكتابية.

وقد خلصت الدراسة إلى:

ـ وجود فروق دالة إحصائية في مجال درجات مهارات القراءة، بين القياس القبلي والقياس البعدي، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا ما يعني نجاعة البرنامج والإستراتيجية التدريسية المطبقة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ.

ـ وجود فروق لصالح القياس التتبعي، والذي أشار إلى تحسن نوعي لدى التلاميذ في مجال فهم وإنشاء الكتابة، وعليه يؤكد هذا نجاعة إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

7ـ 9ـ دراسة "القريني محسن عبد الله" (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي، يستند إلى إستراتيجية العصف الذهني، في تنمية الطلاقة اللفظية لدى التلاميذ الموهوبين، تكونت العينة من 18 تلميذا موهوبا، اختارهم الباحث بطريقة قصدية من مركز رعاية الموهوبين بالسعودية.

بغرض جمع البيانات، استخدم الباحث البرنامج التعليمي المستند على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، واستخدام اختبار لقياس الطلاقة اللفظية من إعداد الباحث خصيصا لهذه الدراسة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، على مستوى تحسن الطلاقة اللفظية، وهذا ما يؤكد على تأثير إستراتيجية العصف الذهني في تحسين الطلاقة اللفظية للتلاميذ الموهوبين.

7ـ 10ـ دراسة "منسي غادة خليل" (2015):

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي تلاميذ الصف السادس الأساسي في الأردن، وأثرها أيضا في اتجاهاتهم نحو مادة القراءة.

بغرض جمع البيانات، صممت الباحثة أداتي الدراسة وهما: الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاهات نحو مادة القراءة.

تكونت عينة الدراسة من (125) تلميذا وتلميذة من الصف السادس الأساسي تم اختبارهم قصديا من مدرستين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، ومجموعة ضابطة لم تخضع للتدريس بإستراتيجية العصف الذهني.

أظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة، تعزى لأثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، التي خضعت للتدريس بطريقة العصف الذهني، كما أكدت النتائج تحسنا في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو مادة القراءة.

7- 11- دراسة "شانتال أولات" (Chantal Ouellet) سنة (2015):

هدف الدراسة إلى التأكد من مدى نجاح مقاربة نظرية تطبيقية بانتهاج عدة طرق وإستراتيجيات تدريسية، في التقليل من صعوبات تعلم اللغة الفرنسية والإنجليزية، لدي تلاميذ فئة 10 و 15 سنة بمقاطعة كيبك في كندا

وقد شملت الدراسة العديد من مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط في المقاطعة، بحيث تم تصميم برنامج قائم على ثلاث إستراتيجيات تدريسية، من بينها مقاربة تقوم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إلى جانب الإستراتيجية التكاملية البنائية، وإستراتيجية الصور الذهنية للمفردات والكلمات، كما اعتمد الباحث على اختبار قياس المهارات اللغوية مثل الحفظ والفهم والتعبير الشفهي.

وقد بلغت عينة البحث 85 تلميذا وتلميذة لديهم صعوبات في تعلم مادة اللغة الإنجليزية، وعينة من التلاميذ لديهم مشكلة في تعلم مهارات اللغة الفرنسية وقدر عددهم بـ 20 تلميذ وتلميذة، والعينة أخذت من بعض مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط متواجدة بمحافظة كيبك بكندا.

وقد أشارت الدراسة للنتائج التالية:

- عدم وجود فروق في مدى تأثير إستراتيجيتي العصف الذهني والتكاملية البنائية في تعلم التلاميذ لمهارات اللغتين الفرنسية والإنجليزية.
- وجود فروق في تأثير إستراتيجية العصف الذهني على تحسن مستوى المهارات اللغوية لدى التلاميذ في مادتي اللغة الفرنسية والإنجليزية، مقارنة بإستراتيجية الصور الذهنية.
- أظهرت نتائج الدراسة بأن إستراتيجية العصف الذهني توثر إيجابيا على الإطار المفاهيمي للتلاميذ، بحيث أن فهم المصطلحات ومعناها في كلتا اللغتين يكون أكثر تطورا، في حالة استعمال إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

7- 12- دراسة "دياهفيفين بوديارتي" (Diahfifin Budiarti) (2016):

الهدف من الدراسة هو التأكد من فاعلية برنامج الألعاب التربوية في مادة اللغة، والمطبق بإستراتيجية العصف الذهني في تنمية وتحسين مهارات الفهم اللغوي والتعبير الشفهي، لدى تلاميذ الصف الثامن متوسط.

بغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على إعداد الإستراتيجية التي سيتم استخدامها لتعليم الفهم والتعبير للتلاميذ باستخدام الألعاب التعليمية، كما اعتمد الباحث على بناء دروس مخصصة لدورتين من التدريب والتعليم بالعصف الذهني، بحيث تختلف دروس كل دورة، فضلا على اعتماد الباحث على شبكة ملاحظة من خلال تصميم دليل الملاحظة، على شكل قائمة تدقيق تحتوي على المؤشرات المرصودة، والمتعلقة بمهارتي الفهم والتعبير الشفهي، ويتضمن دليل تنقيط يحتوي على 60 درجة في الأقصى و 20 درجة في الأدنى.

وقد أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ الملتحقين بالصف الثامن من محافظة سوكوونو بأندونيسا، بحيث بلغ حجم العينة 80 تلميذ وتلميذة تابعين لعدة مؤسسات تعليمية في المقاطعة.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

ـ ساهم البرنامج القائم على لعبة الحروف والكلمات والجمل في تحسين قدرة التلاميذ على الفهم والتعبير الشفهي، وظهر ذلك مباشرة بعد تطبيق دورتين من البرنامج القائم على العصف الذهني، بحيث تحسنت درجات التلاميذ من 40 درجة في الدورة الأولى لتصل للدرجة 60 في الدورة الثانية.

ـ أشارت الدراسة أنه هناك علاقة بين فهم اللغة المقروءة ومهارة التعبير الشفهي، فكلما كان فهم التلميذ للغة أعمق، كلما مكنه ذلك من التعبير شفهيا وبطلاقة أكبر، مع قلة أخطاء التعبير والنحو التي يقع فيها التلميذ.

7- 13- دراسة "الزيود نعمة علي عواد" (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن.

وبغرض جمع البيانات، استخدم الباحث اختبارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، والكتابة الوظيفية والإبداعية.

وقد بلغ حجم عينة البحث (140) تلميذ وتلميذة، موزعين بالتساوي على مجموعتي الدراسة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة والكتابة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

7- 14- دراسة "كاظم أيمن" و"كريدي مصدق" (2019):

هدف البحث إلى معرفة أثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني المتوسط لمهارات الأداء التعبيري.

اقتصر البحث على عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط في محافظة ديالي بالعراق للفصل الدراسي الثاني للعام 2018-2019، إذ بلغت عينة البحث (40) تلميذ موزعين بصورة متساوية على مجموعتين بواقع (20) تلميذ في كل شعبة، واعتمد الباحثان على محكات تصحيح "الهاشمي" لتكون أداة لقياس الأداء التعبيري لتلاميذ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية).

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت معها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في مهارات التعبير بشكليه الشفهي والكتابي، على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، يمكن أن نجمل العديد من النقاط المشتركة بينها، وبين الدراسة التي نحن بصدد القيام بها، وهي النقاط التي ستساعدنا في تفسير النتائج التي سنتوصل إليها لاحقا في الجانب الميداني، وهذه النقاط هي:

- أشارت بعض الدراسات السابقة، للأثر الإيجابي الذي تحدثه إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ، وهذا ما نجده فيما توصلت إليه دراسة "محمد القاسم" سنة (2005) ودراسة " النشوان" سنة (2005)، وكذا دراسة دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati. G) و"بوسمان جورنينج" (Busmin. G) سنة (2010) ودراسة الزيادي سنة (2012)، دراسة "ماري غوي" (Marie. G) سنة (2013)، دراسة "شانتال أولات" (Chantal. O) سنة (2015).

ـ أشــارت بعض الدراسات السابقة، على تأثير إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تعلم وتحــسن مختـلـف المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة، ولعل مــهارة الفهم القرائي تندرج في ظل المهارات اللغوية العامة، وقد أشارت لذلك دراسة دراسة "زيادي" (2012)، دراسة " الشريف أسماء عز الدين" (2014)، دراسة منسي (2015)، دراسة "شانتال أولات" (Chantal Ouellet) سنة (2015)، دراسة "الزيود نعمة علي" (2019).

ـ أشارت الدراسات السابقة لنجاعة إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مستوى التعبير الشفهي لدى التلاميذ، ولعل إدراك مهارة الفهم القرائي من العوامل المهمة التي تساهم في تحسن مستوى التعبير الشفهي، وقد أشارت لذلك دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati G) و"بوسمان جورنينج" (Busmin G) سنة (2010) ودراسة "القضاة" (2011)، ودراسة دياهفيفين بوديارتي" (Diahfifin B) سنة (2016)، وهذا ما أشارت إليه أيضا دراسة "كاظم" و"كريدي" (2019).

ـ أشارت كذلك الدراسة السابقة لنقطة مهمة، والتي تتمثل في دور إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مستوى التعبير الكتابي والإنشائي لدى التلاميذ، ولعل تزود التلميذ برصيد معين من المفردات وفهم معانيها، من أهم العوامل المؤثرة إيجابيا على مهارة التعبير الكتابي، وهذا ما أشارت إليه دراسة "محمد قاسم عبد الله" (2005)، دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati G) و"بوسمان جورنينج" (B Gurning) سنة (2010)، دراسة "القضاة" (2011)، دراسة " الشريف أسماء عز الدين" (2014)، دراسة "كاظم" و"كريدي" (2019).

ـ هــنــاك مــن الــدراسة من أشارت إلى دور إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تمكين التلميذ من تعلم القراءة من النص المكتوب، ولعل تعلم القراءة، هي أولى مرحلة تسبق عملية الفهم القرائي من طرف التلميذ، وقد أشارد لذلك دراسة "محمد قاسم عبد الله" (2005)، دراسة "زيادي" (2012)، دراسة " الشريف أسماء عز الدين" (2014)، دراسة منسي (2015)، دراسة "الزيود نعمة علي" (2019).

ـ مــن بيــن الـمـلاحـظــات الـمـهمة علــى الـدراســات الـسـابقة التي قمنا بعرضها آنفا، أن بعض الدراسات، كانت نتائجها تنحصر في المقارنة بين فعالية إستراتيجية التدريس بالعصف

الذهني فـــي تحسين مستوى الفهم القرائي، مقارنة بغيرها من بعض الإستراتيجيات التدريسية، وهذا ما نجده في دراسة "النشوان" (2005)، دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati G) و"بوسمان جورنينج" (Bu Gurning) سنة (2010)، دراسة "القضاة" (2011)، دراسة منسي (2015)، دراسة "شانتال أولات" (Chantal Ouellet) سنة (2015)، دراسة "كاظم" و"كريدي" (2019).

ـ هناك من الدراسات السابقة، التي أشارت للدور الفعال الذي تلعبه إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية بعض مهارات اللغة من المستوى العالي، والتي لها علاقة مباشرة بالفهم القرائي، بحيث أشارت إلى أثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تعلم القراءة الناقدة والإبداعية، وكذا الكتابة والتعبير الإبداعي، فضلا عن تأثيرها في تعلم قواعد النحو والصرف اللغوي، فنجد بهذا الصدد دراسة "القضاة" (2011)، دراسة "زيادي" (2012)، دراسة "بني ذياب" (2013) ودراسة "منسي" (2015).

الفصل الثاني
الفهم القرائي

- تمهيد.
01- مفهوم القراءة.
02 - مراحل تطور البحث في القراءة.
03- أهداف تعليم القراءة.
04- مفهوم الفهم القرائي.
05- خصائص مهارة الفهم القرائي.
06- أقطاب وأطراف عملية الفهم القرائي.
07- مستويات الفهم القرائي.
08- مراحل الفهم القرائي.
09- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.
10- النظريات المفسرة للفهم القرائي.
11- انعكاسات الفهم القرائي على التلميذ.
12- مهارات الفهم القرائي.
13- قياس مستوى الفهم القرائي.
14- آليات تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ.
- خلاصة.

ـ تمهيد:

تعد مهارة الفهم القرائي، من المهارات التي تندرج في تعلم مادة القراءة واللغة بصفة عامة، كما أن هذه المهارة استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين في مجال اللغة وعلوم التربية والتربية الخاصة، بالنظر للأهمية التي تكتسيها بالنسبة للمعلم والمتعلم والمنظومة التربوية بصفة عامة، ذلك أن ما جاد به الباحثين من دراسات تطبيقية ساهمت في علاج الصعوبات في هذا المجال، وما أنتجه المهتمين من المؤلفات التي ذهبت في منحى الدراسات العلمية التطبيقية، يؤكد على تلك الأهمية، وعلى اعتبار أن مستوى الفهم القرائي يعد متغيرا من متغيرات بحثنا، فحري بنا تناوله في هذا الفصل بحيث يعد هذا التمهيد للفصل سنسلط الضوء على مفهوم القراءة بصفة عامة، مراحل تطور البحث في القراءة، أهداف تعليم القراءة، مفهوم الفهم القرائي، خصائص مهارة الفهم القرائي، أقطاب وأطراف عملية الفهم القرائي، مستـويات الـفهم الـقرائي، مراحل الفهم القرائي، العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، النظريات المفسرة للفهم القرائي، انعكاسات الفهم القرائي على التلميذ، مهارات الفهم القرائي، قياس مستوى الفهم القرائي، آليات تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ فخلاصة الفصل.

01ـ مفهوم القراءة:

ـ يعرفها "طعيمة" (2004) بأنها: « عـمـلـيـة تـفـسـيـر للرموز اللفظية المكتوبة أو المـطـبـوعة، وهــي نـتـيـجـة الـتـفـاعـل بـيـن الـرمـوز الـمـكـتوبة التي تمثل اللغة والـمـهارات الـلـغـويـة والـخبرات الـسـابـقـة لـلـقـارئ، وفــي عـمـلية القراءة يحاول القارئ أن يعـطــي مـعـانــي جـديـدة لـكلمات الكاتب، وذلك بحسب مستواه اللغوي وخبراته الحيوية » (Gisler and Eberts, 2009: 02)

ـ كما يعرف آخرون القراءة على أنها: « أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقا سليما وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها ويستجيب لها، بأن يرضى أو يسخط أو يتعجب بها وأن تتحول هذه الرموز إلى قيم ومعان يواجه بها الحياة الواسعة وتمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا» (عبد الوهاب وآخرون، 2004 : 47).

ـ كما تعرف القراءة حسب "تايلور" على أنها: « عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية» (حبيب الله، 2009 : 11- 12).

ـ تعرف القراءة أيضا على أنها: « عملية لنطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة» (كريمان وصادق، 2000 : 90).

02 ـ مراحل تطور البحث في القراءة:

لقد مرت البحوث في القراءة لكي تصبح في شكلها الأكاديمي الحالي بعدة مراحل متعاقبة وهي:

2- 1- مرحلة البحث في التعرف والنطق: كان البحث في القراءة في بداياته الأولى مع أوائل القرن العشرين، لا يتعدى مفهومها الذي يعبر عن الحروف والكلمات والنطق بها، وكان جل اهتمام المعلم في ذلك الوقت، في تعليم القراءة للتلاميذ يقتصر على الحفظ والنطق بشكل صحيح للكلمة والجملة والنص، والدراسات في تلك الفترة كانت متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، وأعضاء النطق.

إذ كـانت الـدراسـات في إطار المفهوم الضيق للقراءة، مقتصرا في حدود الإدراك البـصري للـرموز المكتوبة، وتعـرفـها، وبـهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة، تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي إنها تركز علـى الإدراك الـبـصـري للـرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها دون الاهتمام بالفهم (البصيص، 2011: 53).

2- 2- مرحلة دراسة فهم وتفسير المقروء: في هذه المرحلة انصبت بحوث خبراء علم النفس التعليمي والـتـربويون، عـلى القيام بدراسات علمية، وقاموا على إثرها بتجارب معملية، ووجهوا نظرياتهم وبحوثهم لخدمة القراءة وتطوير مفهومها، وكان مفهوم القراءة حتى منتصف العقد الثاني من القرن العشرين مقتصرا على معرفة نطق الكلمات، فمتى عرف الطفل كيف ينطق الكلمات التي يتضمنها النص المكتوب، يكون الهدف قد تحقق من القراءة، وبعدها تطور مفهوم القراءة ليشمل فهم الأفكار المتضمنة في النص المكتوب، حين

بدأ الاتجاه باستخدام اختبارات القراءة، التي تقوم على طرح الأسئلة حول فقرات ونصوص قرائية، وبدأ ذلك جليا منذ الثلاثينات من القرن العشرين.

وفي العقد الثاني من القرن نفسه أجرى "ثورندايك" سلسلة من الدراسات، تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في القراءة، وخرج من ذلك بنتيجة أثرت تأثيرا كبيرا في مفهوم القراءة، فقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية بحته، تقتصر على مجرد التعرف والنطق، بل إنها عملية معقدة تستلزم الفهم، وبالتالي أضيف لمفهوم القراءة عنصرا ثانيا وهو "الفهم" وكان نتيجة ذلك ظهور الاهتمام بالقراءة الصامتة (جاد الله، 2018 :29).

ونتيجة لشيوع الأخطاء القرائية وكثرتها، والتي تعود في مجملها إلى قلة الاهتمام بالفهم، ساهمت الجهود البحثية في هذه المرحلة في ظهور معنى أخر، يتمثل في "فهم المقروء" والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة، والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني، فأصبحت القراءة عملية ترمي إلى الفهم (البصيص، 2011 :53).

2- 3- مرحلة البحث في نقد المقروء: في هذه المرحلة تطورت البحوث في مجال القراءة ومفهومها، بحيث تم الاهتمام بعنصر ثالثا إضافة للعنصرين السابقين وهو "النقد"، فالقارئ عندما يقرأ لا يكتفي بالتعرف على الحروف والكلمات والجمل وفهم النص فقط، بل لابد من أن يقرأ قراءة ناقدة واعية، وبالتالي يصدر أحكاما على ما يقوم بقراءته، كذلك يستخلص الأفكار الضمنية واتجاه الكاتب، وعليه تمت إضافة عنصر دراسة آخر وهو عنصر دراسة مهارة نقد المقروء (جاد الله، 2018 :29).

كما امتد تركيز البحوث في هذه المرحلة، لتمتد للمادة المقروءة والقارئ معا، وهنا ظهر اتجاه جديد على ضوء التقدم التربوي، وظهور احتياجات خاصة بالقارئ، الذي يمثل الاهتمام بالجانب التقدمي في العملية التربوية، وهو نشاط القارئ وما يحرزه من تقدم في إدراك مهارات القراءة، والتي بموجبها أشارت الدراسات لأهمية "التفاعل" بين القارئ والنص المكتوب، فالقارئ هنا ليس سلبيا مستقلا ومنفصلا عما يقرأ، وإنما يتفاعل مع المادة المقروءة، ويتدخل فيها تدخلا واعيا موجها.

وبهذا تم تفسير القراءة على أنها عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها ونقدها، وتحليلها والتفاعل معها، وهذا الاتجاه يعد بلورة ظهور "القراءة الناقدة، التي تحتم

على القارئ ألا يكون ناطقا لما يبصره من مكتوب فقط، بل يصب بجهده ويركز عقله على ما يقرأ، ويكون موقف منه ويصدر الحكم عليه (البصيص، 2011: 53).

2- 4- مرحلة حل المشكلات: في هذه المرحلة ظهرت اتجاهات نظرية في مجال التنمية البشرية، والتي أشارت لأهمية اغتنام أوقات الـفـراغ بكل الوسائل، وهنا ظهرت الرغبة في التعاطي مع مشكلة وقت الفراغ، من خلال الاهتمام بالقراءة والمطالعة، فضلا عن ظهور مشكلة أخرى تمثلت في القراءة المتخصصة، أي كل فرد يجد الرغبة في القراءة في مجال تخصصه الأكاديمي، خصوصا على مستوى الجامعات والمعاهد، بحيث تم تجاوز مرحلة المطالعة في تخصص الروايات التاريخية والأدبية فقط، بل أصبحت المطالعة بغرض القراءة في مجالات متخصصة، فضلا عـن ذلك ظـهرت اتـجـاهـات تـهـتـم بمشكلة عويصة، متمثلة في صعوبات تعلم مختلف مهارات القراءة، وعلى ذلك الأساس انصبت البحوث والدراسات في هذه المرحلة حول هذه المشكلات، الـتي أصبح التعامل معها وإيجاد حلول علمية لها، أمر حتميا وضروري (عبد الوهاب وآخرون، 2004).

وعلى ضوء هذه المرحلة ظهرت الحاجة للقراءة لدى الأفراد، أين برز الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة للفرد، أي القراءة التي يستفيد منها بما يخدم أهدافه ومشاريع الحياة لديه، إذ لابد أن تعينه القراءة علـى حـل المشكلات التي يصادفها، في دراسته أو حياته اليومية أو المهنية، فتطور مفهوم القراءة ليشتمل على توظيف المقروء من أجل الفهم، وبالتالي فهم المقروء من أجل التغلب على المشكلات أو مواجهتها (البصيص، 2011).

2- 5- مرحلة البحث في الحاجة للقراءة: في هذه المرحلة بدأت تركز الدراسات والبحوث النفسية التربوية، على أهمية القراءة للجوانب النفسية الانفعالية للفرد، بحيث أشارت بعض التوجهات لأهمية تحويل الـقراءة إلى متعة تساهم في تحقيق الراحة النفسية والانفعالية للفرد، من خلال الاستمتاع بالقراءة في أوقات الفراغ، فضلا عـن إسـهـام عـامـل الانفجار المعرفي المتسارع في بداية منتصف القرن العشرون، الـذي أدى إلـى مـنـح أهـمية للقراءة كسبيل لاكتساب المعرفة، وعليه أصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشتمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عـن طريـق عـيـنـيه، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ثم تطور مفهوم القراءة مرة أخرى، نتيجة لأبحاث علمية ارتبطت بغزو الفضاء مع نهاية الخمسينات من القرن العشرين، وكذا نتيجة للاهتمام بحرية التعبير، والعناية بالمؤسسات والمجالس التي تعكس آراء الشعب عبر قنوات دستورية، فاتسع مفهوم القراءة ليشمل النقد وإبداء الرأي، والاستنتاج والحكم، وأصبحت القراءة بهذا المفهوم عملية تفكير، لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند التفاعل معه، ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرة السابقة، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات، وأصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط والاستنتاج والنقد لها، والحكم عليها، والتذوق حل المشكلات (جاد الله، 2018 :30).

وبالنظر لتلك الأهمية التي أصبحت تحظى بها القراءة، فقد أصبحت البحوث في مادة القراءة اليوم، في معظم أرجاء المعمورة تركز على العديد من الجوانب، فهي تركز على بناء منهاج مادة القراءة على أسس فلسفية وعلمية ونفسية وتربوية، بغرض تصميم مختلف الآليات التي تمكن من تدريس وتدريب الفرد على القراءة بمختلف مهاراتها، باعتبارها مادة أساسية ولها الأهمية في التحصيل في باقي المواد الدراسية ذات العلوم المتعددة، كما أصبحت تتواتر الدراسات النفسية حول علاج صعوبات القراءة، وكذا إيجاد الطرق والسبل للتشجيع على القراءة، وتدريسها وتلقينها بالشكل الصحيح (Mikulfcky & Jeffries, 1996).

03- أهداف تعليم القراءة:

تعلم القراءة بالشكل الصحيح، يمكن الفرد من تحقيق العديد من الأهداف في مختلف المجالات بما فيها المجال المدرسي، ومن بين هذه الأهداف التي يحققها تعليم القراءة بالنسبة للتلميذ ما يلي:

- تحقيق جودة النطق وحسن الأداء القرائي، مع التمثل الصحيح للمعنى، في إطار الاستخدام اللغوي للنص المقروء، بحيث أن الهدف من تصميم منهاج مادة القراءة في المقرر التربوي، يتمثل في تمكين التلميذ من بلوغ النطق السليم للأحرف والكلمات والجمل، مع حسن أداء القراءة بما يتوافق مع قواعد الصرف والنحو

اللغوي، وهذا ما يؤدي في النهاية لمهارة أخرى تتمثل في الفهم الصحيح للنص في سياق معناه (كريمان وصادق، 2009).

- اكتساب سلوكات القراءة الصحيحة، بحيث من بين الأهداف الأولية لتعليم القراءة، أن يتمكن التلميذ من القراءة باستقلالية دون الحاجة لمساعدة من أحد، فضلا عن تعلم القراءة بالوتيرة التي لا تؤثر على قواعد النحو وقلب المعنى، أين يتم إذن قراءة عادية مع النطق الصحيح لشكل الكلمات وإفادة معناها، كما يتعلم التلميذ في هذا المجال احترام علامات الوقف والبداية واحترام علامات الجزم والاستفهام، بما لا يؤثر على الإفادة الصحيحة بالأسلوبين الإنشائي والخبري في المعني اللغوي (الساموك، 2005).

- تنمية القدرة على الفهم القرائي، فمن المؤكد أن التعليم الصحيح للقراءة ليس هو الهدف الذي يتوقف عنده الغرض من تعليمها، بل يجب أن يتمكن التلميذ من فهم النص المقروء فهما صحيحا، ولا يتأتي ذلك إلا من خلال الإلمام بمهارات عقلية متعلقة باللغة، كإدراك شكل الكلمة والحروف، وبعدها الانتقال للمعالجة المعرفية لها، نهاية بإدراك وفهم معنى النص المكتوب، الذي تمكن التلميذ من قراءته فيما سبق (كافي، 2009).

- تنمية الثروة الفكرية لدى المتعلم، فبما أن مكانة مادة القراءة بين مختلف المواد التعليمية المقررة في المنهاج، مكانة جوهرية كون إدراك تعلم القراءة من طرف التلميذ، يساهم في تمكينه من تعلم المواد الأخرى بما أنه يمتلك وسيلة القراءة، وهذا ما يسهم في تحقيق نسبة معينة من التحصيل العلمي المعرفي في الوسط المدرسي والجامعي، وهذا الهدف لا يتوقف عند التحصيل المدرسي للمعرفة، بل يمتد لمختلف مراحل عمر الفرد، فمثلا في الإطار المهني يمكن أن يكتسب الفرد، معارف أخرى متعلقة بمهنته بشكل مستمر وكلما استجد جديدا في ذلك، ويتم ذلك من خلال مطالعته وقراءته، فضلا عن تطوير الثقافة العلمية والمعرفية لدى الفرد بواسطة القراءة (عبد الحميد، 2006).

- اكتساب التلميذ لمهارات الكتابة والتعبير، فلا شك أن تعليم التلميذ للترجمة النطقية الصحيحة للنص المقروء، لا تتوقف فائدته عند ذلك، بل يمتد ذلك لهدف تمكين التلميذ من التعبير عن أفكاره العلمية والأدبية، بمختلف الأشكال سواء الكتابة أو الشفهية، فالهدف يتعلق هنا بتمكين التلميذ من الكتابة والتحرير بشكل صحيح (صومان، 2014).

ـ تنمية القدرات الفكرية لدى التلميذ، فمن بين الأهداف التي تسعى العملية التعليمية من خلال تعليم مادة القراءة لتحقيقها، هي أن يتمكن التلميذ مـن اكـتساب مختلف مهارات التفكير العليا، فمن ناحية تمكنه القراءة من تطوير وبناء مهارات التفكير الناقد، أين ينتقل التلميذ من نقد وتمحيص النص المقروء، إلى القدرة على إعادة صياغته في إطار سياقه الصحيح، ومن ناحية أخـرى يتـمكـن الـتلميذ مـن تنمية قدرة التفكير الإبداعي، بحيث أم إدراك التلميذ لمعاني المقروء واكـتسابــه لـرصيـد لغــوي مقبول من جراء القراءة، يمكنه في المستقبل من توظيف مـهـاراته الإبداعية في مختلف مجالات العلوم، بما في ذلك مجال الإبداعي الأدبي (فهيم، 2001).

ـ تنمية الذوق القرائي لدى التلميذ، فلا شك أن الهدف العام من تعليم التلميذ القراءة بالشكل الصحيح، يهدف إلى تشجيعه على اكتساب ثقافة المطالعة وثقافة البحث والاستكشاف عن العلم والمعرفة في مختلف المجالات، وهذا يكون أولا من خلال تنمية ذوق وميل المطالعة لدى التلميذ (Bachman and Palmer, 1996).

ـ تمكين التلميذ من المعاملات اليومية في مختلف المجالات، بحيث من بين الأهداف من تمكين التلميذ من تعلم القراءة، أن يتمكن من التواصل مع المجتمع ومختلف هيئاته، ومنه التمكن من القيام بمـختلف الـمـعـاملات الـتــي تـرتـبـط في الأساس بإتقان القراءة مع فـهم النص المـقـروء، فمثلا التمكن من القراءة يمكن التلميذ من قراءة الإعلانات في الصحف واللافتات، تمكنه مـن قـراءة الاتـجاهات، وأيضا يمكن فهم الأسعار الخاصة بالسلع فــي الـمــحلات، فضلا عن قدرته على إيصال رسالة إشهارية أو رسالة إعلامية مثلا (لافي، د ت).

ـ اكتساب القيم والمعايير الاجتماعية وتكوين اتجاهات متناسقة اجتماعيا، بحيث يتم تدريب وتعليم القراءة للتلميذ، تهدف في المستقبل المنظور، إلى تشجيع التلميذ على قراءة الموروث الاجتماعي والاطلاع عليه، ومنه اكتساب ما فيه من قيم ومعايير اجتماعية مرغوبة، فضلا عن تمكينه من تكوين اتجاهات إيجابية، تنساق مع طابع المحافظة والأصالة على التراث الاجتماعي، وهذا ما يسهم في النهاية من تكوين فرد متوافق اجتماعيا (Catts, 1999) .

إذن تعليم القراءة يصبو لتحقيق أهداف تعليمية وأهداف اجتماعية، كما أن تدريسها يحقق أهـداف شخـصـية خاصة بالتلميذ، وأهداف عامة خاصة بالمنظومة التربوية على وجه

العموم، فمن ناحية الأهداف التعليمية، فإن أهداف تدريس القراءة تتمثل في تحقيق أهداف المنظومة التربوية من خلال مادة القراءة، فالغرض هنا يتعلق بأداء المدرسة رسالة تعليمية والقراءة كأداة في ذلك، ومن الناحية الاجتماعية فيهدف تدريس القراءة إلى تلقين اللغة لأفراد المجتمع، وتمكين أفراده من التواصل ومنه الحفاظ على مختلف الروابط الاجتماعية، أما من ناحية الأهداف الخاصة بالتلميذ، فإن تعليم القراءة يمكن التلميذ من اكتساب أداة محورية لتحصيل مختلف العلوم المرتبط بالمواد التعليمية المقررة في المنهاج، أما من ناحية المنظومة التربوية، فالهدف من تدريس مادة القراءة يتمثل في الفائدة العامة من تحقيق مختلف أهداف وأغراض المنظومة التربوية، والتي تعد القراءة أحد الوسائل التي تساهم في أداء وظيفة ورسالة المنظومة التربوية، وقيادتها للنجاح والحصول على مكانة مرموقة بين المنظومات التربوية لبقية الأمم.

04- مفهوم الفهم القرائي:

تعددت التعريفات الخاصة بالفهم القرائي، تبعا للتطورات التاريخية التي عرفها التفسير النظري لهذا المفهوم، ومن بين هذه التعريفات نذكر:

- هناك من عرف الفهم القرائي في معناه العام، على أنه: « فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم ألاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي» (نهابة، 2013 : 104).

- يعرف الفهم القرائي أيضا بأنه: « الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية » (عيسى وخليفة، 2007 :85).

- بينما عرفه كلا من "بيلبي" (Bilby) و"لانز" (Lenz) على أنه: « القدرة على بناء معنى النص من خلال فك تشفيرة كلمات الكتاب من أجل توسيع وتعديل فهم المرء ومعرفته» (Bilby, 1999 : 146 ; Lenz, 2005 : 5) .

- هناك من عرف الفهم القرائي على أنه: « قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية، وقدرة التلاميذ على توسيع فكرهم في

النص، من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات وإحداث الارتباطات الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النص وما يستنتجه التلميذ » (طعيمة، 1998 :149).

ـ كما يعرف الفهم القرائي على أنه: « عملية معرفية عقلية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطا يقوم على عملية التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه » (شحاتة والسمان، 2012 : 84).

ـ يشير "حمدي الفرماني" إلى أن الفهم القرائي هو: « التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعني الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات، يمكنه حينئذ أن يفهم معنى النص كاملا» (إبراهيم سليمان، 2013 : 31).

ـ يعرف الفهم القرائي أيضا على أنه: « عملية استخلاص للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، كما أنه عملية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، ومعنى الجملة والفقرة ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به» (أبو الديار، 2012 : 74).

إذن كل التعريفات السابقة ركزت على أن الفهم القرائي، هو عملية ذهنية يتم بموجبها فك للرموز واستخلاص للمعنى، وفهم الكلمة والجملة والفقرة، كما أن التعريفات تؤكد على أن الفهم القرائي عملية عقلية معرفية، تجعل من القارئ مدركا ومستوعبا لما يقرأه، سواء كانت كلمة أو جملة أو حرف، وتقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة، تمكنه من استيعاب وفهم وإدراك المعنى، مع القدرة على تفسير المعاني وتحديد الأفكار والقدرة على النقد، وهذه القدرة الأخيرة المتمثلة في مهارة النقد، هي التي تنقل التلميذ لاستقراء المواقف من النصوص المقروءة، ومنه إمكانية إعادة صياغة

وتلخيص موقف النص، أو قيام التلميذ بالانطلاق من نقد الموقف، إلى إنتاج موقف جديد مخالف لموقف صاحب النص.

05- خصائص مهارة الفهم القرائي:

مــن خلال النقاط المختلفة، التي أشارت لها معظم التعريفات بشأن مصطلح الفهم القرائي، وبما أن الفهم القرائي يعتبر من مهارات تعلم القراءة بصفة عامة، يمكن أن نستنتج العديد من الخصائص التي تتميز بها هذه المهارة فيما يلي:

- الفهم القرائي يعبر عن مستوى من مستويات اللغة، فالفهم القرائي للنصوص المقروءة، يؤدي إلى القدرة على تكوين السياق وتقديم تفسير معاني الكلمات والجمل والنصوص المقروء، بالغرض الذي يساهم في قدرة التلميذ على تطوير مهاراته اللغوية ورصيده اللغوي، الذي يسمح له بالتواصل الاجتماعي، عن طريق اللغة المنطوقة المقروءة، وهكذا يعتبر الفهم القرائي عملية لغوية ومرحلة لفهم اللغة واكتسابها واستخدامها في مواقف التفاعل، مع الحياة بمختلف مجالاتها (عاشور ومقدادي، 2013).

- الفهم القرائي مهارة من مهارات القراءة قابلة للتطور والنمو، فبما أن الفهم القرائي مهارة يمكن تعليمها للتلميذ، أو تدريبه على طرق بلوغها والتمكن منها من خلال عملية التعلم، وبما أن ما يتعلمه التلميذ قابلا للتطور والزيادة، فإن الفهم القرائي كذلك يعتبر تعلما لمهارة لغوية قابلة للتطور والزيادة في سياق التعلم المدرسي، وفي سياق التعلم الذاتي خارج الأنشطة المدرسية، فكلما تفاعل التلميذ مع النص المكتوب، من خلال المطالعة المستمرة، كلما اكتسب رصيد لغويا يمكنه من فهم المقروء بصورة مستمرة، على مدار مختلف مراحل العمر المدرسية وغير مدرسية (الزيات، 1998).

- الفهم القرائي عملية تفاعلية بين التلميذ والنص أو المادة المكتوبة القابلة للقراءة، فلا وجود لفهم مقروء، دون وجود نص مكتوب يقوم التلميذ بقراءته، وعليه فمن الطبيعي أن تكون هناك علاقة تفاعلية بين التلميذ والنص المكتوب، فمن ناحية يتأثر التلميذ بمضمون ومحتوى ومعاني النص المكتوب، حين تصفحه وقراءته، بالقدر الذي يفضي إلى فهمه فهما صحيحا في سياقه ومغزاه، وبالمقابل يظهر تأثير التلميذ على النص من خلال التقييمات والاستنتاجات والاستنباطات التي يضفيها عليه، فيمنح له معنى ويضفي عليه أفكار

لها، ويفسره لغيره وفق نطاق فهمه له، ما من شأنه أن يجعل النص مكتوب ذات صدى في الواقع (موسى، 2001).

ـ تعبر مهارة الفهم القرائي عن نسق من العمليات العقلية المعرفية، فلا يمكن أن يبلغ التلميذ درجة فهم النص المقروء، ما لم يعتمد على مختلف قدراته ووظائفه العقلية، بغرض إدراك مستوى الفهم للمقروء، فمختلف عمليات القراءة والترميز للحرف والكلمة، ومنحها معنى على مستوى المعالجة المعرفية، ومنه إدراك فهمها بطريقة صحيحة، في إطار معناها الصحيح بعد تقويمها، كل هذا يستوجب أن يستخدم التلميذ مختلف قدراته العقلية، من تركيز وانتباه وذكاء، وما يميزه في إطار ذلك من نباهة عقلية، تساهم في القراءة والنطق الصحيح، نهاية بالفهم للمعنى في سياقه المقصود (عاشور ومقدادي، 2013).

ـ الفهم القرائي مهارة من مهارات تعلم القراءة التي لها القابلية للقياس والتقويم، فبما أن الفروق الفردية بين التلاميذ مختلفة، وبما أن مستوى فهم التلاميذ للمقروء مختلف، فضلا عن اختلاف صعوبات الفهم القرائي ومستواها بين تلميذ وآخر، مع قابلية هذه التباينات للملاحظة، فإن الفهم القرائي مهارة يمكن قياسها وتقويمها بمختلف تقنيات وأدوات البحث المعروفة، مثل المقاييس والاختبارات الخاصة بالفهم القرائي، وكذا الاختبارات المدرسية التي يستدل بها على مدى فهم التلميذ للغة، فضلا عن إمكانية استخدام الملاحظة في ذلك، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على قابلية هذه المهارة للقياس.

ـ الفهم القرائي عملية معرفية، فكل فهم لنص مقروء يعني بالضرورة أن التلميذ يكتسب رصيدا معرفيا إضافيا، سواء كان في مجال اكتساب وتعلم اللغة أو في مجال اكتساب وتحصيل العلوم والمعارف المختلفة، هذا التحصيل المعرفي من خلال فهم المقروء، يعتمد أساسا على ما يستحضره التلميذ أثناء القراءة، من خلال تقويمات معرفية وعلمية سابقة، أي أن الخبرات العلمية للتلميذ، وخلفياته المعرفية في مواقف قراءة سابقة، تساهم في تراكم تركيب معرفي، وفق نسق التعلم البنائي المرحلي للمعرفة، والذي تكون القراءة وفهمها قاعدة له (الزيات، 1998).

إذن الفهم القرائي من خلال الخصائص التي يتميز بها، يمكن أن يمثل آخر مراحل اكتساب تعلم مهارات مرتبطة بمادة القراءة واللغة، فهو إذن لا يبتعد كثيرا في الخصائص عن خصائص تعلم القراءة بصفة عامة، فالفهم القرائي له ميزة تطورية من خلال تفاعل

التلميذ مع النص المقروء باستمرار، وهذا يفيده في التدرب على استخدام مختلف القدرات العقلية بطريقة وجدانية، بهدف اكتساب العلم في مختلف المجالات، ولعل هذه الخصائص هي التي تؤكد على أهمية البحث والدراسة الأكاديمية، في مجال دراسة الفهم القرائي.

06- أقطاب وأطراف عملية الفهم القرائي:

إذا نظرنا للفهم القرائي على أنه عملية عقلية، مركبة من عدة عناصر عضوية تساهم في تحقيقها، فهذا يعني بأن الفهم القرائي يمثل منظومة عمليات عقلية معرفية، تتفاعل في إطارها العديد من الأقطاب والأطراف وهي:

6- 1- الفرد القارئ: يعتبر القارئ، أهـم طـرف أو قطب فـي عـمـلـية ومهارة الفهم القرائي، بحيث أن قـراءة الـنـص وفـهـم مضـمـونـــه ومـعـناه، وكذا تحليله واستنباط الأفكار من سياقه العام، يستوجب أن يكون هناك قارئ، يقوم بعملية القراءة في سيرورة البحث عن فهم المقروء، والفرد القارئ هو الذي يقوم بمختلف العمليات العقلية، لفهم المقروء من النصوص والرسائل وغيرها من المواد المقروءة.

وعلى هذا الأساس، فلكي يتمكن القارئ من فهم النصوص والمواد المقروءة، يجب أن تتوفر فيه العديد من الشروط، التي ترتبط أساسا بفروقه الفردية من الناحية الشخصية والقدرات العقلية، إذ أن خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية، هي فروقا عقلية وجدانية لها الأثر البالغ في بلوغ القارئ مرحة فهم ما يقرأ، فالتفاعل الإيجابي مع المادة المقروءة، هي أول مراحل مساره لتحقيق الفهم القرائي، فهي التي تخلق الميل العاطفي والوجداني، الذي يساهم في ربط التلميذ بالمادة والنص، فيبذل قصارى جهده ويركز انتباهه وقدرته الذهنية المعرفية في منح معاني لما يقرأ، إلى أن ينتهي بفهم ما قرأ تمهيد لاستخدامه في مواقف أخرى في الحاضر والمستقبل، وهكذا يعتبر القارئ الطرف الأساس الذي يمارس القراءة ويكتسب مهارة فهم القراءة (إبراهيم سليمان، 2013).

6- 2- النص أو المادة المقروءة: يعتبر النص المقروء أو المادة المتعلقة بالقراءة، المجال الذي يركز عليه القارئ جهده بهدف بلوغ الفهم القرائي، فالنص بهذا المنطق يعد أحد أطراف عملية الفهم القرائي، كونه هو العنصر الجاذب لانتباه وميل ودافعية القارئ، للتفاعل مع النص والمادة المتعلقة به، وبمجرد أن يتحقق الارتباط الوجداني والانفعالي للفرد القارئ

بالمادة المقروءة، تبدأ العمليات العقلية المختلفة، بالنشاط لقراءة وترميز المكتوب ومنحه المعنى الذي يعبر عن الفهم القرائي (بن بوزيد، 2018).

والمادة المقروءة، هي التي تمثل المثير الذي يستجيب له القارئ، بغرض فهم فحواه ومحتواه، فخصائص هذه المادة من بنية نصية ولغوية واضحة ومفهومة، والتنظيم النصي المتسلسل وفق سياق معين، سواء علمي أو سردي قصصي أو تقرير خبري، وكذا الأفكار والمغزى العام الذي يتضمنه النص المقروء، فضلا عن مدى ارتباط النص بميول واهتمامات القارئ، فضلا عن درجة صعوبة وسهولة النص، وكذا السياق الزمني والمكاني للنص، هي العناصر المهمة التي من شأن توفرها في النص، أن يجذب ميل ورغبة التلميذ في القراءة وبلوغ مستوى فهم المقروء (إبراهيم سليمان، 2013).

إن مختلف السمات الإيجابية التي يتميز بها النص، لها تأثيرا كبيرا على عملية الفهم له أثناء القراءة، في الوقت الذي يقوم به التلميذ بالقراءة، يقوم ببناء تمثيلات وسياقات تفسيرية للنص، التي تعتبر عمليات أولية في سبيل البحث عن فهم المقروء، وتتمثل هذه التمثيلات والتفسيرات في الصياغة الدقيقة لمضمون وأفكار ومعاني النص المقروء، وقاعدة النص (وحدات الأفكار التي تمثل معنى النص)، والنماذج العقلية أي طريقة معالجة المعلومات للمعنى الذي يتم تضمينه في النص (U.S. Department of Education, 2002).

6- 3- السياق: يعبر السياق عن الوضعية التي يتواجد فيها التلميذ القارئ من جهة، وكذا دلالات الكلمات من حيث معناها، والفكرة التي توحي بها من جهة أخرى، فقد تتغير حالاتها داخل النص، لأن السياق يتأثر بما هو نفسي اجتماعي وفيزيائي وكل ما يمثل متغيرات موضوعية تؤثر على نسق ومنهج قراءة النص، وقبل ذلك يتأثر بالدلالة المفاهمية لمعنى الكلمة وسط الجملة أو داخل النص، فمعنى الكلمة في جملة قد لا يعني نفس معناه في جمل أخرى، فضلا عن اختلاف سياق الكلمة باختلاف الزمان والبيئة الاجتماعية، والـمـجـال الـمعرفي، الذي استخدمت في إطاره الكلمة والجملة والنص المقروء.

والتلميذ في بداية الأمر وبغرض محاولة فهم النص المقروء، عليه أن يعود للسياق الذي أتت فيه الكلمة أو الجملة أو الفقرة، فالشكل الصوتي والنطق النحوي والصرفي للكلمة، فضلا عـن المعنى الـذي تـفـيـده، كـلــها عناصر تعبر عن سياق الكلمة، الذي يقود التلميذ لفهم مـعـنـــاها فـهـما صـحـيـحا، فلا فهم للمقروء دون معرفة السياق الذي جاء فيه، وعليه

يعتبر سياق الكلمة والنص، قطبا مهما يلعب دورا كبيرا في تمكن التلميذ من بلوغ مستوى مهارة فهم المقروء (بن بوزيد، 2018).

ما يؤكد على أهمية السياق كطرف أو قطب مؤثر في عملية الفهم القرائي لدى التلميذ خاصة، ولدى الأفراد بصفة عامة، هو أن السياق يمكن أن يكون عاملا مؤثرا في بناء التلميذ لمعنى المادة التي يقرأها، ذلك أن السياق يساهم في عملية التفاعل الوجداني بين التلميذ والمادة المقروءة التي يطالعها، فإذا كان السياق يعبر بنسبة كبيرة عن الموضوع الذي يقرأه التلميذ وكذا السياق الزمني والمكاني الذي يقرأ في إطاره، فإن ذلك يمكن أن يكون عاملا مساعدا، يمكن التلميذ من إدراك مدى أهمية موضوع ما يقرأه، وهذا يؤدي لسهولة فهمه في النهاية (إبراهيم سليمان، 2013).

6- 4- النشاط التعليمي - التعلمي: من الطبيعي ألا تقتصر عملية الفهم القرائي، من خلال ما يقرأه التلميذ في إطار الأنشطة المتعلقة بمادة القراءة فقط، بل الفهم القرائي يرتبط أيضا بطرف أو قطب لا يقل أهمية عن تلك التي أشرنا لها سابقا، وعليه فالنشاط التعلمي - التعليمي، في إطار مادة العلوم الطبيعية، أو في إطار مادة التكنولوجيا أو التاريخ، أي القراءة في أحد مجالات العلوم، يمثل قطبا مؤثر في مدى الفهم القرائي لدى التلميذ، فإذا سلمنا بأهمية مادة القراءة واللغة، وأثرها في تعلم التلميذ للعلوم المختلفة، المتعلقة بالمواد المقررة في المنهاج التربوي، فإن فهم المقروء يرتبط ارتباطا وثيقا بمجال العلم والمادة، التي تمثل عاملا مؤثر في رغبة التلميذ للفهم والتحصيل العلمي، ولا تكفي المادة لوحدها في هذا الخصوص، بل النشاط المدرسي المعروض في إطار مادة دراسية معينة، يساهم أيضا في مدى اهتمام وتفاعل التلميذ مع النص المكتوب الذي يترجم مضمون النشاط، ومنه تحديد هذا العامل لمستوى فهم واستيعاب التلميذ لنص ومضمون النشاط، وقدرته على ترجمته لنواتج في علاج مشكلاته مستقبلا، في مواقف جديدة في مختلف مجالات البيئة الاجتماعية (U. S . Departement of Education, 2002).

ومن خلال الأقطاب المترابطة في عملية الفهم القرائي، يمكن أن نستنتج بأن هذه الأقطاب، تشكل عملية تفاعلية في نسق متكامل، تساهم في بلوغ التلميذ مستوى معين في سلم اكتساب مهارة الفهم القرائي، ومختلف عناصر هذا النسق التفاعلي، تتبادل التأثير والتأثر

فيـمـا بينها، مـع التأكيد على أهـمـيـة فـاعـلـيـة الـتـلـميذ، الذي يقوم بعملية الفهم القرائي، من خلال توظيف مختلف فـروقه الـشخصية وفروقه الذهنية، بهدف انتظام التفاعل في إطار نسق أقطاب الفهم القرائي، نهاية بتحقيق هدف فهم المقروء وتحسين وتطوير الرصيد اللغوي بصورة مستمرة.

07- مستويات الفهم القرائي:

بما أن مهارة الفهم القرائي يعتبر عملية لغوية عقلية معرفية، فهذا يعني بما يعنيه أن الفهم القرائي، يتحقق مـن خـلال المـرور عـلـى مجمـوعة من مستويات فهم المادة المقروءة، لكي تصبح في النهاية نسق كيفي قابلا للقياس الكمي، من خلال الاستدلال على تلك المستويات ومدى بلوغها من طرف التلميذ، أما هذه المستويات فهي:

7- 1- مستوى فهم المعنى اللفظي: يمثل مستوى فهم المعنى اللفظي للمادة المقروءة، الإطار الذي يعبر عن مفهوم لغوي مقروء، له معناه الدلالي ويحتكم لقواعده النحوية التي تمنح للتلميذ المقدرة على القراءة الصحيحة للفظ، ومنه الإفادة بمعناه المتفق عليه من طرف شريحة واسعة من القراء، ويعد فهم المعني اللفظي للمادة المقروءة، أحد المستويات التي تعبر عن إحراز التلميذ لتقدم معين، في درب اكتساب وإتقان المهارة اللغوية المعبرة عن الـفهم اللغوي والـقـرائي، انطلاقا من الإحاطة بالمعنى المفاهيمي والاصطلاحي للفظ المقروء (طاحون، 2015).

لكي يفهم التلميذ المعنى اللفظي للمادة المقروءة، يجب عليه أن يستند على مجموعة من شروط موضوعية وذاتية، فيجب عليه أولا أن يكون مستعدا للقراءة، أي مدى استعداده للتفاعل الإيجابي مع المادة المقروءة، وفي ذلك الإطار يجب أن يوظف مجموعة من آليات القراءة والنطق الصحيح للفظ، فضلا على شرط أن يكون لديه ذلك التهيؤ الذهني والعقلي والنفسي للقراءة الصحيحة للفظ، الذي يعد شرط لإدراك المعنى، وأن تكون لديه كذلك القدرة على فهم وتفهيم المعاني في نفس الحين (فهيم، 2008).

7- 2- مستوى الاستيعاب: يعتبر الاستيعاب القرائي عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين التلميذ القارئ والنص، بحيث تكمن هذه العملية في فهم النص المكتوب بسهولة ويسر، والاستيعاب القرائي بهذا المعنى، يعبر عن عملية عقلية معقدة، يعتمد فيها التلميذ على الإدراك العقلي

أكثر من الإدراك الحسي، فإذا كان الإدراك الحسي أول مرحلة من مراحل الاستيعاب، فإن الاستيعاب القرائي لن يتحقق بصورة كاملة إلا بعد أن يتم إعمال التركيز والانتباه، وتوظيف مهارة تحليل عناصر المادة المقروءة وتركيبها من جديد في كل متكامل، بالغرض الذي يمنحها معنى ومفهوما واضحا، يسهم في إدراك التلميذ لمستوى استيعاب المعنى الذي فهمه، والعمل على تخزينه في الذاكرة (العلوان والتلي، 2010).

عموما لا يكتمل فهم واستيعاب التلميذ للمواد المقروءة، إلا إذا كان الهدف منها هو الاستفادة بمضمونها ومحتوياتها في مواقف تعلمية أخرى، أو في مجالات أخرى من العلوم، فضلا عن كون الاستيعاب للمقروء، من المهم أن يستهدف إضافة أفكارا جديدة للمادة المقروءة، إذ أنه كلما أضاف التلميذ شيء جديدا وأصيلا للنص المستوعب، كلما كان ذلك أفيد بالنسبة للفهم القرائي بصورة عامة (Catts & Kamihi, 1999).

يمكن للتلميذ أن يحقق مستوى الاستيعاب أيضا، في حالة تفاعله الحسي الإيجابي مع المادة المقروءة، من خلال توظيف الجانب الانفعالي الوجداني، فيتفاعل مع المادة المقروءة ويتأثر بمضمونها، كما يشترط الاستيعاب أن يستهدف التلميذ اكتساب وإضافة رصيد جديد لرصيده اللغوي السابق، فهذا العامل يجعل التلميذ يهتم ويركز على المادة المقروءة، إن أراد فعلا تطوير رصيده المعرفي في مجال اللغة، بحيث يستطيع استرجاع ذلك الرصيد، بغرض توظيفه في مواقف حياتية وتعليمية جديدة في الحاضر والمستقبل (فهيم، 2008).

7- 3- مستوى التحليل: يعتبر مستوى تحليل المعني من المستويات العليا للفهم القرائي، والذي يتطلب من التلميذ استخدام المهارات المعرفية العليا، من فهم وتفسير وتركيب في الآن نفسه، ويتمثل مستوى التحليل فهم المعاني الضمنية التي تحتويها المادة المقروءة، ولعل من بين أمثلة أنشطة مستوى التحليل، التي يمكن أن تمنح التلميذ، نشاط استخراج الأفكار الرئيسية من مادة مقروءة، تحليل نص تاريخي، تحليل نص أدبي، وغيرها من الأنشطة التي تستوجب من التلميذ توظيف قدرة التحليل بغرض إنجازها، كتعبير منه عن إتقانه لمستوى التحليل، في سلم مستويات الفهم القرائي (العلوان والتلي، 2010). وفي إطار بلوغ التلميذ لمستوى التحليل، يمكن أن يوظف مهارات في ذلك تتمثل في:

ـ أن يـوظف قـدراته الـذهـنية في القراءة المسحية الشاملة لمضمون النص أو المادة المقروءة، مما يتيح له إمكانية الفهم العام لكل المضمون، ومنه القدرة على الخروج باستنتاجات توضح الفكرة أو الأفكار من النص.

ـ تنشيط مهارة القراءة لما بين سطور النص المقروء، وهذا يستوجب من التلميذ تجميع الكلمات والـعبارات وإدراك مـعنـاها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث لكل منها وزنا ودورا في إدراك التلميذ لمضمون النص من أفكار عامة وجزئية.

ـ أن يوظف التلميذ مختلف قدراته في سبيل استخلاص تعميمات وأفكار جديدة انطلاق من المادة المـقـروءة، مـع تـوظيف ذلك في تفكيك الارتباطات التي تتضمنها، نهاية بتحليل المعاني والأفكار (American Academic Support Centre, 2004).

7- 4- مستوى التفسير: يتمثل معنى التفسير بصفة عامة، في قدرة الفرد على استنطاق تعليلات وتبريرات لـموقف معين، أما التفسير من حيث كونه من أحد مستويات الفهم القرائي، فيتمثل في قدرة التلميذ عـلـى الـتـعـرف إلـى ما يقصده الكاتب من النص المكتوب، بغرض النظر عن المعنى الظاهري للقارئ، ويعد التفسير من أعلى مستويات الفهم القرائي، بحيث أن الفهم والاستيعاب والتحليل، لا يمكن أن تمثل كل عناصر الاستدلال على بلوغ التلميذ لمرحلة ختامية في فهم المقروء، بل يجب أن يضفي إلى ذلك مستوى تفسير المعاني، والمغزى الذي تتضمنه المادة المقروءة، بحيث يوظف في ذلك الإطار مختلف مهارات العقل، التي بموجبها يمنح المعني التام والسياق العام، الذي يقدم صورة واضحة للمادة المقروءة (العلوان والتلي، 2010).

وتظهر أهمية تفسير المادة المقروءة من طرف التلميذ من ناحيتين، فمن ناحية التلميذ فإن القدرة على التفسير يعتبر مكسبا مهما، يعبر عن بلوغه مستوى الجودة في مجال قدراته على الفهم القرائي، على اعتبار أن هذه القدرة تقوده لاكتساب مهارة التعميم للمقروء على مواقف أخرى، أما من ناحية العملية التعليمية ـ التعلمية فمن المهم أن تؤدي هذه الأخيرة، لتكوين تلميذ يمتلك مهارة لغوية تساهم في اكتساب الكفاءة الذاتية، التي تساعده لاكتساب مختلف المعارف والعلوم المتعلقة بالمواد الدراسية الأخرى (فهيم، 2008).

من خلال ما سبق، نستنتج بأن مستويات الفهم القرائي متعددة، وأن هناك ترابط بين مختلف هذه المستويات، أين يؤدي بلوغ كل مستوى إلى الانتقال للمستوى الموالي، من حيث

درجة الأهمية ودرجة القدرات الذهنية التي يستوجبها من التلميذ، غير أنه في العموم مختلف تلك المستويات، تستوجب توظيفا ضروريا لمختلف المهارات المعرفية الدنيا والعليا، التي تتدخل في المعالجة المعرفية للمعلومات، فمهارات الفهم والتفسير والتحليل والتركيب والتقويم، هي مهارات معرفية تساهم بقسط وافر في تمكن التلميذ من مهارة الفهم القرائي، والتي تعتبر المهارة الأعلى مستوى من بين مختلف مهارات القراءة.

08- مراحل الفهم القرائي:

بما أن الفهم القرائي عملية عقلية معرفية، تحتم على التلميذ أن يوظف قدراته المختلفة بهدف بلوغها، فمن المنطقي أن تمر هذه العملية بمراحل حتى تكتمل لغاية بلوغ هدفها الختامي، أما هذه المراحل فهي:

8- 1- مرحلة الإدراك الحسي: هذه المرحلة تمثل بداية انطلاق التلميذ في محاولة فهم النص أو المادة المقروءة، بحيث فيها يتم أول اتصال حسي بين التلميذ والنص المقروء، أين يركز التلميذ الحواس الانفعالية بالتزامن من حاسة البصر وحاسة اللمس، بهدف التعرف على الحروف والكلمات، وما يتضمنه النص من جمل وفقرات، فهذه المرحلة تسبق مرحلة محاولة منح المعنى الدلالي لمحتوى النص، ولا شك أن هناك عوامل ذاتية وموضوعية تؤثر على عمل التلميذ في هذه المرحلة، فأهمية موضوع النص المقروء وشكل الكتابة من حيث الوضوح والقابلية للبصر، ومتغيرات أخرى مرتبطة بسياق البيئة التي يقرأ في خضمها التلميذ، هي عوامل موضوعية تساهم بصورة مباشرة في الارتباط الحسي بين التلميذ والمادة المقروءة (طاحون، 2015).

فضلا عن ذلك هناك عوامل ذاتية مرتبطة بالتلميذ تساهم في الترابط الحسي مع النص أو المادة المقروءة، فحاسة اللمس المتمثلة في القدرة على حل الكتاب أو الإمساك بالورقة، مع القدرة على المتابعة بحركة الأصبع، فضلا عن سلامة حاسة البصر لدى التلميذ، التي تمكنه من الرؤية من مسافة عادية، هي إذن عوامل تساهم في تحسس التلميذ لكل مضمون المادة المعروضة عليه في القراءة (الدليمي والوائلي، 2005).

8- 2- مرحلة تنشيط القدرات العقلية والمعرفية: بعد نهاية عملية الاتصال الحسي مع المادة المكتوبة، ينتقل عمل التلميذ لمرحلة تنشيط القدرات العقلية والمهارات

الـمعرفـية، الدنيا منها والعليا، بهدف التعرف الفعلي على مضمون النص ومعناه، من حيث المفردات والعبارات، والجمل والفقرات والبنية العامة للنص، وهذا لا يعني أن يقوم التلميذ بإعمال القدرات لفهم النص كوحدات منفردة متجزئة، بل يقوم بالفهم والإدراك للنص كوحدة شاملة متكاملة (لعطوي، 2013).

ومن بين القدرات العقلية التي ينشطها التلميذ في هذه المرحلة، ينشط قدرة الذاكرة لاسترجاع معاني وشكل الكلمات، التي كانت قد شكلت رصيده اللغوي السابق، لتوظيفه في الموقف الحالي، كما ينشط الذكاء بغرض فهم معاني الكلمات والجمل والأفكار الواردة في الفقرات والنص ككل، فضلا عن إمعان التركيز على النص بهدف الإدراك الصحيح لمحتواه، كما أن التلميذ يعتمد على مختلف العمليات المعرفية بغرض المعالجة المعرفية لمضمون المادة التي يقرؤها، بحيث يوظف مهارات الفهم والتفسير والتحليل والتركيب والتقويم لكي يتمكن من الفهم العام للنص (العقيلي، 2005).

8- 3- مرحلة الاستدلال على المعاني: في هذه المرحلة يستخدم التلميذ مهاراته وقدراته العقلية، بغرض الاستلال على معاني الكلمات والجمل وأفكار النص المقروء، بحيث يستخدم مختلف قواعد الاستدلال المنطقي التي طبعت في وعائه الذهني، فيمكن أن يستدل على المعاني من خلال الانتقال من الجزء للكل، أي الانتقال من الحرف الكلمة والجملة ومنه المعني العام للنص المقروء، كما يمكنه استخدام أسلوب الانتقال من الكل للجزء، أين يقرأ النص كوحدة كاملة ثم ينتقل لمنح معنى له، بواسطة التحليل والتركيب لها من جديد، وذلك من خـلال إدراك معانــي الكلمات، وفحوى الجمل، ومضمون الأفكار التي تعبر عنها مختلف فقرات النص، فــي حــالة كــانت المـادة المـقـروءة نـصا طـويلا، كأن تكون مقالا أو قصة (داود، 1984).

إذن الاستدلال في هذه المرحلة، هو إستراتيجية إدراكية معرفية، يستعمل فيها التلميذ مــعلـومــاتــه السابقة، بهدف إثراء المعلومات المتضمنة في النص، ومنه تحول ذلك إلى مــعنى دلالي، يتفق عليه أكثر من تلميذين دون اختلاف أو تفسيرات متباينة جوهريا، وبعد ذلك يتـمـكـن الـتـلـمـيـذ مــن تحــويــل المعاني، بحيث يسهل فهمها وحفظها لاستخدامها في وقت الحاجة (زاير وهاشم، 2016).

8- 4- مرحلة التنبؤ بالمعني: في مجال الفهم القرائي، التنبؤ هو نشاط معرفي إدراكي، يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة لديه، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للنص المقروء، ففي هذه المرحلة يقوم التلميذ بعملية تقويم استباقية مباشرة بعد الإطلاع على الكلمة والجملة، حيث بواسطة عملية الإيحاء يستوحي بعض معاني من النص المقروء بصورة سريعة، ويقدم لها الدلالات التي تناسبها، فهذه العملية التقويمية الاستباقية، تقدم للتلميذ مؤشرات تسهل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة، وعلى هذا النحو يحقق الفهم للمعنى الصحيح لكل مضمون النص، ويستفيد من مغزاه المتوقع (لعطوي، 2013).

8- 5- مرحلة الحفظ في الذاكرة: في هذه المرحلة، تكون صورة مضمون المادة المقروءة قد اتضحت من حيث المعنى والدلالة، ينتقل التلميذ لمرحلة أخرى في سلم إدراك الفهم القرائي، بحيث ينتقل لعملية التخزين على مستوى الذاكرتين قصيرة وطويلة المدى، ففي هذه المرحلة إذن يتمثل عمل الذاكرة في الحفظ على المزيد من الرصيد اللغوي الذي يكتسبه التلميذ، تمهيدا لاسترجاعه في مواقف أخرى في الحاضر والمستقبل، أي أنه في هذه المرحلة تظهر كفاءة عمل قدرة الذاكرة والتذكر بالنسبة للتلميذ، إن أخذنا أثر عامل الذاكرة على مختلف مجالات التعلم لدى التلميذ، وليس على تعلم الفهم القرائي وفقط (منسي، 2003).

إن حفظ المادة المقروءة من طرف التلميذ لمدى طويل، يتحقق أكثر بالتصور الدلالي لمختلف معاني الكلمات، والجمل والفقرات التي يتضمنها النص، والتي تدعم وتطور الرصيد اللغوي من المفردات لدى التلميذ، بحيث أن حفظ المعنى الدلالي للكلمة خصوصا على مستوى الذاكرة طويلة المدى، يكون أكثر نجاعة من حفظ المفردة كمفردة دون التركيز على معناها الدلالي، وهناك ثلاثة عوامل تساهم في تخزين الفهم المقروء في مستوى الذاكرة وهي:

- حداثة وأصالة المعلومات المرتبطة بالنص الذي يقرأه أو يطلع عليه التلميذ، بحيث كلما أفاد النص في الحصول على خبرات معرفية وعلمية وكفاءات جديد، لها أهمية بالنسبة للواقع اليومي للتلميذ، كان حفظها أسهل وأطول، مقارنة بغيرها من النصوص التي ليس لها معنى للتحصيل العلمي للتلميذ.

ـ وأهميتها النسبية للتلميذ، بحيث أن حداثة المعلومة التي يتضمنها النص، لا يكفي لوحده للحفظ في الذاكرة، بل يجب أن تمثل تلك المعلومات الجديدة أهمية بالنسبة للتلميذ، خصوصا أهميتها بالنسبة لتطوير قدراته الذاتية.

ـ قيمتها الانفعالية لدى التلميذ، فكلما كان النص مرتبط أكثر باستنهاض الجانب الانفعالي الوجداني للتلميذ، كلما ساهم ذلك فــي مـنـح الـتـلميذ الأهمية لما يقرأ، فضلا عن التركيز عليه، ومنه سهولة إدراك المعنى وحفظه في الذاكرة.

8- 6- مرحلة التذكر: التذكر هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة, إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حد كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثر في الحفظ (زاير وهاشم، 2016 :88)، كما يعرف التذكر أيضا بأنه: « القدرة على استرجاع البيانات التي اكتسبت وتم تخزينها في الذاكرة من قبل ذلك، وتتمثل في القدرة على التسميع والتعرف» (منسي، 2003 :226)، وفي هذه المرحلة تتم عملية التأكيد على أن التلميذ بلغ مرحلة الفهم لما قرأ بالتأكيد، فإذا كانت المراحل السابقة قد حدث فيه الاتصال بالنص وقراءته ومنحه الدلالة والمعني، مع حدوث تعزيز من طرف التلميذ لرصيده اللغوي السابق برصيد جديد، تتم في آخر المطاف عملية الاسترجاع، وهي العملية التي بموجبها نتأكد من تمكن التلميذ من امتلاك واكتساب مهارة الفهم القرائي.

يمكن أن تتم عملية استرجاع الرصيد القرائي المفهوم من طرف التلميذ، من خلال تقديم مـواقف لـه تسـتثير اهتمامه، ودافعية لاسترجاع ما خزنه في الذاكرة من معاني دلالية للألفاظ، بحيث يمكـن ذلك مـن خلال نشاط قراءة النص، مع إتباع ذلك بأسئلة حول فهم النص، فضلا عن تقديم نشاط وضع فكرة عامة وأفكار رئيسية للنص، فضلا عن تقديم أسئلة يطلب فيها من التلميذ وضع مترادفات لكلمات معينة مستخرجة من النص، أو المطالبة بإيجاد كلمات تعبر عن تضادها، فضلا عن نشاط مطالبة التلميذ بتعبير إنشائي انطلاقا من مقدمة معينة غير معروفة النهاية (زاير وهاشم، 2016).

إذن الـفــهم الـقرائي لدى التلميذ، يتشكل بصورة تدريجية عبر مراحل متسلسلة ومتعاقبة، بحيث تفضي كل مرحلة من المراحل إلى المرحلة التي تليها، وفي كل مرحلة يتمكن التلميذ من إدراك بعض جزئيات وعناصر المادة المقروءة، لتكتمل في المرحلة الختامية بصورة نهائية، مشكلة كفاءة فهم قرائي لدى التلميذ، كما أن كل مرحلة من مراحل

تعلم الفهم القرائي، تمثل عامل أو ممر لتمكن التلميذ من إحدى المهارات الفرعية للفهم القرائي العام.

09- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

إذا كانت مهارة الفهم القرائي، تمر عبر مراحل متعاقبة تبدأ بالاتصال بالنص المقروء، وتنتهي باسترجاع معاني المفردات أو المادة المقروءة في مواقف تعليمية أخرى، فلا شك أن مرور الفهم القرائي بالمراحل التي أشرنا لها سابقا، يكون تحت تأثير العديد من العوامل الذاتية والموضوعية التي سنتناولها فيما يلي:

9- 1- العوامل الذاتية: وتتمثل في العوامل المرتبطة بشخصية التلميذ، مثل قدراته العقلية ومهاراته التي يوظفها في عملية الفهم القرائي، ومن بينها:

9- 1- 1- الخبرات اللغوية السابقة للمتعلم: وهي من العوامل المهمة لتعلم المفاهيم المختلفة والواردة في النص المقروء، فعملية اكتساب رصيد جديد للفهم القرائي في مواقف حاضرة، يستوجب استدعاء الرصيد اللغوي السابق، الذي يوظفه التلميذ كعامل خبرة سابقة يضيف بواسطتها تراكم معرفي جديد في مجال فهم اللغة المقروءة، وذلك تحت تأثير المتطلبات المعرفية، التي يرغب بلوغها في المستقبل المنظور، ويظهر تأثير الرصيد اللغوي السابق كخبرة تعلمية في مواقف وأنشطة تعليمية لاحقة، من خلال الترابط الترادفي الذي يربط المفردات بعضها ببعض، فضلا عن التضاد الذي يجعل الرصيد السابق من المفردات يستدعي بعضه البعض (لعطوي، 2013).

9- 1- 2- العمر الزمني للمتعلم: فتقديم المفاهيم لتلميذ المرحلة الابتدائية، يختلف عن تقديمها لتلميذ المرحلة المتوسطة أو الثانوية، من حيث الكم ومن حيث النوع، فلابد أن تتفق هذه المفاهيم وطبيعة نمو المرحلة العمرية التي يعيشها التلميذ، إذ أن عامل العمر الزمني، الذي يرافقه نموا معينا على مستوى القدرات العقلية، يعتبر عاملا مؤثر في الفهم القرائي لدى التلميذ، فكلما تقدم التلميذ في العمر كلما اكتسب مفاهيم جديدة مختلفة في الدلالة والمعنى عن المفاهيم السابقة، إذ أن المفاهيم تبدأ في التطور من مستويات أدنى وأقل تجريدا، إلى مستويات أكثر تجريدا، وعليه ينبغي أن يبدأ تلميذ المرحلة الابتدائية بتعلم المفاهيم المادية أو المحسوسة أولا، ثم الانتقال تدريجيا إلى المفاهيم المجردة في المرحلة التعليمية

التالية، فضلا عن عـامل الحاجة لمفردات جديدة، كلما تقدم التلميذ في العمر وفي المراحل والمستويات التعليمية، والـتـي تظـهـر أهـمـيـتها في اكـتـسـاب ألـفاظ ومـفـاهـيـم جديدة مع إدراك معناها الدلالي (السامرائي والخفاجي، 2014 :34).

9- 1- 3- العوامل الجسمية والعضوية: تـعـد الأعضاء الجسمية المتدخلة في عملية التعلم بصفة عامة، من ألعوامل التـي تـؤثـر علـى نـحـو مـعـيـن، فـي عملية تعلم الفهم القرائي لدى التلميذ، فسلامة الدماغ وسلامة الجملة العصبية عموما، فضلا عن سلامة حاسة البصر، وكذا سـلامة حـاسة الـسـمـع المخصصة لسماع الـنـص الـمـقـروء، هـي عوامل تساهم في سهولة تعلم الفهم القرائي بالنسبة للتلميذ، أما في حالة العكس فأي خلل يصيب إحدى الأعضاء التي ذكرناها، يؤثر سلبا في أداء الوظائف المساهمة في تمكن التلميذ من مهارة الفهم القرائي (الجهني والزارع، 2014).

9- 1- 4- مستوى الذكاء: يعتبر الذكاء أهم القدرات العقلية التي يستخدمها التلميذ، أو أي فرد في تعلم مختلف المواد التعليمية، بما فيها مادة القراءة بمختلف مهارتها، مثل مهارة الفهم القرائي، بحيث كلما ارتفعت نسبة الـذكـاء لـدى الـتلميذ، كلما ساهم ذلك في بلوغ مهارة الفهم القـرائــي بكـل سهولة ويسر، وعلى العكس من ذلك أين يلاحظ وجود صعوبات في فهم المقروء لدى التلاميذ متوسطي ومنخفضي الذكاء، فضلا عن كون الذكاء كلما كان مرتفعا، كلما كـانت وتيـرة إدراك فهم الـمـقـروء أسـرع، مـقـارنـة بالتلاميذ ذوي الذكاء العادي والمنخفض (الشجيري والفهداوي، 2013).

9- 1- 5- الاستعداد: يعتبر الاستـعداد، مـن الـعـوامـل النفسية ذات الطابع العاطفي الوجداني، التي تساهم في التعلم بصفة عامة، وعلى هذا الأساس يعتبر الاستعداد للقراءة، من العوامل المهمة التي تساهم في تركيز التلميذ على المادة المقروءة، ومنحها الاهتمام والعناية وتركيز الذهن بغرض إدراك معناها، وعليه كلما كان التلميذ أكثر استعداد للقراءة كلما ساهم ذلك في فهم معاني المادة المقروءة، بداية من الكلمة والجملة والفكرة العامة، وأفكار فرعية مرتبطة بالمادة المقروءة (عبد الواحد، 2010).

9- 1- 6- الدافعية للتعلم: يعتبر عامل دافعية التلميذ لتعلم مادة القراءة، من أهم العوامل الذاتية التي تؤثر على مستوى استيعاب معاني المادة المقروءة، وبالتالي إدراك وفهم معناها، فكلما كانت الدافعية تعلم القراءة مرتفعة، كلما كان ميل التلميذ للتعلم أشد، وزاد ذلك من ارتباطه

بالنشاط أو المادة المتعلقة بالقراءة، والتي تعرض أمامه في إطار أنشطة مادة القراءة، وهذه كلها عوامل مترابطة في النهاية، تساهم فعلا في نمو وتطور مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وعلى العكس مـن ذلك كـلما كان هناك انخفاض في الدافعية، يكون هناك نفورا من مادة القراءة، ومنه انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ (العفون، 2015).

9- 1- 7- الميول نحو مادة القراءة: تعتبر الميول الدراسية،من العوامل التي تساهم في إقبال التلميذ على تعلم مختلف المواد المقررة في المنهاج، بما فيها مادة القراءة واللغة، وعلى هذا الأساس كلما زادت ميول التلميذ نحو مادة القراءة واللغة، وكلما اكتسب الميول الأدبية، كلما ساهم ذلك فـي إقبـاله على مادة القراءة بكل رغبة وهمة، للتمكن من مختلف مزايا هذه المادة، مثل تجاوز الفضول وعنصر التشويق الذي تثيره المواد المقروءة، خصوصا القصص والنصوص العلمية المشوقة، كما أن الميول نحو القراءة تثير لدى التلميذ الرغبة في فهم وإدراك كل المعاني التي تتضمنها المادة المقروءة، وهذا ما يفضي في النهاية إلى بلوغ مهارة الفهم القرائي بسهولة، على العكس لـو كانـت لـديـه مـيـولا ضعـيـفة نحو مادة القراءة، بحيث يجد صعوبات كبيرة في إتقان مختلف مهارات القراءة.

9- 1- 8- غرض التلميذ من القراءة: بحيث أن مستوى الفهم القرائي، يتأثر بالغرض الذي يدفع التلميذ للقراءة، إذ أن مستوى الفهم في هذا المجال، يختلف بين أن يكون غرض التلميذ من القراءة لتنمية الذوق الأدبي والقدرات التعبيرية كتابيا أو شفهيا، وبين أن يكون الغرض للحصول على معلومات ومهارات معرفية جديدة، كما يختلف أيضا إذا كان الغرض من القراءة، اكتساب رصيد لغويا يسمح للتلميذ بمواجهة موقف الامتحان الفصلي المخصص لمادة القراءة، وعلى هذا الأساس كلما كان الغرض الذي يدفع التلميذ للقراءة أكثر أهمية، كلما أدى به ذلك إلى تحقيق مستوى أعلى من الفهم القرائي (شحاتة وآخرون، 2016).

9- 2- العوامل الموضوعية: عموما تتمثل هذه العوامل، في الخصائص التي تتميز بها المادة المقروءة، فضلا عن العوامل المدرسية التي ترتبط بالمتغيرات التي تحدث في بيئة التعلم الصفية، ومن بين هذه العوامل:

9- 2- 1- نوع المفاهيم الواردة في النص المقروء: من المؤكد أنه هناك فرق في وتيرة استيعاب المادة المقروءة، تبعا للمفردات والعبارات التي تتضمنها من حيث النوع، فالمفاهيم المحسوسة هي مفاهيم مستمدة ومرتبطة بالأفعال المادية، أو الخبرات المباشرة التي ترتبط

بها، والتي لها معنى معين في البيئة المادية بالنسبة للمتعلم، ومن هذه الناحية إذا كان النص المقروء يتضمن ألفاظا مألوفة، تتكون فــي مــرحلة العمليات العينية المعتادة في الحياة اليومية، فإن فهمها من طرف التلميذ يكون أسهل (لعطوي، 2013).

وهناك مفاهيم مجردة تتكون من تحديد مجموعة من الصفات المشتركة بين الصفات والأسماء العينية للأشياء، ويطلق عليها التلميذ اسما أو مصطلحا من خلال الملاحظة غير المباشرة، وما يدركه من العلاقات الموجودة بين الصورة المادية للشيء، والأحرف أو العبارات مكونة لمفهومها، ولا شك أن المفاهيم المجردة وعلى اعتبار تفاعل التلميذ بصورة متكررة معها في البيئة، على هيئة أشياء وأشكال معينة، تكون أكثر سهولة للحفظ، ومنه سهولة إدراك معناها ومفهومها، فصورة وهيئة المفهوم في البيئة المادية هي عامل يبعد كل لبس أو غموض عن ذهن التلميذ، ومنه سهولة فهمها من خلال المطابقة بين الكلمة والشيء أو الشكل الذي تدل عليه (السامرائي والخفاجي، 2014).

9- 2- 2- إستراتيجيات وطرق التدريس: لطرق وإستراتيجيات التدريس دورا مهما في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، ولها أيضا أثرها في تعلم وإتقان مهارة الفهم القرائي من طرف التلميذ، فلا شك أن الطرق والاستراتيجيات التقليدية، لا تساهم بالمطلق في وتيرة سريعة لإدراك الفهم القرائي من طرف التلميذ، كونها طرق تدريسية قائمة على التلقين، ولا تستخدم الوسائل التدريسية الحديثة، وعليه فإن نوعية طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة، لها الأثر الإيجابي في تعليم مهارة الفهم القرائي، بحيث تسمح للتلميذ في فهم وإدراك معاني المادة الـمقـروءة أو الـنـص الـمقـروء، ذلك أن هـذه الـطـرق والإسـتـراتيجية التدريسية الحـديثة تستـخـدم مختـلـف الأسـالـيب والـوسائل التي تحفز مشاركة التلميذ في أنشطة مادة الـقـراءة، وهذه المشاركة لها دورها في تكوين خبرات علمية متراكمة في مادة القراءة، تمكن التلميذ من رصيد مفردات يمكنه من إدراك معاني وأفكار النص، أو المادة المقروءة ككل مركب (السلامة، 2005).

وتكمن أهمـيـة الإسـتـراتـيـجـيـات التدريسية الحديثة، في تمكين التلميذ من فهم المقروء، كونها تكسب التلميذ الكفاءة والقدرة على اختيار طرق ذاتية في التعلم، كما أنها تساهم في تنشيط ذاكرة المتعلم في مجال استرجاع الرصيد اللغوي السابق، فضلا عن كونها تمنح للتلميذ القدرة على استخدام عدة بدائل للتفكير، في سبيل فهم المادة المقروءة، وكذا

كونها تساهم في استثارة دافعية التعلم لدى التلميذ، وهي التي لها أثرها البالغ في تعلم وفهم القراءة، ويضاف لكل ذلك بأن الإستراتيجيات والطرق التدريسية الحديثة، تساعد التلميذ على استخدام عدة طرق وأساليب تعلم، تمكنه من التعامل السلس والصحيح مع الكم من الألفاظ والعبارات والأفكار التي تتضمنها المادة المقروءة (أبو رياش وآخرون، 2009).

9- 2- 3- المدة الزمنية المخصصة لمادة القراءة: من بين العوامل المؤثرة على استيعاب التلميذ للمقروء ومنه فهمه، نجد عامل الحجم الزمني المخصص لمادة القراءة، في برنامج التوقيت الأسبوعي للدراسة، فهذه المدة تتدخل كعامل مؤثر بحيث قد تكون كافية لبعض التلاميذ لبلوغ فهم المقروء، وقد لا تكون كافية لبقية التلاميذ، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بالاختلافات بين التلاميذ في وتيرة الاستيعاب والزمن اللازم لفهم المقروء، فضلا عن أثر توقيت الحصة المخصصة لمادة القراءة واللغة، مقارنة بالمواد الأخرى، بحيث أن اختلاف كمية الفهم القرائي لدى التلميذ، قد يرتبط بالفترة التي برمجت فيها حصة مادة القراءة، أي أن الاستيعاب والفهم في حالة كانت الحصة مخصصة في الفترة الصباحية، يكون مختلفا تماما في حالة برمجتها في الحصة المسائية (شحاتة وآخرون، 2016).

9- 2- 4- البيئة الصفية: في مجال التأثير على مهارات الفهم القرائي، تعد البيئة الصفية الفضاء العام الذي يحتوي على العديد من المتغيرات، التي تؤثر بصورة أو بأخرى على الفهم القرائي لدى التلميذ، فالظروف الأكاديمية التي تجرى في ظلها عملية التعليم، وما تحتويه حجرة الدراسة من عوامل مادية مثل وسائل التدريس، وما يتوفر عليه الموقف التعليمي من شروط نفسية مريحة لتعلم التلميذ، كلها متغيرات تؤثر على الميول الدراسية، ودافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ، أثناء تناول أنشطة القراءة التي تستوجب الفهم، ومن المؤكد أن هذا العامل، يساهم فعلا في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، أما في حالة العكس أين لا تكون شروط البيئة الصفية ملائمة للتعليم والتعلم، فإن تعلم التلميذ يتأثر سلبا في كل المواد والأنشطة التعليمية، وليس فقط في مجال الفهم القرائي (المزروع، 2018).

9- 2- 5- خصائص مضمون النص المقروء: فالخصائص العامة لمحتوى النص، من عبارات ومفردات وجمل، تعد من العوامل التي لها التأثير البالغ في تمكن التلميذ من إدراك وبلوغ مهارة الفهم القرائي، ذلك أن نوعية المفردات من حيث الصعوبة والسهولة للفهم، ومن

حيث مستوى البلاغة العروضية، فضلا عن مستوى الوضوح واللبس الذي تتضمنه، هي متغيرات لها دورا في فهمهما من طرف التلميذ وإدراك معناها، فلما تكون العبارات واضحة ولا تتضمن أي لبس، فضلا عـن كـونها مألوفة وكثيرة التداول في الوسط التعليمي والاجتماعي، فضلا عن سهولة الألفاظ من حيث النطق والسمع، في هذه الحالة تكون مهمة الفهم القرائي أكثر سهولة بالنسبة للتلميذ، أما في حالة العبارات الغامضة، والمعاني غير الواضحة في النص وصعوبة قراءة وسماع المفردات، فإن التلميذ يواجه صعوبات متعددة في بلوغ مهارة الفهم القرائي (السامرائي والخفاجي، 2014).

ومـن خـلال مـا سبق، فـإن الفهم القرائي يتأثر بعدة عوامل، تزيد أو تنقص من مستواه، فربما قد تكون الـعـوامل مواتية، فتساهم في ارتفاع مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، أو تكون على العكس ظروفا غير مواتية، فتساهم في تدني مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، كما أنه يمكن أن يكون عاملا واحد غير مواتيا، فيؤثر على مستوى الفهم القرائي برمته، أما في حالة تفاعل عدة عوامل غير مواتية للتلميذ، فإن ذلك يساهم في معاناة التلميذ من صعوبات كثيرة في مجال تعلم الفهم القرائي، وعليه من المهم أن تتخذ مختلف الإجـراءات فـي مجـال عنـاصر المنهاج وبيئة التعلم، فضلا عن الكفالة العلاجية الإرشادية للتلميذ، بغـرض تمكينه من تحقيق مستوى مقبول، في مجال التمكن من مهارة الفهم القرائي.

10- النظريات المفسرة للفهم القرائي:

هناك العديد من التوجهات النظرية، التي قدمت تفسيرا وفق منحى معين، لإشكالية مهارة الفهم القرائي ومختلف الآليات التي تتم وفقها، فضلا عن الصعوبات التي تعترض الفرد في اكتساب كفاءاتها ومستوياتها المختلفة، ومن بين هذه النظريات:

10- 1- نظرية "جون ديوي" (J. Dawes) سنة 1966:

رأت هذه النظرية بأن الفهم القرائي، يتم من خلال تحديد العلاقة بين النص أو المادة المقروءة، ودرجة تنبؤ القارئ وتوقعاته حيال سياق ومنحى المادة المقروءة، والذي بدوره يتوقف على التحليل الدقيق للمعنى النحوي للرسالة اللغوية، بحيث في هذا السياق يقوم القارئ بتحديد النواحي والجوانب النحوية، مثل المطابقة والابتعاد والتضمينات، وعلاقات

عدم الارتباط بين المفردات والجمل، وهذا يؤدي إلى فـهم الـرسالــة التي تتضمنها المادة المقروءة، من خلال مجموعة من عمليات عقلية تساهم في الفهم للمقروء، مثل الذاكرة والتذكر والتعرف للأخطاء النحوية الواردة في الموضوع (Bernhardt, 1991) .

10- 2- نظرية الحالة النحوية سنة 1968:

يعد "تشارلز فيلمور" (Charles Fillmore) أحد رواد هذه النظرية التي فسرت الفهم القرائي لدى الفرد، ويركـز فــي تفسيـر الـفـهم القرائي على التحليل الموضوعي الذي يقوم به القارئ، حيال مضمون النص المقروء، ويتم ذلك حسب "فيلمور" من خلال المرور بالمراحل التالية:

- تحديد المفاهيم الصغرى في الإطار الدلالي لموضوع النص المقروء، بحيث يتم في هذا المجال تحليل مفاهيم كل كلمة أو جملة كوحدة جزئية، لها علاقة مع الموضوع العام للنص المقروء.

- تحديد العلاقة بين المفاهيم، ففي هذه المرحلة ينتقل التلميذ أو القارئ، إلى تحديد العلاقة التي تربط بين كلمة والكلمة التي تليها في الجملة، بغرض بناء معنى جزئي قابل للتكملة، ومنحه دلالة معينة في إطار مضمون النص المقروء.

- الوصول إلى فهم معنى ودور بعض الأدوات اللغوية في مضمون الجمل والنص والأفكار الجزئية له، مثل تحديد أدوات الربط بين الكلمات والجمل، ودورها النوحي في تكامل المفاهيم والترابط الذي يجمع بينها، وكذا علامات الوقف وعلامات الترميز والشكل للكلمات التي يتفاعل معها الإدراك البصري والعقلي.

- بعد المراحل السابقة ينتقل القارئ إلى مرحلة نهائية في مجال الفهم القرائي، بحيث بعد أن يكون قد حدد الكلمات ودلالتها، وفهم أدوار الأدوات اللغوية والربط بين الجمل، ينتهي به المطاف إلى تكوين فقرات تمكنه من تحديد فحوى ومعنى كل فقرة أو فكرة، لينتهي بالفهم الشامل لمضمون النص كوحدة متكاملة وبنية كلية.

10- 3- نظرية "تراباسو" (Trabasso) سنة 1972:

حسب وجهة نظر "تراباسو" فإن الفهم القرائي عملية نفسية، تتم عبر نسق متعاقب من القدرات العقلية، بحيث لكل قدرة عقلية دورا معين تؤديه، كمرحلة من مراحل تحقيق الفهم القرائي، بحيث أن كل قدرة عقلية تستخدم بعض العمليات العقلية، التي تساهم في ترميز

وتشفير المعطيات الحسية والبصرية للمادة المقروءة، لتخرج في النهاية بصور من التمثيلات الداخلية لمعاني ومدلول الكلمات المقروءة.

وحسب "تراباسو" يحدث الفهم القرائي من خلال المزاوجة بين مختلف التمثيلات التي شكلتها القدرات العقلية، مع تأثير الاستجابة الصحيحة من طرف حواس القاري، نتيجة لفهمه الموضوع العام للنص، فعندما يتفاعل القارئ مع النص تحدث سلسلة متعاقبة من عمليات معالجة المعلومات مباشرة بعد التفاعل الحسي مع النص، ووفق تصور "تراباسو" يتم الفهم القرائي وفق ثلاثة مراحل:

ـ مرحلة ترميز الجمل والكلمات، بحيث يتم فيها منح رموز منطوقة لها مدلولا، من خلال التمثيلات الداخلية للصور الحسية.

ـ مرحلة ترميز الصور داخل عقل القارئ، من خلال المقارنة بين الصور الذهنية القديمة التي كونها الفرد عن معاني الكلمات في مواقف سابقة، انطلاقا من مقارنتها بالصور الجديدة، التي تراكمت كخبرة لدى القارئ.

ـ صياغة وتحديد الاستجابة التقويمية لصور الكلمات والجمل الواردة للذهن، بحيث يقوم القارئ بتقويم مدلولات الكلمات والجمل، وإصدار الحكم حول معناها الحقيقي والصحي (Bachman & Palmer, 1996).

10- 4- نظرية "شايز" و "كلارك" (Chase and Clark) سنة 1972:

فسرت هذه النظرية الفهم القرائي انطلاقا من مسلمة أن هذه المهارة على أنها عملية معالجة للمعلومات، ورأت هذه النظرية بأن الفهم القرائي يتم من خلال:

ـ الترميز والمقارنة والتسجيل أو الحفظ، باعتبارها مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي تنطلق من خلالها عملية معالجة مكونات النص المقروء (حرف، كلمة، جملة) والتي ترد للذهن.

ـ التماثل السلبي بين الحروف والكلمات المقروءة، والذي يعزز في الذهن على مدى زمني معين بتماثل إيجابي، يمنح معنى دلالي للكلمات والجمل.

ـ بعد كل ما سبق تأتي مرحلة أخيرة، فيها يفهم القارئ الصور والجمل التي رسمت داخل الذهن، في شكل نظام من الرموز تمت مقارنتها بصورة مرتبطة بمواقف قراءة سابقة، على إثرها منحت دلالة ومعنى من طرف القارئ (Anderson & Pearson, 1988) .

10- 5- نظرية "روملهارت" (Rumelhart) سنة 1976:

تـعـتـبـر هـذه النظرية أحدث نظرية قامت بتفسير الفهم القرائي، أسست هذه النظرية من طرف "روملهارت" من خـلال مـحـاكـاة نظام الحاسوب في طريقة معالجة المعلومات، وفسر الفهم القرائي انطلاق من مفهوم نموذج المراحل التفاعلية، بحيث يتم التدريب على الفهم القرائي من خلال تقديم الصور للقارئ، بحيث كلما قرأ كلمة قدمت له صورة تمثل معنى تلك الكلمة، حتى يتمكن في النهاية من استخلاص المعنى العام للنصر المقروء، من خـلال الـتـفاعـل الذي يحدث بين القارئ والكلمة والصورة المعبرة عن معناها، وقد ركز "روملهارت"، في تفسير الفهم القرائي من خلال التفاعل الإدراكي للقارئ والذي يتم على النحو التالي:

- إدراك أشكال ورموز الحروف، من خلال التجزئة البصرية الإدراكية للحروف التي تتضمنها كل كلمة.

- إدراك الكلمات بعد إعادة تجميع الحروف التي فككها، وأدرك شكلها ونطقها الصحيح، ويتم بلوغ إدراك الكلمة من خلال إعادة التركيب النحوي الصحيح للحروف المشكلة لها.

- بعد إدراك الكلمات من حيث بنيتها النحوية، ينتقل القارئ إلى مرحلة إدراك المعاني الدلالية لكل كلمة قرأها، ضمن محتوى النص المقروء من كلمات وعبارات ومفردات.

- بعد إدراك المعنى الدلالي للكلمات، أي المفهوم الذي تعبر عنها، ينتقل القارئ لتحديد معاني الجمل، التي تشكلت من خلال تجميع الكلمات المشكلة لها، وهذا تمهيدا لربط الجمل وتشكيل فقرات تعبر عن وحدات وأفكار يتضمنها النص.

- وفي النهاية يصل القارئ إلى ربط الفقرات وتفسير معنى الوحدة الكلية للنص، بعد الربط بين فقراته وأفكاره الأساسية، وهذا ما يعتبر في النهاية بأنه عملية الفهم القرائي للفكرة العامة للنص، وكذا فهم معناه والمغزى الذي يحتويه (شحاتة وآخرون، 2016).

إذن كل نظرية من النظريات السابقة، حاولت تقديم تفسير وشرح معين لآليات وكيفية حدوث مهارة الفهم القرائي، فمن بين تلك النظريات من أشارت إلى الإدراك الجزئي والتدريجي للفهم القرائي، ومنها من أشارت لعامل القدرات العقلية في إدراك البنية الجزئية والكلية للنص المقروء، فضلا عن نظريات أشارت إلى دور التفاعل الإيجابي بين القارئ والمادة المقروءة، غير أن كل النظريات تشترك في التأكيد على أن الفهم القرائي عملية

تخضع لمختلف القدرات العقلية للتلميذ، والتي بموجبها يقوم بعملية معالجة معرفية منطقية للمعلومات في سبيل فهم المقروء.

11- انعكاسات الفهم القرائي على التلميذ:

من خلال إشارتنا فيما سبق من عناصر للعديد من الأهداف من وراء تدريس القراءة عامة، وتمكين التلميذ من اكتساب مهارة الفهم القرائي على وجه الخصوص، فإن التمكن من تحقيقها من طرف التلميذ، يؤدي إلى العديد من الانعكاسات الإيجابية على التلميذ، والتي سنتناولها فيما يلي:

11- 1- تمكين التلميذ من القدرة على الاستنتاج: من بين الانعكاسات المهمة لتمكن التلميذ من اكتساب مهارة الفهم القرائي، هي قدرته على استنتاج الأفكار والعبر، والقدرة على استنتاج محتوى المادة المقروءة، مـن حيث المصطلحات ومعانيها ذات الدلالة التي تشير لها، فضلا عن قدرته على استنتاج المعارف العلمية في مختلف المجالات، في حالة اطلاعه على نصوص ذات محتوى علمي في مواقف ومواد أخرى، تستوجب تمكن التلميذ من مهارة الفهم القرائي.

لا يتوقف انعكاس الفهم القرائي في هذا المجال على الأفكار، بل يتجاوز ذلك إلى قدرة التلميذ على الربط بين الأفكار، وإدراك العلاقات بين المواقف أو الأحداث التي يتضمنها الـنص الـمـقـروء، ومـنـه قـدرتـه عـلى توقع نتيجة المقدمات التي يقرؤها في منطلق أو بداية النص (فهيم، 2008).

11- 2- قدرة التلميذ على نقد المواد المقروءة: إن إدراك التلميذ لمختلف المعاني الواردة في النص، سواء معاني الكلمات والجمل، أو معاني الأفكار الرئيسية والفكرة العامة، يمكن التلميذ من النقد الموضوعي لمضمون النص، أين يقدم ملاحظات عن بعض الجوانب الإيجابية، أو مـلاحظات حـول بعض النقاط الفارقة التي وردت في النص المقروء، ويكون ذلك بكل موضوعية تستوجبها مهارة النقد، ولما نتحدث هنا عن قدرة التلميذ على النقد، فلا يقتصر النقد على النص المقروء في المواقف التعليمي الراهن، بل أن مهارته على النقد ستتحول إلى مهارة مكتسبة قابلة للاستخدام، كلما اطلع التلميذ على مادة مقروءة جديدة، في مواقف تعليمية أو مواقف حياتية لاحقة (عطية، 2014).

11- 3- تمكين التلميذ من مهارات التعبير: لا يتوقف الفهم القرائي عند تعامل التلميذ مع النص المقروء في الوقت الراهن، بل يمتد أثره لبلوغ هذه المهارة إلى مواقف تساهم في توظيف هذه المهارة في المستقبل، ولعل قدرات التعبير الكتابي والشفهي، هي من القدرات التي تساهم مهارة الفهم القرائي، من تطويرها لدى التلميذ، إذ أن الفهم القرائي يساهم في إثراء الرصيد اللغوي لدى التلميذ، فتتراكم لديه خبرات معرفية واسعة في مجال اللغة، وهذه الخبرة من الأكيد أنها ستمكن التلميذ في المستقبل، من التعبير عن مختلف مواقفه وأفكاره بشأن مختلف الموضوعات التي تمثل أهمية له، وأهمية في الوسط الاجتماعي، وذلك من خلال التعبير الكتابي والشفهي على حد سواء (عاشور ومقدادي، 2013).

11- 4- القدرة على الحوار والمناقشة: في هذا المجال يساهم الفهم القرائي في تراكم خبرة لغوية وخبرة علمية معرفية، تساهم في امتلاك التلميذ لكفاءة المشاركة في الحوارات والمناقشة بشأن العديد من الموضوعات، متحليا في ذلك بكل أخلاقيات وأدبيات الحوار، مع امتلاك الكفاءة والقدرة على إدارة الحوارات وتنظيمها، على شاكلة المقابلات الصحفية التي يقوم بها الإعلاميون (دوفي وآخرون، 1987)، وفي هذا الخصوص يمكن أن تتضح قدرات وكفاءات التلميذ على الحوار والمناقشة من خلال نواحي عدة من بينها:

- قدرة التلميذ على الإجابة السليمة والمنطقية على الأسئلة، التي من المحتمل أن تطرح عليه أثناء النقاشات التي ينخرط فيها.
- كفاءة التلميذ ومهاراته في تبادل الأفكار والآراء، مع الأطراف التي يتحاور أو يتناقش معها، خصوصا في حالة تعلق الأمر بالحوار من أجل إيجاد حل لمشكلة معينة.
- قدرة التلميذ على استيعاب وفهم مختلف الأفكار والآراء المطروحة للنقاش والحوار، ومن ثم قدرته على مناقشتها بآراء ومواقف وأفكار مقبولة منطقيا.
- قدرة التلميذ على التمييز بين حجية وأحقية أفكار معينة، بالقبول والتأييد والمساندة واتخاذها كمنطق لطرح أفكار أكثر منطقية وحجية منها.
- قدرة التلميذ على تقديم أفكار واضحة وجلية، من خلال استخدام ألفاظ وعبارات وجمل قابلة للفهم، وقابلة للحوار والمناقشة.

ـ قدرات التلميذ في فهم الموضوعات محل المناقشة، ومنه قدرته على تقديم أفكار وآراء، من خلال التعبير عنها بعبارات تكون في سياق موضع الحوار والمناقشة، ومنه فرصة أكثر في عدم الخروج عن موضوع الحوار (فهيم، 2008).

11- 5- الكفاءة في فهم وتنفيذ التعليمات: أثناء تطبيق الأنشطة المتعلقة بالبرنامج الدراسي في بعض الأحيان، قد لا يجد التلميذ التعليمات موجودة في كتاب النشاط، وعليه المعلم هو الذي يتكفل بتقديمها على مر مختلف مراحل إنجاز ذلك النشاط التعليمي، وعلى هذا الأساس تظهر لدى التلميذ، القدرة على فهم تعليمات المعلم والاستجابة السلوكية لها، وتتمثل القدرة على فهم وتنفيذ التعليمات، في الاستماع الدقيق والصحيح لها وفهمها، ومنه الشروع في تنفيذها، ويحدث ذلك أثناء التفاعل الصفي في إطار الأنشطة المنفذة أثناء المواقف التعليمية ـ التعلمية، أو الإلمام بالفكرة العامة للمادة المقروءة، والإدراك المسبق لما هو مطلوب منه، دون الحاجة لتوجيهات وتعليمات المعلم (حنا والناصر، 1993).

11- 6- تنمية مهارة التفسير لدى التلميذ: في هذا المجال، فإن التلميذ لما يتقن مهارة الفهم للنص المقروء بكل كفاءة، فإن مهاراته لا تتوقف فقط عند حد القدرة على نقد مضمون ومحتوى النص، بل يتجاوز ذلك إلى مهارة تقديم التفسير المنطقي له، وهنا تظهر هذه المهارة، من خلال قدرة التلميذ على تفسير قضية أو مشكلة، أو ظاهرة يطرحها النص المقروء، وكذا قدرت التلميذ على تفسير الصور ومظاهر البلاغة من بيان وبديع، في حالة ما إذا كان النص نصا أدبيا، كما أنه تظهر مهارة التلميذ في التفسير، من خلال قدرته على تحديد بعض العوامل والأسباب التي تؤدي لظاهرة أو لمشكلة، أو لقضية يتضمنها النص، والأكثر من ذلك تظهر مهارة التفسير، من خلال قدرة التلميذ على التنبؤ بالعلاقات والارتباطات أو النتائج، في ضوء الموضوعات والقضايا التي يتضمنها النص المقروء (نقد الله، 2018).

11- 7- تحسين قدرات وكفاءات التعلم لدى التلميذ: يعتبر تعلم وإتقان الفهم القرائي، من العوامل والمكاسب التي تمكن التلميذ من امتلاك أداة التعلم في باقي المواد، غير أن إتقان مادة القراءة من حيث النطق الصحيح، لا يمكن أن يكون كافيا لكي يتمكن التلميذ من التعلم في بقية المواد، وعليه من المهم أن يكون التلميذ على مستوى عال من فهم ما

يقرأ، بغـرض فهم مضمون النشاط التعليمي في بقية المواد، ومنه إمكانية تحقيق إنجازات تحصيلية جديدة، تساهم فـي نجـاحـه الـمـعـرفي في النهاية، وعليه تعد الكفاءات والقدرات التي يتمتع بها التلميذ من حيث قابليته لتعلم الجديد، من نواتج ومكتسبات إدراك مهارة الفهم القرائي (منسي، 2003).

إذن هناك العديد من النتائج والانعكاسات على التلميذ، تترتب على تمكنه من مهارة وكفاءات الفهم القرائي، بحيث أن ذلك يساهم في تمكين التلميذ من مختلف الكفاءات والمهارات المرتبة بتعلم مادة القراءة على وجه العموم، بحيث الفهم القرائي يجعل التلميذ قادرا على مختلف مهارات التعبير الكتابي والشفهي، وتمكينه من مهارة النقد وتحليل بنية النص المقروء، فضلا عن تمكينه من مجمل مهارات التلخيص والملاحظة وإعادة الصياغة للنص المقروء، مع الاحتفاظ بمعناه، ولا بد من الإشارة إلى أن درجة حصول هذه الانعكاسات الإيجابية للفهم القرائي هي درجة نسبية، بحيث تختلف درجة تملكها والتمكن منها من تلميذ لآخر، تبعا لاختلاف الفروق الفردية والقدرات العقلية لدى التلاميذ، فضلا عن تأثير العوامل الذاتية والموضوعية كما أشرنا له سابقا.

12- مـهـارات الـفـهـم الـقـرائــي:

على اعتبار الفهم القرائي بأنه من إحدى أهم مهارات تعلم القراءة، إلا أن هذه المهارة في حد ذاتها، تتفرع عنها مجموعة من المهارات الفرعية، والتي حالما يدركها ويتقنها التلميذ، فإنه في النهاية يكون قد بلغ مستوى معين من الفهم القرائي، أما هذه المستويات فتتمثل في:

12- 1- مهارة تحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسية: من بين المهارات التي تعبر بصورة واضحة عن الفهم القرائي من طرف التلميذ، هي قدرته على تحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسية التي قد يتضمنها النص المقروء، ورغم اختلاف الفكرة العامة والأفكار الرئيسية التي قد يقدمها أكثر من تلميذ لنفس النص المقروء، فإن الاستدلال على إتقان التلميذ لهذه المهارة، يكون من خلال الصورة التقريبية التي يقدمها للأفكار التي يتضمنها النص بصورة فعلية.

12- 2- مهارة تحديد التتابع في النص: من بين مهارات الفهم القرائي نجد أيضا قدرة التلميذ عـلـى فـهـم الفقرات المتتابعة في النص، إذ أنه في حالة تقديم نص للتلميذ غير محدد الفقرات، فإنه يكون قادرا على تجزئة تلك الفقرات بمفرده، بحيث كل فقرة تعبر عن فكرة رئيسية يتضمنها النص، وهذه المهارة ترتبط بصورة وظيفية بالمهارة السابقة المتمثلة في قدرة التلميذ على تحديد الأفكار الرئيسية للنص.

12- 3- مهارة فهم التعبير الصريح والتعبير المجازي: بحيث أن مهارة إدراك التلميذ لمعاني ودلالة التعبيرات والنصوص، التي تحمل العبارات والجمل الصريحة، تكون مهارة منطقية ومن السهولة بما كان أن يدركها التلميذ، غير أنه في حالة النصوص الأدبية التي يستخدم فيها الكاتب التعبيرات المجازية، هنا فقط تختبر مهارة التلميذ في القدرة على التوصل للمعنى الصحيح، انطلاقا من التعبيرات المجازية التي يتضمنها النص المقروء، وهذا يعتبر أعلى مستوى في هرم مستوى مهارات الفهم القرائي.

12- 4- مهارة فهم أغراض الكاتب من النص: تعتبر هذه المهارة، من المهارات الأكثر تعقيدا، والتي يتسم بها الفهم القرائي، إذ أن تـمـكـن الـتـلـمـيـذ مـن مهارة الفهم القرائي بصورة عامة، يمكنه من فهم وتفسير والتوصل لمختلف الأغراض التي كان يسعى لها الكاتب أثناء كتابته الـنص، وهـذه الـمهارة تتحقق لدى التلميذ، كلما تقدم في السنوات والمستويات الدراسية، أين ينتقل من طور الحفظ إلى طور الفهم بصورة تدريجية.

12- 5- مهارة تحديد الزمان: تعد قدرة التلميذ على فهم الزمن الخاص بالأفعال الواردة في النص، من المهارات المتعلقة بقواعد تصريف الأفعال، التي تعد مهارة مهمة في الفهم القرائي، ومنه أهميتها في التحكم في اللغة أثناء التعبير بشكليه، ففي هذه المهارة يعبر التلميذ عن قدراته في فهم الأفعال الماضية والمضارعة، كما أنه يفرق بين الضمائر التي تنسب إليها تلك الأزمنة الواردة في الأفعال، هـذه الـمـهـارة إذن تعـبـر عن امتلاك التلميذ لكفاءة تصريف الأفعال (إبراهيم سليمان، 2013).

12- 6- مهارة تكملة النص أو الجملة: تعبر هذه المهارة في حالة امتلاكها من طرف التلميذ، عن قدرته على التنبؤ بالمآل الذي سيكون عليه حال النص غير الكامل والناقص من فقرة أو فقرات، أو الجملة الناقصة من كلمة أو بعض الكلمات، فمن ناحية النص فإن التلميذ الذي يتمتع بمستوى عالي في مهارة الفهم القرائي، فإنه يستطيع توقع النهاية التي سيؤول

إليها النص غير المكتمل النهاية، كما أنه له القدرة حتى على إكمال وتوقع فقرة ناقصة حتى في بداية أو وسط النص، ومن حيث الجملة فإن التلميذ يستطيع إكمال العبارات والكلمات الناقصة في الجملة، سواء كان ذلك في بداية أو وسط أو نهاية الجملة، وهذا يرتبط أيضا بمستوى قدرات التلميذ في مادة التعبير الكتابي أو الشفهي (العفون، 2015).

12- 7- مهارة تنظيم المقروء: فـي هذا المجال، تظهر مهارة تنظيم المقروء من طرف التلميذ، من خلال قدراته في تلخيص مضمون النص، وتقليص حجمه لأقصى عدد من الأسطر، مع الاحتفاظ بالمعنى العام والغرض من النص، فلا يمكن أن يبرز قدرته على إعادة صياغة النص بأسلوب خاص، يختلف كلية مع أسلوب الكاتب الرئيسي، دون أن يتغير المعنى والأفكار المعروضة في النص، كما أنه في إطار هذه المهارة يظهر التلميذ قدرته على إعادة تنظيم النص أو الجملة، بحيث يمكنه إعـادة تـرتيب نص مبعثر الجمل أو الفقرات، ليأخذ تسلسله المنطقي، كما أنه يمتلك القدرة على تشكيل جمل من كلمات مبعثرة وفق ترتيب صحيح، يمنحها المعنى اللغوي الصحيح (Laraba, 2007).

12- 8- مهارة القراءة والفهم بطلاقة: تعتبر القراءة السلسة وبالسرعة المقبولة، مع احترام علامات الوقف، إحدى مهارات الفهم القرائي التي يمكن أن يتقنها التلميذ، بحيث أن القراءة السلسة، تعني بأن التلميذ لا يحتاج إلى معاجم وقواميس اللغة، لكي يفهم معنى الكلمات والمفردات، أين لا يضطر أن يتوقف لفترة كلما صادف عبارة لم يفهمها، ويتوجه للبحث عن معناها في القاموس أو المعجم، كما يمكنه هنا أن يتغني عن مساعدة المعلم، لكي يشرح له معنى المفردة أو الكلمة (الناقة، 1985).

12- 9- مهارة التعبير الشفهي: تعبر هذه المهارة، عن تميز التلميذ بتمكنه من التعبير بصورة شفهية عن النص، سواء كان ذلك بعد قراءته أو استماعه من خلال قراءة المعلم أو قارئ آخر، بحيث إذا طلب منه إعادة معنى النص بأسلوب شفهي، فإن التلميذ يمتلك المقدرة على ذلك، ويكون متميزا في ذلك باحترام علامات الوقف، وتشكيل جمل وتعبيرات صحيحة من حيث النحو والصرف، واحترام قواعد اللغة بصفة عامة (طعيمة، 2004).

12- 10- مهارة فهم العلاقات بالمضمون المقروء: في هذه المجال يعبر التلميذ عن تمكنه من بلوغ الفهم القرائي، ومن خلال قدرته على تحديد ما له علاقة بالنص المقروء، وما ليس له علاقة به، ونفس الشيء بحيث يمكن أن يدرك الكلمات الدخيلة، التي ليست لها أية علاقة

مع مضمون الجملة أو الفقرة، ويمكن اختبار هذه المهارة، من خلال إدماج فقرات وسط النـص ليست لها عـلاقة بمـعناه، بحـيث يتـمكـن الـتلميذ من تحديدها واستبعادها من النص، فـضلا عـن تضـمين جملة كلمة أو كلمات دخيلة لا تمت بصلة لمعنى الجملة، ونطلب من التلميذ تحديدها واستبعادها من الجملة، فضلا عن نشاط استبعاد الكلمات الدخيلة، من بين مجموعة من كلمات مترادفة أو متضادة في المعنى (البصيص، 2011).

إذن تدريب وتعليم التلميذ على مهارة الفهم القرائي، كإحدى مهارات تعلم القراءة أو اللغة بصفة عامــة، يستهدف أيضا تــدريب التلميذ على مهارات فرعية، متعلقة بالفهم القرائي العام، وهي مهارات لا تقل أهمية في مجال تعلم اللغة ومهارتها، فضلا عن ذلك يرتبط الفهم القرائي بتعلم التلميذ لكل تلك المهارات الفرعية، عن طريق تسلسل مرحلي ومنطقي، فلا يمكن الاستدلال على فهم المقروء من طرف التلميذ، ما لم يتمكن من امتلاك واستخدام مختلف تلك المهارات في المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك، ومن المهم أن نشير هنا، بأن هذه المهارات الفرعية يكتسبها التلميذ بطريقة مرحلية متتابعة، فكلما انتقل في المستويات التعليمية ومختلف مراحلها، كلما اكتسب تلك المهارات مرورا بتمكنه من فهم المقروء.

13- قياس مستوى الفهم القرائي:

إن قياس مستوى الفهم القرائي عنصرا له أهميته ومبرراته في إطار هذا الفصل من الجانب النظري، على اعتبار أننا في الجانب الميداني سوف نقوم بالعديد من القياسات لمستوى الفهم القرائي، لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، بحيث سنستخدم في ذلك الوسيلة التي نراها مناسبة، وعـليه فــي هـذا العنصر من الفصل سنتناول عنصرين فرعيين، الأول خاص بتوضيح أهمية قياس الفهم القرائي، وثانيا سنتناول أهم التقنيات المستخدمة في ذلك.

13- 1- أهمية قياس مستوى الفهم القرائي:

عملية قياس الفهم القرائي بغرض النظر عن هدفها الأكاديمي، المتمثل في تناول موضوع أطروحة يسمح للباحث بتحصيل شهادة علمية، هذا لا يعني أبدا بأن عملية قياس الفهم القرائي لا تحمل أية أهمية، بل لها أهمية بالغة تظهر في المستويات التالية:

13- 1- 1- الأهمية العلاجية: تمكن أهمية قياس مستوى الفهم القرائي في هذا المجال، في علاج مختلف أشكال وصعوبات سوء الفهم القرائي لدى التلميذ، خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، التي تعد مرحلة فاصلة وقاعدة تبني اللبنة الأولى في تهيئة التلميذ للتحصيل المعرفي، والتدرج في مختلف المستويات والمراحل التعليمية، إذ أنه لا يمكن أن يحقق التلميذ التحصيل المعرفي في مختلف مواد وأصناف العلوم، ما لم يتمكن من إتقان مادة القراءة بمختلف المهارات التي تتضمنها، بما فيها مهارة الفهم القرائي، التي تمكن التلميذ من تحصيل المعرفة وفهمها كغاية للتعلم، واستخدام هذه المهارة كوسيلة وأداة للتعلم في نفس الحين (رحاب، 2016).

وعليه تصمم العديد من البرامج العلاجية، التي تهدف إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، بحيث هناك برامج قائمة على نظريات نفسية تربوية معينة، مثل العلاجات المعرفية والعلاجات ما وراء المعرفية، فضلا عن العلاجات التي تم استقاؤها من النظرية السلوكية في مجال التعلم عند الإنسان، كما يمكن أن يقوم الباحث ومن خلال نظرته الخاصة، بتصميم برامج علاجية لصعوبات الفهم القرائي، من حيث منظور خاص تحدده متغيرات وبيئة إجراء البحوث العلاجية (اللبودي، 2005).

أما فيما يخص تنفيذ البرامج العلاجية، فيمكن استخدام العديد من الإستراتيجيات التدريسية، التي يمكن أن تثبت نجاعتها في هذا المجال، فيمكن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، وكذا إستراتيجية التهجئة، وإستراتيجية خرائط المفاهيم، فضلا عن أحدث إستراتيجية لم تثبت البحوث نجاعتها المطلقة في الوقت الراهن، ألا وهي إستراتيجية التدريس تنال القمر، غير أنه من منظورنا الخاص تعتبر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، هي الأنجع لعلاج العديد من الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في مهارة الفهم القرائي (عطية، 2014).

13- 1- 2- الأهمية التعليمية ـ التعلمية: من المهم أن تتم عملية قياس الفهم القرائي لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية، بحيث أن دراسة وقياس مستوى الفهم القرائي، يخدم العملية التعليمية ـ التعلمية، التي يتفاعل في إطارها المعلم والتلميذ والمنهاج، فمن ناحية المعلم سواء هو من قام بعملية القياس أو باحث آخر، فإن نتائج ذلك القياس، تظهر للمعلم جوانب الصعوبات التي يعاني منها التلميذ على مستوى الفهم القرائي، فيعمل على اتخاذ

مختلف الإجـراءات الـعلاجيـة والـوقـائيـة، الـتـي تساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ (الشيخ حنان، 2005).

فالمعلم إذن يستفيد من القياس في تحديد واختيار الطرق والإستراتيجيات التدريسية، التي يمكنها أن تساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، إذا كان القياس أشار لقصور في طرق وإستراتيجيات تدريسية مطبقة من طرفه، كما يمكنه أن يصمم مواقف تعليمية وأنشطة تعليمية، تتوافق مـع مستـوى الـفـروق والـقـدرات العقلية للتلميذ، في حالة لاحظ عدم ملائـمة أنـشطة القراءة للفروق الفردية للتلميذ، فضلا عن إمكانية البحث لتزويد المعلم بمختلف التوصيات والتعليمات، التي من شأنها أن تحسن مستوى ومهارات الفهم القرائي لدى التلميذ (عبد الله، 2015).

أما من ناحية التلميذ، فيستفيد من عملية قياس الفهم القرائي، من خلال وقوفه على مستواه في هذه المهارة، ومنه إمكانية أن يبذل التلميذ مختلف الجهود، وبذل ما يمكن من طاقات بشأن تحسين مستواه في الفهم القرائي، فضلا عن تمكين التلميذ وإرشاده للطرق المثلى التي يتمكن بها من مهارة الفهم، أي مساعدة إرشادية للتلميذ للسبل التي تسمح له بتوظيف مختلف قدراته العقلية والمعرفية ومواهبه في تحسين مستواه، وأيضا يمكن للقياس أن يفيده في الحصول على إرشادات وأنشطة تقويمية، تساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لديه.

ولا تتوقف الأهمية التعليمية لقياس الفهم القرائي عند التلميذ فحسب، بل تمتد للأعضاء المكلفين بتصميم البرامج ووضع المناهج الخاصة بمادة القراءة، فقياس مستوى الفهم القرائي يسمح بالوقوف على مجموعة من صعوبات الفهم لدى التلميذ، والتي لها علاقة بطبيعة البرنامج والمنهاج الخاصة بمادة القراءة واللغة، فتتخذ مختلف الإجراءات والآليات، التي يتم توظيفها لبناء برنامج ومنهج دراسي، يساهم فعلا في تمكين التلميذ من بلوغ مستوى مقبول من مهارة الفهم القرائي (الحريري، 2011).

13- 1- 3- الأهمية العلمية: من الناحية العلمية يمكن أن تظهر أهمية قياس مستوى الفهم القرائي، من خلال النتائج العلمية والموضوعية التي تقدمها عملية القياس، بالنسبة لتدريس وتعليم الفهم القرائي، فيمكن التأسيس لنظريات جديدة تساهم في إبداع طرق وإستراتيجيات ووسائل تدريسية، أكثر نجاعة في تدريب التلميذ على فهم المقروء، فإذا سلمنا بأن قياس الفهم

القرائي يتم من خلال الدراسات والبحوث العلمية، فيمكن إذن تأسيس نظريات تكون مرجعا في بناء وتصميم منهاج مادة القراءة واللغة (الروسان، 2014).

كما أن الأهمية العلمية لقياس الفهم القرائي من خلال الدراسات والبحوث العلمية، تكمن في الموضوعية التي تقدمها نتائج هذه الدراسات، ومنه الوقوف والحكم على مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، بعيد عن الأحكام الذاتية للمعلم، والتي تعود ربما لملاحظات عارضة أثناء تفاعله اليومي مع التلميذ، وهي الملاحظة التي قد تنفيها أو تساندها الدراسة العلمية، وبالتالي تفيد الدراسة العلمية الموضوعية في تقديم نتائج وأحكام صحيحة، بشأن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، ومنه ما يمكن أن يترتب عن ذلك من توصيات، بشأن الأساليب والطرق والإستراتيجيات، وظروف البيئة الصفية التي من شانها توفير شروط مثلى، لتمكن التلميذ من اكتساب مهارة الفهم القرائي (فهيم، 2001).

أما في مجال القياس في حد ذاته، فتظهر أهميته للفهم القرائي، من خلال تزويد المعلمين والمفتشين ومستشاري التوجيه النفسي، بمجموعة من التقنيات من مقاييس واختبارات تقيس الفهم القرائي لدى التلميذ، ومنه التمكن من مراقبة الفهم القرائي لدى التلميذ بصورة دورية وبصفة موضوعية، بغرض اتخاذ إجراءات استباقية للحيلولة دون تدهور مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، فضلا عن تزويد الوسط التعليمي بمجموعة من برامج التدريب على الفهم القرائي، تكون مجربة وموثوق في نجاعتها في عملية تدريس القراءة واللغة، دون حاجة المعلم لبناء برامج قد تستغرق من وقته المخصص للتدريس الكثير (بكار، 2008).

إذن لدراسة وقياس الفهم القرائي العديد من الأغراض فهي مفيدة في المجال العلاجي لصعوبات الفهم القرائي، والتي تفضي بمختلف السبل لتحسين مستوى هذه المهارة لدى التلميذ، وهي من أعلى رتب مهارات القراءة من منظورنا الخاص، بحكم أيضا أثرها في علاج صعوبات القراءة بكاملها، كما أنه لقياس الفهم القرائي أغراض تعليمية، تتمثل في الفوائد التي تترتب عن ذلك على التحصيل العلمي للتلميذ، من حيث إتقان مادة القراءة واللغة، ومن حيث اكتساب تعلمات أخرى في باقي المواد المقررة في المنهاج، كما أنه من ناحية المعلم، للقياس أهمية في تحسين أداء المعلم، وتزويده بمختلف الآليات والدعائم التي تمكنه من تشخيص وعلاج مشكلات الفهم القرائي لدى التلاميذ، أما من حيث الأغراض

البحثية الأكاديمية، فتكمن أهمية قياس الفهم القرائي، في تزويد حقل البحوث في مجال التربية الخاصة بدراسات علمية موضوعية تساهم في اتخاذ قرارات تربوية صحيحة، بشأن التدريس الفعال لمهارات القراءة واللغة على وجه العموم.

13- 2- أدوات وتقنيات قياس مستوى الفهم القرائي:

في مجال الدراسات الأكاديمية المتعلقة بتخصص التربية الخاصة، أو ما يعرف بالتعليم المكيف العلاجي، تستخدم العديد من التقنيات في مجال قياس متغير الفهم القرائي، بحيث يتوقف اختيار إحداها على رغبة وأسلوب واختيارات الباحث في الدراسة التي يقوم بها، أما هذه التقنيات فمنها:

13- 2- 1- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة بشكليها المباشر وغير المباشر، من بين التقنيات وأدوات البحث المستخدمة في قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، ويتم استخدام الملاحظة من خلال تتبع السلوك اللفظي للتلميذ، حينما يطلب منه التعبير عن الأفكار والمضمون الذي يعبر عنه النص المقروء، وذلك في إطار الأنشطة التي ترتكز على التعبير الكتابي والشفهي على وجه التحديد، أين يطلب من التلميذ إعادة صياغة النص أو المادة المقروءة بأسلوب خاص وخالص، سواء أكان ذلك من خلال التعبير الكتابي، أو من خلال التعبير الشفهي (السرطاوي، وآخرون، 2009).

ولكي يقوم الباحث بالملاحظة في هذا المجال، عليه أن يقوم بتصميم شبكة ملاحظة، لها علاقة مباشرة بالموضوع الذي عرض كنشاط قراءة على التلميذ في الموقف التعليمي ـ التعلمي، بحيث تتضمن هذه الشبكة معايير سلوكية لفظية لها علاقة مباشرة بملاحظة مدى فهم التلميذ للنص المقروء، فيمكن إذن ملاحظة مدى فهم التلميذ لمفردات النص المقروء، وكذا قدرة التلميذ على تلخيص النص المقروء كتابيا أو شفهيا، أو قدرة التلميذ على التعبير عن أفكار النص المقروء، بصورة ذاتية وبشكل مجزأ، حيث يعبر عن كل فكرة على حدً، فضلا عن نشاط المطالبة من التلميذ بوضع الفكرة العامة والأفكار الرئيسية للنص بصورة شفهية، أي أن هذه النشاطات يمكن أن تكون جزء من عديد الأنشطة التي يمكن أن تعبر عن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، ولها القابلية للقياس بواسطة الملاحظة (أبو علام، 2004).

في النهاية يقوم الباحث بتبويب الملاحظات لمعايير السلوك اللفظي، المعبر عن الفهم القرائي لدى التلميذ، من خلال تحويلها لدرجات تقديرية كمية، بحيث يمكن وضع جدول تنقيط يعبر عن مستوى إتقان التلميذ لكل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي، ويتم في النهاية تجميع تلك الدرجات للحصول على درجة كلية، تعتبر كمحصلة تعبير كمي عن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وبناء على ذلك تحلل النتائج وتتخذ مختلف إجراءات التقويم لمستوى الفهم القرائي، فتتخذ إجراءات وتوصيات لتعزيز مستوى التلميذ في هذا المجال في حالة ما إذا كان مقبولا، أو إجراءات العلاج والتصحيح إذا ما كان مستوى التلميذ في الفهم القرائي ضعيفا، أو دون المستوى المأمول (أبو ناهية، 1994).

أما عن طريقة إجراء الملاحظة بغرض قياس مستوى الفهم القرائي، فيمكن أن يقوم بها الباحث بطريقة مباشرة، بحيث يكون حاضرا في القسم أثناء تعامل التلميذ من أنشطة القراءة واللغة المتعلقة بالفهم القرائي، أثناء ظهور أداء التلميذ في حينه، بحيث يكون التسجيل على لائحة الأداء في شبكة الملاحظة في حينها، كما يمكن أن يقوم بذلك بدون الحضور، أي عن طريق الملاحظة غير المباشرة، بحيث يمكن أن يتولى المراقبة عن بعد، بحيث يمكن استخدام تقنية المرآة العاكسة، فيلاحظ من خلالها التلاميذ دون أن يعلموا بوجوده، كما يمكن أن يستعين بالتقنية الحديثة، بحيث يستخدم كاميرا التسجيل ليحلل بعدها المضمون، ويحصل على البيانات بصورة بعدية، فضلا عما سبق يمكن للباحث أن يستعين بالأسلوبين من الملاحظة معا، بغرض الحصول على معلومات متسمة بموضوعية أكبر، من حيث الحكم على مستوى الفهم القرائي للتلميذ (فهيم، 2001).

13- 2- 2- الاختبارات الأدائية:

من بين التقنيات والأدوات المستخدمة بكثرة في قياس الفهم القرائي، نجـد الاختبارات الأدائية، بالنظر لسهولة تطبيقها، وتفريغ بياناتها وتحليل نتائجها، بالرغم من الصعوبة في إعدادها وتقنينها، بحيث تأخذ هذه الاختبارات الأدائية العديد من الأشكال، فمنها نص مقروء يتبع بأسئلة جزئية تختبر الفهم القرائي، بحيث من بين الأنشطة وضع عنوان النص ووضع الأفكار الرئيسية، شرح معنى الكلمات حسب موضعها في النص، كما يمكن أن يتضمن الاختبار نشاط واحد، بحيث يطلب من التلميذ تحرير نص كتابي يتناول قضية أو مشكلة معينة، أو المطالبة من التلميذ بإكمال نهاية لنص ناقص من النهاية (الروسان، 2014).

أما عن طريقة تطبيق مثل هذه الاختبارات، فيمكن تطبيقها بطريقة فردية بحيث يقدم للتلميذ، ويطلب مـنــه الإجـابــة عـنه ويكون التلميذ كحالة منفردة أي في حالة كان البحث هـو دراســة الـحالة، كما يمكن تطبيقها بطـريقــة جـماعية، بحيث تقدم لمجموعة من التلاميذ في قسم واحــد، بحيث يشــرع الـتـلامـيــذ في الإجابة عن الاختبار في نفس التوقيت ونفس المكان، بشرط أن يجيب كل تلميذ عن نسخة من الاختبار، دون التشاور مع زملائه الآخرين (أنا ستازي وسوسن، 2015).

ومن بين الشروط التي يتوجب توفرها في الاختبارات الأدائية التي تستهدف قياس مستوى الفهم القرائي، يجب أن تخضع للتقنين العلمي، بحيث الباحث ملزما بالتأكد من صدقها وثباتها، بمختلف الطرق المتعارف عليها في منجية البحوث النفسية والتربوية، وهذه الميزة العلمية هي التي تمنح الموضوعية للنتائج التي سيقدمها الاختبار.

ومن أهم مميزات الاختبارات الأدائية في قياس الفهم القرائي، أنها تخضع لسلم إجابة واحد بالنسبة لكل أفراد العينة، بحيث يوضع تنقيط معين لكل إجابة صحيحة يقدمها التلميذ على الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، أي أنها تخضع لسلم موحد يمكن الباحث من تحديد الفروق في مستوى الفهم القرائي بين تلاميذ عينة واحدة أو قسم واحد، فضلا عن أنها سهلة للتفريغ والتبويب مقارنة بالملاحظة، بحيث تسمح للباحث باقتصاد الجهد والوقت في التفريغ والتبويب، واختبار الفرضيات وتحليل وتفسير البيانات، وهذا هو العامل الذي يفسر استخدامها بكثرة في مجال قياس الفهم القرائي (هارغروف وجيمس، 2013).

13- 2- 3- المقاييس التقريرية:

تعتبر المقاييس التقريرية، من أهم الأدوات المستخدمة في دراسة وتشخيص مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، وهذا النوع من التقنيات يستخدم أكثر بغرض الدراسات الأكاديمية، التي تستهدف تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي، ويمكن أن تتكون المقاييس الخاصة بالفهم القرائي، من عدة بنود تختبر مختلف مستويات ومهارات الفهم القرائي، بحيث كل بند يمكن أن يكـون سؤال وجوابه يستوجب من التلميذ الاختيار من متعدد، كأن تشير جملة لمعنى معين دون أن يكون على عـلـم الـتلميذ، وأمام الـجـمـلـة تـوجد اختيار مفردات تعبر عن عدة معاني، بحيث مفردة وحيدة فقط يمكن أن تعبر عن معنى الجملة، وهي التي يعبر اختيارها عن الفهم القرائي لدى التلميذ، كما يمكن أن يكون البند

مجموعة مــن كلمات تفيد نفس المعنى، وبينها كلمة دخيلة يطلب من التلميذ استبعادها، أو قد يكون البند مجموعة من كلمات وعكسها، وتبقى فقط كلمة ليس لها عكسها يطلب من التلميذ تحديدها، مع تحديد الكلمة وضدها لباقي الكلمات (الدهمشي، 2007)، وفيما يلي مثال عن استخدام مقياس نفسي لقياس الفهم القرائي:

ـ مثال 1: بند تحديد معنى الجملة بكلمة تعبر عنها.

الرجل الذي يقوم بصناعة الطاولات والكراسي والأبواب والخزانة هو؟	جزار	نجار	خياط

ـ المقصود من البند أن يفهم التلميذ بأن معنى الجملة يقصد بها مهنة النجار، فيقوم باختيار نجار لما يدرك معنى الجملة.

ـ مثال 2: بند استبعاد الكلمة الدخيلة.

فأس	معول	منجل	صحن

ـ المقصود من البند فهم التلميذ بأن ثلاث كلمات تعبر عن أدواة يستخدمها الفلاح والكلمة الدخيلة هي الصحن فيستبعدها.

ـ مثال 3: بند استبعاد كلمة ليس لها مرادفا من بين كلمات مترادفة المعنى.

أمل	بحر	رأي	رجاء	موقف	حلم	يم

ـ هنا المطلوب من التلميذ تحديد كل كلمة مع الكلمة المرادفة لها، ويحدد الكلمة التي ليس لها مرادفا لها (أمل = رجاء)، (بحر = يم)، (رأي = موقف) وتبقى كلمة حلم بدون مرادف

أمــا فيـما يخــص تحديد الدرجات الخاصة بكل تلميذ في المقياس التقريري، فيكون ذلك حسب اختـيـار الـبـاحــث للــدرجات الممنوحة لكل بند، بحيث كل بند صحيح يقره

التلميذ له درجة معينة تمنح له، وفي النهاية يقوم الباحث بتجميع كل الدرجات على كل البنود، ليمنح الدرجة النهائية للتلميذ، والتي على أساسها يتعرف على مستوى الفهم القرائي لدى كل تلميذ (هارغروف وجيمس، 2013).

13- 2- 4- المقاييس ألإسقاطيه:

فـي بعـض الحالات من الممكن استخدام العديد من الصيغ الخاصة بالمقاييس ألإسقاطيه، التي يمكن أن تستخدم بغـرض دراسـة وقـيـاس مـستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وهنا لا بد من التأكيد على أن المقصود ليس المقاييس ألإسقاطيه المستخدمة في الدراسات المتعلقة بعـلـم الـنـفس العيادي، بل يتعلق بمقاييس إسقاطيه تختبر مستوى ومهارات الفهم لدى التلميذ، مـن خـلال الـتـعـبير عن مضمون صورة تمثل المقياس المستخدم (الروسان، 2014).

أما بخصوص إعداد المقياس ألإسقاطيه، فيمكـن أن يقـوم الـباحث بكتابة نص تحريري، ويقوم بتحول مضمون النص إلى صورة، تحدد في ملامحها صور تقود التلميذ لفهم الـمطلـوب مـن الصورة، فيطلب منه مـلاحظـة وتـأمـل الـصـورة لـبـعض من الوقت، وبعدها يطلب منه كتابة نص إنشائي يعبر فيه عن مضمون الصورة، انطلاقا من تصوراته الخاصة للمحتوى الذي شاهده بشأن تلك الصورة، ومن المهم تحديد مدة زمنية معينة تمنح للتلميذ لكتابة النص الإنشائي، فضلا عن ذلك من الممكن أيضا تطبيق طريقة التعبير الشفهي بشرط أن يتم تسجيل كل ما يعبر عنه التلميذ في حينه، غير أن هذه الطريقة تستوجب وقتا أكبر وإمكانيات معينة للتسجيل، ولهذا من المحبذ استخدام طريقة التعبير الكتابي، بسبب ميزة تطبيقها على مجموعة من التلاميذ دفعة واحدة، عكس لو كان العمل شفهي، بحيث الباحث ملزما بالاستماع لكل تلميذ بمفرده، وهذا يستغرق وقتا كبيرا.

أما بخصوص تقييم مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ بموجب هذه الطريقة، فيتم تقييم التعبير الذي يكتبه التلميذ من حيث قربه أو بعده عن النص الذي تعبر عنه الصورة، والذي كـان الـبـاحث قد كتبه فيما سبق، فكلما كانت أفكار التلميذ قريبة من السياق، كلما كان مستـوى الفهم القرائي لديه أعلى، وعلى العكس من ذلك كلما ابتعد عن سياق النص الأصلي، كلما تـم الـتـأكـد مـن مـعاناة التلميذ من صعوبات على مستوى مهارة الفهم القرائي ((هارغروف وجيمس، 2013).

12- 2- 5- المقابلة:

تعتبر المقابلة بصفة عامة من التقنيات المهمة المستخدمة في مجال التربية الخاصة على وجه العموم، وهذا ما يعني أنها تعتبر أيضا من تقنيات البحث ذات الهدف الفحصي بغرض علاجي، والتي يمكن أن تستخدم بكفاءة في مجال قياس وتشخيص مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، بحيث يتم من خلالها معرفة المستوى، من خلال بعض الأسئلة المتعلقة باختبار مهارات الفهم القرائي، من خلال الأجوبة التي يقدمها التلميذ، حول الأسئلة التي يقدمها الشخص القائم بالمقابلة.

أما فيما يخص مضمون المقابلة بغرض تشخيص وقياس الفهم القرائي، فتكون على شكل أسئلة تختبر مهارات الفهم القرائي لدى التلميذ بصورة شفهية، فمثلا يطرح الباحث سؤال على شكل جملة توحي معنى معين، بينما التلميذ يقدم عبارات ومفردات وأجوبة تكون في سياق إيحاء المعنى، كما يمكن أن تكون المقابلة من خلال عملية التسميع، أي يمكن أن تكون على شكل نص يقرأه الباحث أمام التلميذ لبضع مرات، وبعدها يطرح على التلميذ الأسئلة المتعلقة بفهم النص المقروء (الروسان، 2014).

أما الأسئلة المتعلقة بالمقابلة فيمكن للباحث أن يستخدم الأسئلة المفتوحة كما يمكن أن يستخدم أسئلة مغلقة، غير أنه في المقابلة بغرض قياس الفهم القرائي، معظم الأسئلة من المهم أن تكون موجهة فقط للتأكد من مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، والمقابلة في مجال قياس مستوى الفهم القرائي، يجب أن تخضع لنفس الشروط التقنية والعلمية التي تخضع لها المقابلة في مجال قياس العديد من المتغيرات النفسية، مثل المقابلة الإرشادية أو المقابلة العلاجية، مع بعض الفروق الطفيفة تبعا لحالات العملاء، وقياس الفهم القرائي بواسطة المقابلة من المستحسن أن يكون بصورة فردية (عباس وآخرون، 2014).

وفي الأخير يقوم الباحث بتسجيل مختلف أجوبة التلميذ، وله أن يستخدم في ذلك الورقة والقلم، كما يمكن أن يستخدم الوسائل الحديثة، بغرض تسجيل كل مجريات المقابلة وأجوبة التلميذ، والعمل على تحليل مضمونها وتبويبها، تمهيدا لتحولها لدرجات تقديرية وفق بيانات كمية، تسمح للباحث باختبار فرضيات بحث، والوقوف على مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ (الدهمشي، 2007).

من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج، بأن قياس الفهم القرائي يمكن أن تستخدم فيه العديد من أدوات وتقنيات القياس، من ملاحظة ومقابلة ومقاييس مختلفة الأشكال، وكذا الاختبارات النفسية الأدائية، ويتوقف تحديد الأداة المستخدمة، حسب التقديرات التي يحددها الباحث، انطلاقا من طبيعة البحث والبيئة والعينة التي يستهدفها، فضلا عن تدخل عامل صعوبات الفهم القرائي التي يستهدف علاجها، فربما لا تنفع مقاييس الصور ألإسقاطيه مع تلاميذ السنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي، ولكن ينفع معها حتما استخدام الاختبار الأدائي، كما أن المتغير المرتبط بالفهم القرائي، والذي من خلاله يقوم الباحث بالدراسة، له دخل أيضا في اختيار أداة القياس من طرف الباحث، وتبقى كل أداة بمزاياها التي تمثلها بالنسبة لموضوعية نتائج القياس الذي يقوم به الباحث.

14- آليات تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ:

بما أن القياس في مجال الفهم القرائي له أغراض علاجية، تتمثل في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، فإنه بعد القياس والخروج بالنتائج الموضوعية، تتخذ العديد من الإجراءات بغرض تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ ومن بينها:

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة، عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها، وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلا عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها النص المقروء، وتلخيص المقروء وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء، وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجه تفكير التلميذ القارئ، ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره (عبد الجواد، 2015).

- التدريب على مهارات الفهم القرائي التي مر الحديث عنها سابقا، والعمل على وتطويرها لدى المتعلمين، على اعتبار أن تمكن التلميذ من تحصيل تلك المهارات، يؤدي في النهاية إلى التمكن من تحصيل مهارة الفهم القرائي، كمهارة عامة من مهارة إتقان مادة القراءة (السلامة، 2005).

- قيام المعلمين بمساندة التلاميذ، لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة، حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكنهم من التعامل مع النص

المقروء، بشكل مستقل بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة (فهيم، 2002).

- تنويع استخدام مختلف استراتجيات التدريس في تعليم القراءة بمختلف مهاراتها، حيث من بين الإستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم والاستيعاب القرائي، نجد إستراتيجية تنمية قدرات التفكير كالتعليم الموجه، والتدريس التبادلي، وإستراتيجية اكتساب المفردات لتحسين الفهم القرائي، وإستراتيجية خرائط المفاهيم، وإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، واستراتجيات ما وراء المعرفة (عطية، 2014)

- تطبيق عدة طرق تدريسية في نفس النشاط المتعلق بمادة القراءة، على وجه الخصوص في مجال تدريب التلميذ على الفهم القرائي، بحيث يمكن أن يعتمد المعلم على نقل التلميذ من فهم الجزء ثم الكل، بحيث يبدأ بفـهـم مـعـنـى الكلمات ثم الجمل ثم الفقرات وبعدها النص المقروء كبنية كلية، وأيضا الانتقال من الكل إلى الجزء، بحيث ننقل التلميذ من فهم الفكرة العامة للنص، إلى فهم واستنباط الأفكار الجزئية لكل فقرات النص، وبعدها النزول به لفهم معنى الجمل والكلمات (عبد الحميد، 2006).

- يمكن للمعلم أن يطبق طريقة التحليل، بحيث يدرب التلاميذ على فهم النصوص من خلال تحليل مضامينها المتعددة المجالات، بحيث يتم تدريب التلميذ على تحليل الأحداث وصولا إلى الأسباب ومبرراتها، وتحليل الموقف إلى أفكار وأحداث وسلوك وشخصيات، وطريقة تحليل المشكلة إلى أسبابها وظواهرها ونتائجها ومقترحات علاجها، وطريقة التوفيق من خلال جعل التلميذ قادر على التوصل إلى جوانب الاتفاق بين أفكار موضوع سبق أن قرأه التلميذ وموضوع آخر مماثل له، وكذا طريقة تعرف التلميذ على الأخطاء في الاستدلال والاستنتاج التي يقع فيها أثناء تحليل معاني النص، وأيضا تدريب التلميذ على تحليل مشكلة مـا، مـن خـلال قدرته على عرض أحداثها وأبعادها وتوقعاته لمآل المشكلة، من حيث نتائجها (فهيم، 2002).

- الاعـتـمـاد فـي تـدريس الفهم القرائي، على مختلف إستراتيجية التعلم النشط مثل إستراتيجية الـتـدريس الـتـبادلي، إستراتيجية بناء المعنى، إستراتيجية علاقة السؤال بالجواب، إستراتيجية المنظمات المتقدمة، إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني وإستراتيجية خرائط المفاهيم، على اعتبار أن هـذه الإسـتـراتيجيات تساهم بفاعلية في تحسين مستوى

الفهم القرائي لدى التلاميذ، كما أنها تستخدم من طرف بعض المعلمين كوسيلة تدريسية في الكثير من المواد (لعطوي، 2013) .

- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، بحيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في تعلم مادة القراءة، وفي اكتساب مختلف مهاراتها، ويفيده ذلك أيضا في التعرف على الطرق المناسبة، في مساعدة التلميذ على التفاعل الإيجابي مع سياق المعاني الخاصة بالكلمات والجمل ومعاني أفكار الفقرات والنصوص.

- تـدريب الـتـلامـيـذ علـــى مهارات وتقنيات القراءة المعبرة والممثلة للمعنى الخص بالمادة أو الـنص الـمـقـروء، وذلك مـن خـلال تـدريـبه علـى القراءة والفهم، باستخدام مهارة التتبع للكلمة والجملة، عـن طريـق استـخـدام الـمعلم حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية التقليدية من قبل المعلم، في جميع المراحل ليحاكيها التلميذ (خليل، 2009).

- تطبيق برامج تعليمية تدريبية قائمة على تدريب وتعويد التلميذ على معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة، مثل استخدامها في جملة مفيدة، بشرط أن تكون جملة جديدة، ليس لها علاقة بالجملة الواردة فـي النص، وكـذا ذكـر الـمعلم المرادفات التي لها نفس معنى بعض الكلمات المبهمة الـواردة فـي النص، ذكـر المضاد لبعض الكلمات الواردة في النص، وهـذه الـطـرائق كلها من المحبذ أن يقوم بها التلميذ بدلا من المعلم، من خلال أنشطة منزلية تقدم للتلميذ بعد نهاية كل حصة، بينما يكتفي المعلم فقط بالتصحيح في قادم الحصص (المظفر، 2011).

- تدريب التلاميذ على استخدام طريقة القراءة والفهم باستخدام المعاجم والقواميس، فمن المستحسن أن يعمل المعلم مع إدارة المدرسة بتنظيم حصص مطالعة للتلاميذ في المكتبة، مع ضمان استخدام التلاميذ للقاموس في نفس توقيت المطالعة، بغرض التعرف على معنى الكلمة في نفس توقيت المطالعة، وبعدها يقوم المعلم بمطالبة التلميذ باستذكار المفردات الجديدة التي عرف معناها، مع وضع الكلمة في جملة مفيدة، أو كتابة تعبير ونص يستخدم فيه تلك المفردات الجديدة التي فهم معناها (عيد، 2011).

إذن هناك العديد من الإجراءات التي يمكن أن تتخذ بغرض تدريب التلميذ على تحسين مستوى الفهم القرائي، فهناك إجراءات يتوقف فيها الدور الكبير على المعلم، الذي يطبقها

حتى تفي بالغرض، وهناك إجراءات أخرى يبذل فيها المتعلم الدور الكبير والبارز، بغرض تحسين مهارة فهمه القرائي، ويكتفي المعلم في ذلك فقط بالدور الداعم والمرشد لجهد التلميذ في ذلك المجال، فضلا عن الإجراءات التي من شأنها أن يتخذها المختص في علاج صعوبات التعلم، بشأن تنمية مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وتمكينه من تجاوز مختلف الصعوبات التي تعترضه في ذلك.

ـ خلاصة:

ما يمكن أن نستخلصه من خلال ما تناولناه في هذا الفصل، أن الفهم القرائي مهارة من مهارات القراءة، وهي إحدى المهارات التي تندرج في تعلم اللغة، بمختلف مجالاتها النحوية والصرفية، بحيث أن اكتساب هذه المهارة من طرف التلميذ، يتيح له اكتساب المهارات اللغوية الأخرى وكذا مهارات القراءة، ولعل ما يؤكد أهمية هذه المهارة بالنسبة للتلميذ، هي كونها أحد القواعد الصلبة التي تمكنه من اكتساب التعلمات في باقي المواد، على اعتبار أن فهم المقروء في الأنشطة المتعلقة بالمواد التعليمية الأخرى، من شأنه أن يساهم في الرفع من المستوى التحصيلي العام للتلميذ، وهذا بدوره يمكنه من امتلاك الكفاءات والمهارات والخبرات المعرفية والأدائية، التي تمكنه من التدرج في مختلف مستويات التعليم ومستويات المعرفة، للقدر الذي يمكنه من تحقيق النجاح الدراسي، فمن المهم إذن القيام بالدراسات العلمية في مثل هذه المتغيرات المهمة لعملية التعلم برمتها، بغرض النهوض بأداء التلميذ والمدرسة والمنظومة التربوية ككل.

الفصل الثالث
إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني

- تمهيد.

01- مفهوم إستراتيجية التدريس.

02- مكونات إستراتيجية التدريس.

03- لمحة تاريخية عن مفهوم العصف الذهني.

04- تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

05- خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

06- مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

07- أهداف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

08- أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

09- مراحل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

10- أساليب التعليم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

11- شروط نجاح إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

12- تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة.

13- عيوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

- خلاصة.

ـ تمهيد:

لا شك أن إستراتيجية التدريس أشمل من طريقة التدريس، فهي تشمل الطرق والوسائل والأساليب وتشمل النشاط التعليمي الذي يتفاعل في إطاره كل من المعلم والتلميذ، كما أن إستراتيجيات التدريس الحديثة والنشطة، أكثر فاعلية من الإستراتيجيات التقليدية المتعارف عليه، ولعل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني من بين الإستراتيجيات الحديثة النشطة والفعالة، في تحقيق الهدف من النشاط التعليمي المقدم للتلميذ، ذلك أنها لها من الميزات والمبادئ والأسس والتصورات للموقف والهدف التعليمي، ما يجعلها مختلفة حتى من الإستراتيجيات الأخرى الفعالة والنشطة، لهذا أصبحت هذه الإستراتيجية أكثر تطبيقا من طرف المعلمين، بالنظر لمختلف الإيجابيات التي تمتاز بها، وللوقوف على ذلك نتناول فيها هذا الفصل موضوع هذه الإستراتيجية، بحيث سنشير إلى مفهوم إستراتيجية التدريس، مكونات إستراتيجية التدريس، لمحة تاريخية عن مفهوم العصف الذهني، تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أهداف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مراحل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أساليب التعلم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، شروط نجاح إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة، عيوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني فخلاصة الفصل.

01ـ مفهوم إستراتيجية التدريس:

يمكن أن نورد بعض التعريفات حول إستراتيجية التدريس بصفة عامة ومن بينها:

ـ « هي فن استخدام الموارد المتاحة بأفضل طريقة تسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة، وخطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمة ـ التعلمية، فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي يقوم بها المعلم والمتعلم للوصول للهدف، وتدل أيضا على مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء

الإمكانات المتاحة، وتعرف أيضا بأنها الخطة والإجراءات والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم، للوصول إلى المخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات» (مصطفى، 2014: 203).

ـ هناك أيضا من يعرف إستراتيجية التدريس على أنها: « مجموعة من الإجراءات يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين، بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة » (سحتوت وجعفر، 2014: 69).

كما أن إستراتيجية التدريس هي: «مجموعة من الإجراءات المستخدمة لمساعدة الطلاب كي يصبحوا قراء استراتيجيين عن طريق إكسابهم مجموعة من المهارات القرائية وتنمية وعيهم بما وراء الفهم».

فضلا لما سبق من تعريفات يمكن تعريف إستراتيجية التدريس هي: «مجموعة من الأنشطة والإجراءات القصديه التي يقوم بها المعلم لجعل التلاميذ أكثر وعيا بعملية التعلم، بهدف تحسين عمليات الفهم والمراقبة النشطة في أثناء التفاعل مع النشاط التعليمي» (عبد الله، 2015: 62)

إذن فإستراتيجية التدريس بصفة عامة هي ما يقدم للمتعلم من برامج وخطط تعلم وإمكانيات وشروط مناسبة، لمساعدته على التنظيم وفهم واستيعاب مضمون النشاط التعليمي، أين يجب أن يكون المتعلم على علم بما هو مطلوب منه، لتطبيق إستراتيجية محددة بفضل الوصف الكامل للإستراتيجية ومميزاتها والخطوات التي يجب إتباعها خلال تنفيذ النشاط المدرسي بواسطتها.

02- مكونات إستراتيجية التدريس:

بشكل عام تتكون استراتيجيات التدريس من عناصر عدة تساعد في تحقيق عملية التعليم والتعلم لأهدافها، ومن بينها:

2- 1- الأهداف التدريسية: بحيث أن الهدف يمثل أحد المحاور الرئيسية في تصميم إستراتيجية التدريس، كما أن الهدف يمثل النقطة الختامية التي بموجبها يتم تقويم ما تم إنجازه في ظل النشاط الذي درس في الموقف الصفي (الشربيني، د ت).

2- 2- أساليب التدريس: وهي مختلف السلوكات والحركات التي يقوم بها المعلم، من إيماءات وحركات اليدين وحركات الجسد، والتي يهيئ لها ويخططها وينظمها، بغرض استثارة دافعية التلميذ للتعلم والإنجاز ولفت انتباهه، والمحافظة على ديمومة أكبر لتركيز التلميذ أثناء النشاط التعليمي (الطشاني، 1998).

2- 3- الأنشطة والتمارين والمسائل التعليمية: وهي مختلف الأنشطة التي تكون محور العمل بين المعلم والتلميذ في ظل إستراتيجية تدريسية معينة، وهي التي تعبر عن الإنجاز والأداء التعليمي، الذي يقدمه التلميذ في ظل التفاعل الصفي، في ثلاثية الفعل التربوي معلم متعلم منهاج (الهاشمي، 2013).

2- 4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة: وهو الذي يمثل الفضاء والبيئة الصفية، التي يتم وفقها تطبيق إستراتيجية التدريس، وتشمل على مختلف الإجراءات التنظيمية لتوزيع التلاميذ على الأفواج الصغيرة، مع تخطيط النشاط، وتحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم، بحيث ينتج عن ذلك جو تفاعلي إيجابي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

2- 5- استجابات التلاميذ حيال النشاط التعليمي: وهي مختلف ردود أفعال التلميذ وتفاعلاته، التي تعبر عن مدى ارتباطه بالنشاط التعليمي، وتشمل أيضا مجمل السلوكات العامة، التي يبديها التلميذ في ظل الموقف التعليمي ـ التعلمي، والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها، لما يقوم بعملية توجيه وتقويم أداء التلميذ، وتقديم مختلف أساليب التغذية الراجعة من نطق تحفيز وأساليب تعزيز (سحتوت وجعفر، 2014).

2- 6- طرق التدريس: والتي بموجبها ينفذ النشاط التعليمي، ومن الممكن أن تشمل الإستراتيجية التدريسية الواحدة، على العديد من الطرق التدريسية في نفس النشاط التعليمي المقدم من طرف المعلم للتلميذ، والطرق التعليمية المجدية اليوم، هي تلك التي تفسح المجال أمام المتعلمين للمزيد من المشاركة الفعالة في إنجاز الدرس، واستخلاص نتائجه، وتحقيق أهدافه، وذلك بإثارة استعداداتهم وتحفيز مواهبهم، والرفع من مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز لديهم، وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار بهدف منح المزيد من الديناميكية والنمو المعرفي والسلوكي (شبر وآخرون، 2014).

من خلال ما سبق، نلاحظ بأن إستراتيجية التدريس أشمل وأوسع بكثير من طريقة التدريس، فالإستراتيجية في مجمل مكوناتها، إلى جانب اشتمالها على طريقة التدريس

بمختلف أنواعها، فهي تشتمل أيضا على وسائل التدريس وأساليبه، وكذا البيئة الصفية التي تمثل تنظيما ينفذ فيه النشاط المدرسي داخل حجرة الدراسة، كما أن الإستراتيجية تقوم على توقعات المعلم لما ستكون عليه ردود أفعال التلميذ حيال النشاط المدرسي، وكل العناصر السابقة تتبلور في قالب الإستراتيجية التدريسية، خدمة لأحد أهم مكونات الإستراتيجية نفسها متمثلة في تحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة من كل خبرة تعليمية يمر بها التلميذ.

03- لمحة تاريخية عن مفهوم العصف الذهني:

قبل الخوض في تحديد مفهوم إستراتيجية العصف الذهني، لا بد من الإشارة بأن هذه الإستراتيجية لم تظهر في التعليم للوهلة الأولى، بل ظهرت في العديد من المجالات التي تستوجب العمل العقلي والفكري، وعليها لا بد من الحديث في بادئ الأمر عن مفهوم العصف الذهني بمعناه العام، بمعزل عن مجال التربية والتعليم.

فقد نقل الباحثون العرب مصطلح (BrainStorming) إلى العديد من المرادفات، منها القصف الذهني، والعصف الذهني، وإمطار الدماغ، وتعصيف الأفكار، وعصر الأفكار، ويعد مصطلح العصف الذهني أقوى هذه المصطلحات، وأكثرها شيوعا واستخداما، فالعقل يفحص المشكلة ويعصفها، بهدف التوصل إلى الحلول المناسبة (القرني، 2015: 07).

كما وردت العديد من الترجمات العربية لنفس المصطلح، بحيث هناك من ترجمه تحت مسميات القصف الذهني، التفاكر، المفاكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، توليد الأفكار، عصف الدماغ، قدح الذهن، استمطار الأفكار، تهييج الأفكار، عصف التفكير، تنشيط التفكير، إثارة التفكير، كما يسمى أسلوب العصف الذهني أحيانا بمسميات أخرى، مثل التحريك الحر للأفكار، إطلاق الأفكار وحل المشكلات إبداعيا وتجاذب الأفكار (زيتون، 2001).

ومرد هذه التسميات حسب أصحابها، فإن العقل يعصف بالمشكلة، ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية لها، وأن طريقة العصف الذهني إحدى طرائق تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة، التي تتجاوز في أمريكا أكثر من ثلاثين أسلوبا، وفي اليابان أكثر

من مئة أسلوب، ويستعمل العصف الذهني كطريقة للتفكير الجماعي أو الفردي، في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية.

ويعني تعبير العصف الذهني استعمال العقل في التصدي النشط للمشكلة، ومن ابرز أهداف هذه الإستراتيجية هي حل المشكلات حلا إبداعيا، وإيجاد مشكلات أو مشاريع جديدة، والتي تمثل تحديا يستوجب إعمال العقل والفكر بغرض مواجهتها، من خلال تحفيز التفكير وتدريبه في إيجاد الحلول المتتالية لها، إلى أن يصل أعلى مستوى في التفكير (داخل وزاير، 2015: 292)

ومع تطور استخدام هذا الأسلوب في بداياته الأولى، فقد أصبح أسلوب العصف الذهني من الأساليب الشائعة في تنمية التفكير الإبداعي، كأسلوب لتوليد الأفكار في المواقف الجماعية، فهو يشجع على التفكير الإبداعي الجماعي، ويعتمد على الفصل التام بين عملية توليد الأفكار، وعملية تقييم مدى جدواها، وهو بذلك يشجع على توليد مزيد من الأفكار الإبداعية.

وعليه يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة والإبداعية للمشكلات، في مجالات الحياة المختلفة، ومنها مجال التربية والتعليم، ويعود الفضل في إرساء قواعد هذا الأسلوب لصاحب شركة إعلانات في نيويورك يدعى "أوزبورن" (Osborn) سنة (1938)، نتيجة لعدم رضاه عما يدور في اجتماعات العمل التقليدية، التي كانت تأخذ طابعا تقييميا، بناء عليها يتم تحديد حلول روتينية مألوفة لخطط العمل في المستقبل، بحيث كان ينادي "أوزبورن" بضرورة تحرير العقل، ومنحه الحرية الكاملة في إبداع الأفكار والأساليب وخطط العمل، بعيدا عن الطابع الفردي الضيق الذي كان سائد في وقته، خصوصا في الشركات والمؤسسات بمختلف أنشطتها، بحيث نادى بالعصف الذهني الذي يمكن من استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة، وقدم شرحا مهما للعصف الذهني، من خلال تحديد معنى عام وشامل له، يتمثل في أن جلسة العصف الذهني تهدف أساسا، إلى توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة محل البحث (إبراهيم أحمد، 1993).

كما أن "أوزبورن" قصد بتنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي، من

خلال إتاحة الفرصة لهم، وبصورة جماعية لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، والتي بواسطتها يتم حل المشكلة الواحدة، من خلال غربلة الأفكار واختيار المناسب منها، لتكون في النهاية حلا مناسبا للمشكلة (السليتي، 2008: 91).

وفي عام (1954) أسس "أوزبورن" مؤسسة التعليم الإبداعي، إذ بدأ باستعمال هذا الأسلوب بنحو منظم في تدريب الأفراد والمجموعات، على حل المشكلات بطريقة ابتكاريه، للتوصل إلى حلول جديدة للمشكلة، بعدها تمكن "أوزبورن" في عام (1955) من وضع القواعد والمبادئ المنظمة لكيفية إجراء دورة العصف الذهني، في كتابه المعنون (الخيال التطبيقي)، الذي حاول فيه أن يبين أن هذا الأسلوب، يصلح للتطبيق في كثير من مجالات الحياة العملية والعلمية والإدارية والصناعية، وللتدريب لغرض تنمية القدرات والعمليات الإدارية والصناعية، وللتدريب لغرض تنمية القدرات والعمليات الإبداعية، وفي العام نفسه أنشئ أول معهد لحل المشكلات الإبداعية في مدينة (بانلو) بنيويورك في الولايات المتحدة، ولم يكن "أوزبورن" عالما نفسيا، بل كان أحد العاملين في شؤون الدعاية والإعلان في شركة، وكان من الرواد الذين استعملوا أسلوب الدعاية باستعمال الأساليب الإبداعية في حل المشكلات المتعلقة بمجالات الدعاية والإعلان (طعيمة، 2004: 92)

وقد وضح "أوزبورن" أسلوبه في العصف الذهني، في كتابه (الخيال التطبيقي)، الذي وضع طبعته الأولى عام (1957)، الذي يرى فيه أنه إذا ما أتيح للذهن أن يطلق العنان في حل المشكلات، بغض النظر عن مدى تحقيقها، فإن الأفكار ستتدفق دونما كابح أو مثبط لها، والمبدأ في ذلك هو ـ فكر الآن ثم قيم وتحقق فيما بعد ـ ، ويرى أن هذا الأسلوب يصلح تطبيقه في اغلب مجالات الحياة، ومنها العملية والصناعية والإدارية، ولم يشر في ذلك لاستخدامه في التعليم بصورة صريحة، أي بمعنى في كل المجالات التي تحتاج إلى إثارة التفكير عند الأفراد والجماعات على حد سواء (حسين، 2013).

وفي ذلك الوقت تم توظيف هذا الأسلوب في تنمية التفكير ألابتكاري لطلاب المدارس، وللعاملين في مجالات متعددة ومنها الصناعة، والقانون والدعاية والإعلام والتجارة والتعليم، وأخيرا تم الأخذ به كأحد أساليب التدريب شائعة الاستخدام في البرامج التدريبية، بما فيها برامج تدريب وإعداد المعلم (زيتون، 2001).

ولقد لاحظ العديد من المهتمين بالعمل في مختلف التنظيمات والمؤسسات، أن هذه الإستراتيجية التفكيرية، متناغمة ومتوافقة مع الدماغ وأداء العقل البشري، بحيث تثير وتولد أفكارا متعددة وإبداعية، تساهم فعلا في حل العديد من المشكلات، من خلال غربلة الأفكار وانتقاء الأصلح والأكثر إبداعية منها، بغرض التعامل مع المشكلات بشكل إبداعي، يدفع العقل للإبداع وتحقيق مزيدا من النجاح في شتى المجالات.

أما في مجال التربية والتعليم، فقد ارتأى منظري عصر "أوزبورن" أن هذا الأسلوب يمكن أن يعتمد طريقة عمل في المواقف التعليمية ـ التعلمية، فعند عرض النشاط على المتعلمين من خلال مواجـهة المتعلم بمشكلة، أو إثارته بموقف حياتي أو حدث تعليمي معين، يمكن الاعتماد على هذه الإستراتيجية لعصف ذهن المتعلم، بحيث تعتمد تلك الإستراتيجية على طرح الأسئلة من طرف المعلم، وإمطار الدماغ بهذه الأسئلة لزيادة كفاءته وفاعليته للاستجابة للموقف المشكلة، ويعد المعلم في ظلها قائدا وموجها لعملية التعلم ومعدلا للسلوك، وبالـتـالي تشغيل الدماغ للقيام بـوظائـفـه بأسـرع ما يمكن، وبفاعلية وبكفاءة أكبر، لإنتاج وابتكار الأفـكـار وأنـمـاط التـفكير لعلاج الموقف التعليمي المشكل، وهذا يتطلب من المـعلم توليد أكـبـر كـم مـن الأفـكـار، مـن خلال عصف ذهن التلميذ بأكبر قدر من الأسئلة ونطق التغذية الراجعة، التي تحفز فكره على توليد وطرح اكبر عدد من الأفكار المتميزة، وكان ذلك إيذانا بميلاد إستراتيجية تدريس جديدة، أخذت الحيز الواسع من الاستخدام من طرف المعلم، بداية من سبعينيات القرن الماضي، وقد أصبح اعتماد هذه الإستراتيجية في ظل فلسفة التدريس بالكفاءات، مطلبا ملحا أكثر من حاجة فقط لتحقيق أهداف العملية التعليمية ـ التعلمية (عفانة والجيش، 2009).

04ـ تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

وردت العديد من التعريفات بخصوص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، ونشير للبعض منها فيما يلي:

ـ هناك من عرف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني بأنها: «موقف تعليمي يستخدم من أجـل توليـد أكـبـر عـدد مـن أفكـار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة، خلال فترة زمنية

محددة، في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار، بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد» (الكبيسي، 2007: 117).

ـ كما يعرفها آخرون بأنها: «خطة تدريبية تعتمد على استثارة أفكار التلاميذ وتفاعلهم، انطلاقا من خلفيتهم العلمية، حيث يعمل كل واحد منهم كعامل محفز لأفكار الآخرين ومنشط لها، لإعداد التلاميذ لحل مشكلة معينة أو قراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما، وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم» (أبو الحديد، 2013: 125).

ـ أما "وليد" (2005) فقد عرف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني على أنها: «عملية تزويد الطلاب بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار، في جو يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وعلى مقترحاتهم، ويدور حول مشكلة تعليمية معينة، ويكون العمل فيها بشكل تعاونيا مفتوحا لتقبل أفكار كل طالب، وفي الوقت نفسه تشجيع التفكير الإبداعي الموجه نحو حل المشكلات، وفي الوقت نفسه عدم تشجيع الملاحظات التهكمية على الآخرين أو على أفكارهم» (متولي، 2012: 37).

ـ تعريف "أليكس أوزبورن": « مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي، لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم، مع إرجاء النقد أو التقييم إلى ما بعد نفاذ الوقت المحدد لتناول وتدارس المشكلة» (أبو غزالة والقوامسة، 2013: 166).

ـ تعريف "البكري": « هي أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع الطلاب، حيث يقوم بإطلاق العنان في التفكير بحرية تامة في مسألة أو مشكلة ما، بحثا عن أكبر عدد ممكن من الأفكار الحلول، فتتدفق الأفكار من الطلاب بغزارة ودون كبح، ثم البحث من بين مجموعة من الأفكار التي تم توليدها، عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى النقد أو تخطئة بقية الأفكار، ويقوم هذا الأسلوب على أساس التفكير بحرية من أجل تقييم الأفكار فيما بعد» (الكساب، 2013: 132).

وهو أيضا: « أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تساعد أفراد مجموعة بإشراف رئيس لها، على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة بشكل عفوي تلقائي حر، وفي مناخ غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار، التي

تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها» (أبو غزالة و القوامسة، 2013: 166).

ومن خلال مختلف النقاط المشار إليها في تعريف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، والتي أشرنا إليها، يمكن أن نؤكد بأن التدريس بالعصف الذهني إستراتيجية تدريسية تدل على وضع خطة تعليمية، ومجموعة من الإجراءات التدريسية المختارة عمدا، لتحقيق أهداف تعليمية معينة سطرها المعلم أو المتعلم، أو معد الخطة سابقا، للخروج بمخرجات ونواتج حسب توقعه.

فضلا عن ذلك فهي إستراتيجية تعرف بفاعليتها، خاصة إذا اتصفت بالتخطيط الجيد والشمولية والمرونة، والقابلية للتطوير، وترتبط بأهداف معينة ممكنة الحصول عليها، تراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ، والفروق بين مختلف أنماط التعلم، التي يمكن أن ينتهجها تلاميذ نفس القسم أو الفوج التعليمي، وتكون وفق قدرات وإمكانيات المؤسسة التربوية، وما يتوفر فيها من وسائل يتطلبها النشاط التعليمي.

إذن هذه الإستراتيجية من حيث العمل المدرسي، يتم فيها التدريس على شكل مجموعات وأفواج صغيرة، شبيهة بندوة وملتقى علمي مصغر بين التلميذ، يتم فيها تبادل الأفكار والنقاش حول موضوع ما، من أجل عصف الدماغ وإمطاره، بأكبر عدد ممكن من المعلومات والأفكار والمفاهيم دون نقد، في جو يسوده المرح وروح الجماعة، فهي بذلك إستراتيجية متكاملة، تعتمد على مختلف أساليب وطرق التدريس، مع الحاجة لأكبر قدر من الوسائل وموارد التعلم.

05- خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

من خلال مجمل التعريفات التي أوردناها حول إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، والتي أشارت للعديد من النقاط ترتبط بهذه الإستراتيجية، يمكن أن نشير لمجموعة الخصائص التي تمتاز بها، وذلك فيما يلي:

- هي إستراتيجية تدريسية ترتكز على الفاعلية الفكرية والعقلية للتلميذ، فهي إذن تنطلق من أفكار التلاميذ المشاركين في أي مجموعة من المجموعات الصغيرة وتعودّ إليهما، فهم إذن منبع الأفكار والمنتهي الذي يحدد الهدف الختامي من النشاط المدرسي، والذي يتحقق من

خلال الدمج الكلي بين مختلف الأفكار التي تخدم موضوع الدرس، فلا يمكن إذن أن يستفرد المعلم أو تلميذ معين بدور الآخرين وفاعليتهم الفكرية، فالكل مدعو لإبداء الرأي وطرح ما يراه مناسب من أفكار تخدم موضوع النشاط المدرسي (قطامي وآخرون، 2008).

ـ هي إستراتيجية تدريسية متكاملة، مختلفة تماما عن الإستراتيجيات التدريسية التقليدية، التي لا تمنح مجالا واسعا للمتعلم في التفاعل الكلي مع النشاط موضوع الدرس، فهي إذن إستراتيجية تمتاز بتكامل دور المعلم والتلميذ، وكذا تكامل دور كل تلميذ مع بقية التلاميذ في نفس الفوج أو المجموعة التي ينتمي لها، فضلا عن كونها تقوم على تكامل مختلف الطرق والأساليب التدريسية في ظل هذه الإستراتيجية، أين يمكن للمعلم أن يعتمد على أكثر من طريقة تدريسية واستخدام أكثر من وسيلة وأسلوب تدريسي (الفتلاوي، 2010).

ـ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني إستراتيجية تفاعلية، فهي على العكس من الإستراتيجيات والطرق التقليدية، التي يطغى عليها طابع التلقين والرتابة، فهذه الأخيرة تمنح للعمل التعليمي ـ التعلمي صبغة تفاعلية، أي يؤثر التلميذ في زملائه ويتأثر بدوره بالأفكار التي يقدمونها، فبهذا تتفاعل الأفكار فيما بينها، بحيث كل فكرة تمثل تصويبا أو تكملة لفكرة أخرى، إلى أن يفضي ذلك للوصول إلى حل إبداعي للمشكلة، أو النشاط أو المسألة المعروضة على التلاميذ، فضلا عن أن البيئة الصفية في ظل هذه الإستراتيجية، تمتاز بجو من التفاعل الاجتماعي المدرسي، يساهم في الرفع من مستوى دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ، وتثير الحافز للمشاركة لدى كل التلاميذ دون استثناء (زيتون، 2001).

ـ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إستراتيجية تدريبية علاجية للعديد من صعوبات التعلم التي تظهر لدى التلميذ، خصوصا في السنوات الأولى للتمدرس، فهي طريقة مرنة مثالية، تستخدم لتدريب التلميذ على مختلف مهارات التفكير التي هي أصل علاج العديد من مشكلات وصعوبات التعلم، كما أن الجو الودي لتبادل الأفكار في ظل هذه الإستراتيجية، تعالج العديد من صعوبات التعلم ذات منشأ نفسي، فمثلا عامل الثقة بالنفي بالنظر لحرية إبداء الأفكار وتجنب نقد الفكرة مهما كانت قيمته، يمنح للتلميذ الثقة بالنفس، ويعزز لديه روح المبادرة للمشاركة، في نشاط التعلم المعروض من طرف المعلم (كادى الحاج، د . ت).

ـ من بين الخصائص المميزة لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أنها تساهم في تشجيع الروح الإبداعية لدى التلميذ، بحيث طبيعة الأنشطة التي تنفذ بهذه الإستراتيجية، غالبا ما تمثل وضعية مشكلة أو وضعية مسألة، تستوجب من التلميذ التعامل معها بأكبر قدر من الأفكار، خصوصا منها الأفكار الإبداعية، بحيث من مجمل الأفكار والحلول التي يتوجب على التلميذ تقديمها لوضعية المشكلة أو المسألة، التي بطبيعة الحال يجب أن تمثل وضعية جديدة غير مألوفة لدى التلميذ، هو أن يقوم بتوليد وإنتاج أفكار إبداعية غير مألوفة كذلك، وهكذا تمتاز هذه الإستراتيجية بتشجيع وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ (بولسنان و بلوم، د ت).

ـ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تعد من أكثر الإستراتيجيات التدريسية دقة في تنفيذ الأنشطة التعليمية ـ التعلمية، إذ أن تطبيق هذه الإستراتيجية يستوجب نوعا من التخطيط، فقبل بداية النشاط التعليمي، يجب أن يتم حصر الوسائل اللازمة، وكذا تنظيم بيئة القسم لخلق جو تفاعلي، فضلا عن تقسيم التلاميذ لمجموعات، وتحديد وتوزيع الأدوار في إطار جلسة العصف الذهني، وأكثر من ذلك فإن دقة هذه الإستراتيجية، تتمثل في تناول المسألة أو موضوع الدرس، عبر مراحل تسلسلية متعاقبة ومتدرجة، تفضي في النهاية إلى الخروج بحل إبداعي، يكون تمهيدا لنقل التلميذ لمستويات معرفية أعلى وأعمق، من المستويات السابقة والمستويات في الزمن الراهن، أثناء نهاية نشاط التعلم بالعصف الذهني (صلاح الدين، 1990).

ـ تمتاز إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني بالشمولية، بحيث تطبيق هذه الإستراتيجية التدريسية، تستوجب من المعلم الإحاطة التامة بجميع المواقف الصفية، من تفاعلات وتبادل للأفكار ونقاش بين التلاميذ، كما يجب أن يضع في الحسبان، إمكانية حدوث مواقف غير متوقعة، يمكن أن تؤثر على نحو معين علي سيرورة تدريس وتنفيذ النشاط التعليمي، فضلا عن ذلك فإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني من خلال النشاط التعليمي، تشمل جميع التلاميذ من حيث اختلاف الأدوار المسندة لهم، فتشمل قائد المجموعة، وتشمل التلميذ مدير الحوار في المجموعة، وتشمل القائم بتدوين ما يدلي به التلاميذ من أفكار، وتشمل التلاميذ في وضعية الحوار وتبادل الأفكار، وفي كل ذلك إبداء وتقديم الحلول

والأفكار لا يستثني أي تلميذ مهما كان دوره، سواء قائدا أو مديرا للنقاش أو قائما بتسجيل الأفكار (اللولو، 2006).

ـ تتميز إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بطابع المرونة أثناء تنفيذ النشاط التعليمي ـ التعلمي، فهي إستراتيجية تمنح القابلية لتطوير نشاط التلميذ، من حيث التدرج بأفكارهم من البسيط إلى المعقد، ومن الفكرة السطحية إلى فكرة أعمق من ذلك، فضلا عن كون المعلم لا يلتزم بطريقة تدريسية واحدة، بحيث يمكن أن يغير طريقة تدريسية بأخرى في حالة استدعت الضرورة ذلك، ويمكن أن يغير في الأساليب ووسائل تنفيذ النشاط، كلما رأى ضرورة لذلك، الضرورة التي تفرضها ظروف البيئة الصفية، ومدى تجاوب التلاميذ مع النشاط أو المشكلة المعروضة عليهم، فضلا عن ذلك هذه الإستراتيجية لا تلتزم بمدة زمنية معينة، كتحديد الفترة الزمنية المخصصة للحصة ولجلسة العصف الذهني، فهنا الوقت قابلا للزيادة أو النقصان عما كان مخطط لها مسبقا في مرحلة التخطيط للموقف التعليمي (الزهيري، 2008).

ـ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تمتاز بكونها تمثل ورشات لملتقى علمي مصغر، يتبادل فيه معظم التلاميذ النقاش والأفكار، بحيث كل تلميذ يدلي ويعبر عن أفكاره، وفقا لما يراه حلولا ومعالجة ممكنة لنشاط التعلم أو المسألة المعروضة عليهم، كما من حق كل تلميذ التعقيب، بالإضافة والتعديل على أفكار غيره من التلاميذ، وهذه الخاصية تعبر عن جو من نقاش علمي ودي أخوي، يساهم في تقدم التلميذ في سلم النمو العلمي والمعرفي (جورج براون، 2005).

إذن الخصائص التي تتسم بها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تجعل منها إستراتيجية متكاملة، في مجال تنفيذ وتحقيق الأهداف المرجوة من النشاط التعليمي ـ التعلمي، الذي ينفذ كخبرة تربوية له أهداف علمية معرفية يحققها التلميذ، بعد نهاية كل جلسة نفذ في ظلها نشاط تعليمي معين، فهي إذن تتسم بالشمولية والمرونة، وتؤكد على الروح الإبداعية التي يجب أن يتحلى بها التلميذ، فضلا عن كونها إستراتيجية متطورة تمتاز بالدقة والموضوعية، وتفعيل الدور المحوري للمتعلم في ظل الوضعيات التدريسية والمواقف الصفية المختلفة، فهي إذن لها أهمية بالغة للعملية التعليمية ـ التعلمية على وجه العموم، من

حيث تحقيق أهدافها، وتكوين جيل من التلاميذ على مستوى من الكفاءة والتحصيل المعرفي، كضمان ودليل على انتقال أثر التعلم لدي التلميذ.

06- مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

كغيرها من الإستراتيجيات التدريسية، وبالنظر لبعدها التاريخي، تقوم إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على مجموعة من المبادئ التي تمثل القواعد والأسس التي يقوم عليها العمل المدرسي، في ظل الوضعيات التعليمية ـ التعلمية القائمة على أساسها، ومن بين هذه المبادئ:

6- 1- تأجيل الحكم على قيمة ونوعية الأفكار: من بين أهم مبادئ هذه الإستراتيجية، عدم إصدار الحكم أو تقييم الأفكار أثناء التعامل مع النشاط التعليمي في حينه، بل يجب تأجيل ذلك حتى الحصول على أكبر قدر من الأفكار، من طرف جميع تلاميذ القسم أو تلاميذ نفس الفوج، وذلك تشجيعا لكل التلاميذ على إبداء الأفكار، وتقديم ما يرونه من حلول دون تردد أو تخوف من ردود فعل المعلم، كما أن احترام هذا المبدأ يحافظ على التلقائية في تقديم الأفكار من طرف التلميذ، بعيدا عن كل أشكال التردد والخوف من الوقوع في الخطأ، وهذا ما يفضي في نهاية النشاط إلى اختيار أكبر قدر من الحلول والأفكار الإبداعية، للنشاط التعليمي أو المسألة أو المشكلة المعروضة على التلميذ (الكساب، 2013).

6- 2- التأكيد على الكم مقابل النوع: قد يتبادر لذهن البعض بأن الهدف الأولي لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، المتمثل في عصف الذهن بغرض الحصول على أكبر قدر من الحلول والأفكار دون نقدها، أن هذه الأخيرة لا تعير الأهمية لنوعية تلك الأفكار، بل على العكس من ذلك، فمن بين أهم مبادئ هذه الإستراتيجية التدريسية، أنها تؤكد على نوعية الأفكار، التي تساهم في الوصول لأهداف النشاط التعليمي بصورة فعلية، بل وأكثر من ذلك تؤكد على أهمية تقييم الأفكار المطروحة في النهاية، والتركيز على اختيار الأفكار والحلول الإبداعية منها، دون غيرها من الحلول العادية والمألوفة، وعليه تؤكد هذه الإستراتيجية على توليد الأفكار الإبداعية قبل غيرها من الأفكار، ولو كانت تخدم موضوع النشاط التعليمي (قدورة، 2009).

6- 3- مبدأ حرية التفكير: بحيث من بين أهم مبادئ هذه الإستراتيجية التدريسية، أنها تمنح حرية التفكير للتلميذ دون أن تحدد له قيودا معينة ينحصر فيها التفكير أو حدودا يتوقف عندها، إذ أنها تسمح لجميع الأفكار والآراء بالظهور مهما كان نوعها، وذلك بأن يمنح كل مشارك الحرية التامة، لطرح كل أرائه أي يعطي أكبر قدر ممكن من الحرية للتلميذ المشارك، لكي يطرح أفكاره التي يراها تخدم الموضوع بعيد عن الأحكام المسبقة أو بعيدا عن حدود قد يقوم المعلم بوضعها للتلميذ، وهكذا فهذه الإستراتيجية التدريسية، تمنح مطلق الحرية لعمل الفكر والذهن والابتعاد عن كل أساليب قمع العقل وتعطيل الفكر (هنداوي، د ت).

6- 4- اتخاذ كل فكرة كقاعدة انطلاق لحل المشكل: منح الحرية للفكر والعمل الذهني لا يمكن أن ينتج أفكار من العدم، بل يجب أن يرتكز على كل فكرة مطروحة، والعمل على تطويرها من أجل الإتيان بأفكار وحلول جديدة للمشكلة، إذ لا يتوقف الأمر هنا عند فكرة بحد ذاتها، بل يتعلق الأمر فقط بالزمن أو الحجم الساعي المخصص للنشاط أو المشكلة المعروضة على التلميذ، وفي إطار ذلك الحيز الزمني، يمكن لكل فكرة أن تكون قاعدة انطلاق، لتوليد والحصول على أفكار إبداعية أكثر، إلى غاية الوصول لحل المشكل وتطويرها (قدورة، 2009 ؛ الكلباني والبلوشي، 2008).

6- 5- مبدأ تعميق الفكرة: بما أن كل فكرة أو رأي مطروح يمثل قاعدة للحصول على أفكار أكثر، فهذا لا يمكن أن يكون ذا معنى في حالة ما إذا لم نتعمق في الأفكار بشكل أفضل، وعليه يعد الابتعاد عن طابع الأفكار السطحية، والسيرورة نحو أفكار أكثر عمقا، تعبر فعلا عن حلول ابتكارية للمشكلة أو المسألة محل نشاط التعليمي، فهذا المبدأ يعد من أهم المبادئ التي ترتكز عليها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وهو أهم مبدأ يميز هذه الإستراتيجية عن غيرها من الإستراتيجيات التدريسية المختلفة، ومن طرق التعمق في الفكرة التي يمكن أن تكون في هذا السياق، نشير إلى طريقة التوحيد والمزاوجة والجمع بين الأفكار التي يطرحها تلميذ معين، والأفكار التي يطرحها التلاميذ الآخرون، وتشكيل فكرة جديدة أكثر عمقا من الأفكار المطروحة سابقا (هنداوي، د ت).

6- 6- مبدأ أصالة الأفكار: بما أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تؤكد على أهمية التركيز على الأفكار والحلول الإبداعية، وبما أنه لا يمكن أن تكون الفكرة إبداعية، إلا في

حالة كانت الفكرة أصيلة غير مألوفة، ولم تكن معروفة من قبل، وعليه فطابع أصالة الأفكار من المبادئ التي ترتكز عليها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إذ أن تشجيع المعلم للتلاميذ في ظل هذه الإستراتيجية على المجيء بأفكار إبداعية، يشجعهم أكثر على إعمال العقل وتشغيل الفكر والذهن، والاجتهاد أكثر للبحث عن تقديم أفضل فكرة، يمكن أن تساهم في حل المشكلة التعليمية، مقارنة بأفكار أقرانه التلاميذ في نفس القسم أو في نفس الفوج، وهذا ما يخلق روح المنافسة العلمية البناءة بين التلاميذ (القريني، 2015).

6- 7- مبدأ تكامل الأفكار: بما أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تقوم على تساوي فرص التلاميذ في التعبير عن أفكارهم، وطرح رؤاهم وحلولهم الخاصة للمشكلة أو المسألة موضوع النشاط المدرسي، فهذا العامل يؤدي إلى تكريس أحد مبادئ هذه الإستراتيجية التدريسية، ألا وهو مبدأ تكامل الأفكار، بحيث يقوم حل النشاط أو المشكلة على تكامل أفكار كل التلاميذ، بحيث كل فكرة تكمل فكرة أخرى مطروحة، للخروج بملخص مدمج الأفكار للمشكلة، أي أن كل فكرة يعبر عنها تلميذ معين، يمكن أن تكمل أفكار بقية زملائه في القسم، للخروج في النهاية بحل منطقي إبداعي للمشكلة المعروضة على التلاميذ في جلسة العصف الذهني (قطامي، 2010).

ومن خلال ما سبق نقول بأنه ترتكز إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على مجموعة من المبادئ والأسس التي جعل منها إستراتيجية أكثر تميزا، مقارنة بالإستراتيجيات التدريسية التقليدية، وهذا على مستو الأفكار ونوعيتها وطريقة الحصول عليها وطريقة بلورة بشكل مدمج، في فكرة تمثل علاجا شاملا وإبداعيا لموضوع النشاط التعليمي، فضلا عن تميز هذه الإستراتيجية عن غيرها في مجال العمل التعاوني التكاملي بين التلاميذ في شبه ملتقى علمي مصغر، يمنح أفقا واسعة للعقل ويحرره من كل القيود والشروط الكابحة للإبداع، كما هو كائن في إستراتيجيات وطرق التدريس التقليدية.

07- أهداف إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

أصبحت إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، من الإستراتيجيات الأكثر شيوعا من حيث انتهاجها من طرف المعلم في مختلف المواقف الصفية، فمنذ عقود كانت مستخدمة في التعليم، وازداد الاعتماد عليها أكثر، خصوصا في ظل التطورات التي عرفتها النظم التربوية

عبر مختلف أرجاء المعمورة، غير أن استخدام هذه الإستراتيجية يساهم في تحقيق العديد من الأهداف ومن بينها:

7- 1- هدف إبداعي: بحيث أن العمل بإستراتيجية العصف الذهني، يهدف إلى دفع التلميذ للمشاركة وإبداع الحلول للمشكلة، أو المسألة محل النشاط في الموقف الصفي، إذ أن عدم الاهتمام بنوعية وقيمة الفكرة التي يمكن أن يقدمها كل تلميذ أثناء معالجة النشاط، يؤدي إلى الرفع من مستوى المبادرة الفردية دون تردد في إبداء الأفكار ومحاولة تقديم الأجود منها، من خلال تنشيط عملية التفكير الإبداعي، التي تؤدي في النهاية للخروج بحلول إبداعية أصيلة من نتاج التلاميذ، وتكون محل بناء المحتوى المعرفي والعلمي المستهدف تحصيله، من جراء موضوع الدرس المطروح (قنديل، 1996).

7- 2- هدف إنتاجي: بحيث أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، التي تمتاز بالبحث عن توليد والحصول على أكبر قدر من الحلول والأفكار الممكنة، من خلال ما تجود به القريحة الذهنية لكل تلميذ، إنما الهدف المرجو من كل ذلك، يتمثل في دفع التلميذ على إنتاج العلم والمعرفة بصورة ذاتية، بعيدا عن ما يقدمه المعلم من أفكار جاهزة، وهكذا فإن هذه الإستراتيجية تساهم في تنمية عادات العقل المنتجة لدى التلميذ، وهذا أهم مبدأ يمتاز به التدريس وفق المقاربات التعليمية الحالية، السائدة في مجمل النظم التعليمية لدول المعمورة (Harris, 2002).

7- 3- هدف تحصيلي: من بين الأهداف المدرسية التي تسعى إليها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، كغيرها من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، أن تساهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، فهي إذن تشبه ملتقى لتبادل الأفكار، أين يكون كل تلميذ في المجموعة له الحق لتقديم أفكار لغيره من التلاميذ، وفي نفس الوقت يستفيد من الأفكار التي يقدمها غيره من التلاميذ، أي الاستفادة العلمية والفكرية المتبادلة، إلى جانب بعض الأفكار التوجيهية التي يقدمها المعلم كموجه للتلميذ في جلسة العصف الذهني، ومن الأكيد أن هذا الملتقى العلمي المصغر، يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، إذ يزوده بمعلومات وحقائق علمية وغيرها من معارف وخبرات ومهارات وكفاءات يستفيد منها في مواقف أخرى في الحاضر والمستقبل، سواء أكانت مواقف متعلقة بوضعيات تعليمية جديدة أو مواقف مرتبطة بالحياة اليومية للتلميذ (Allal, 2002).

7- 4- هدف علاجي: بما أننا ذكرنا فيها سبق، بأنه من أهم خصائص إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أنها تمثل مقاربة تدريبية وعلاجية لبعض صعوبات التعلم المعروفة عند التلميذ، خصوصا لدى تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وعليه هذه الإستراتيجية لها هدف علاجي لمختلف تلك الصعوبات، خصوصا فيما يتعلق بعلاج تلك المشكلات ذات العلاقة بتدريب التلميذ على الفهم، والطرق المثلى لاستخدام قدراته العقلية والاستفادة منها قدر المستطاع، وكذا الصعوبات ذات المنشأ النفسي مثل مشكلة الثقة بالنفس لدى التلميذ، والتي تنشأ عنها العديد من صعوبات التعلم، وكذا المشكلات التي لها علاقة بالتركيز وضعف الانتباه والدافعية للتعلم والإنجاز، وبهذا تكون إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني لها هدف علاجي، يتم عن طريق برامج إرشاد وتدريب، تنفذ وفق هذه الإستراتيجية (الكبيسي، 2007).

7- 5- هدف تكاملي تعاوني: فبما أن طريقة العمل بالأفواج الصغيرة، تعد من أهم الطرق المستخدمة لما يتم تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، فإن هذه الإستراتيجية تهدف إلى بث روح التعاون، وتكامل الأدوار والأفكار بين تلاميذ نفس المجموعة أو نفس القسم، فمن ناحية طريقة التعلم التعاوني تساهم في جعل تلاميذ الفوج يتناولون النشاط التعليمي بطريقة جماعية تعاونية، أين تظهر لديهم روح التعاضد والتآزر، من خلال تشارك الأفكار وتبادل النقاش حولها، ومن جهة ثانية فهذه الإستراتيجية التدريسية، تهدف إلى خلق نسيج من تكامل الأفكار بين التلاميذ، بحيث كل تلميذ يعبر ويطرح أفكاره العملية، ويسعى لتقديم ما يمكن من إضافة بشأن الأفكار التي قدمها الزملاء، للوصول في النهاية إلى حل إبداعي مشترك للمشكلة التي عرضها عليهم المعلم (بن فرج، 2009).

إن أثر هذا الهدف لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، لا يتوقف عند حد جماعة القسم أو جماعة الفوج، بل يتجاوز ذلك التكامل إلى كل المجتمع المدرسي، باعتبار المدرسة تمثل تنظيما اجتماعيا مصغرا عن المجتمع الخارجي، فهذا الهدف إذن يساهم في خلق مجتمع مدرسي أساسه التفاعل الإيجابي، وفق مبدأ التآزر والتعاون البناء بين مختلف أعضاء المجتمع المدرسي برمته (خليل، 2009).

7- 6- هدف تدريبي: لعل من بين الأمور المهمة في مجال النقاش العلمي، والتي تستهدفها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، هي تدريب التلميذ على مختلف أدبيات وأخلاقيات

الحوار والنقاش العلمي، بحيث يتدرب على مختلف الأساسيات والسلوك، وغيرها من القواعد المرتبطة بثقافة الحوار العلمي، فتدربه إذن هذه الإستراتيجية على آداب احترام أفكار وآراء الغير، وعدم التجريح والتشكيك فيها، تعوده على آليات تبادل الحوار من خلال الأخذ والرد الإيجابي، حين تبادل الأفكار بينه وبين زملائه التلاميذ، فضلا عن تدريبه على أساسيات التعقيب والإضافة البناءة للأفكار التي يقدمها زملاؤه التلاميذ في نفس المجموعة، خصوصا في حالة تطبيق طريقة التعليم التعاوني، ويضاف إلى كل هذا أن هذه الإستراتيجية في هذا المجال، تهدف لتعويد التلميذ على أدبيات النقد البناء، بعيدا عن أحكام التشكيك في أفكار الغير من التلاميذ في نفس القسم (الجبوري وآخرون، 2015).

7- 7- هدف علمي: يتعلق الأمر هنا بسعي إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، لتدريب التلميذ على التحلي بالروح العلمية، بكل ما تحمله هذه الأخيرة من قواعد ومبادئ وأسس، بحيث تعود التلميذ على التحلي بالموضوعية، والاستخدام المنطقي العقلي العلمي، في التعبير عن الأفكار وطرحها أمام جماعة التلاميذ، فضلا عن التقيد في ذلك بالنظرة العلمية، حيال الأفكار التي يطرحها ويقدمها غيره من التلاميذ، كما أن التلميذ مستقبلا من خلال التفاعلات التي تحدث في جلسة العصف الذهني، يكون مزودا بالنقد البناء المبني على التحفظية، أين لا يقطع اليقين بفكرة، حتى يتدارسها بصورة موضوعية من حيث قيمتها ومدى مطابقتها للواقع والمسألة العلمية المطروحة أمامه، وهكذا تكون إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، شبه دورة تدريبية للتلميذ على التحلي بالروح العلمية في الحاضر والمستقبل (غازي، 2002).

فضلا عما سبق فإن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تهدف في المجال العلمي، إلى تدريب التلميذ على مختلف أساسيات وخصائص وأهداف البحث العلمي، أين يصبح هنا الهدف يرتبط بخلق تلميذ بذهنية وروح باحث علمي في المستقبل، خصوصا لما يلتحق بمرحلة التعليم العالي، أين يكون من المفروض قد أصبح باحثا متمرسا لحد بعيد، على مختلف مبادئ وأساسيات وخصائص وأخلاقيات الباحث العلمي، من حيث التحلي بالأمانة والجد والاجتهاد، والتقيد بالبحث المنهجي للوصول إلى نتائج علمية إبداعية، تساهم في التغيير من الواقع الحياتي للتلميذ كفرد متفاعل مع المجتمع (أبو سليمان، 1994).

ومما سبق يمكن أن نلاحظ بأن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، لها العديد من الأهداف المتكاملة، التي تساهم فعلا وبعدة صور ومن حيث عدة مسارات، في ضمان النمو المتكامل والسليم لشخصية التلميذ، من النواحي الجسمية ومن النواحي الوجدانية ومن النواحي المعرفية السلوكية، فهي تهدف لتطوير مستوى التحصيل العلمي المعرفي للتلميذ، إلى جانب إكساب التلميذ أخلاقيات طالب العلم، من حيث تدريبه على العمل التعاوني والتكاملي، وتدريبه على بعض أبجديات الحوار والنقاش العلمي، فضلا عن إكسابه بعض عادات العقل المنتج، متمثلة في تحلي التلميذ بالروح الإبداعية الأصيلة، وهذا كله بهدف ضمان تكوين شخصية تلميذ متكامل علميا ومعرفيا ومتوافق اجتماعيا.

08- أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

لقد تناولنا في العنصر السابق، مجمل الأهداف التي تساهم إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تحقيقها، ولعل تلك الأهداف وأثرها بالنسبة للمعلم والتلميذ والمدرسة، والمنظومة التربوية والاجتماعية على وجه العموم، هي التي تؤكد على الأهمية التي تكتسيها هذه الإستراتيجية، والتي سنجملها في النقاط التالية:

8- 1- أهميتها في تهيئة التلميذ لدرس لاحق: في هذا الخصوص تكمن أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في كون نتائج التعلم التي يبلغها التلميذ، من خلال معالجة النشاط في الزمن الراهن، في ظل الوضعية التعليمية ـ التعلمية، تمثل تمهيدا وتلميحا مباشرا للنشاط أو الدرس، الذي سيتم تناوله في الحصص الدراسية اللاحقة للمادة أو المقرر التعليمي (شاهين، 2011)، فهي إذن إستراتيجية تربط بين الحاضر والمستقبل، أين يكون نهاية كل نشاط تعليمي تمهيدا للانتقال لنشاط لاحق، وفق مبدأ التراكم والبناء المعرفي، الذي أسست له المدرسة البنائية، ومنه الانتقال بالتلميذ من السهل البسيط إلى الصعب المعقد، ومن تعلم سطحي إلى تعلم أكثر عمقا، فضلا عن كون هذه الأهمية تمثل ربطا مرحليا تعاقبيا، في سبيل تنفيذ البرنامج الدراسي السنوي، الوارد في مقرر مختلف المواد الدراسية على مدار السنة، وعلى مدار المراحل الثلاثة للتعليم الإلزامي، فيكون التلميذ دائما على استعداد للانتقال لما هو أصعب من حيث التحدي العلمي، ويكون على صورة وبينة لما يجب عليه أن يقوم به (خيري، د . ت).

8- 2- أهمية مرتبطة بالعملية التعليمية ـ التعلمية: فهذه الإستراتيجية التدريسية، تعد من أكثر الإستراتيجيات إفادة للعملية التعليمية ـ التعلمية، التي تطبق وتنفذ في إطاره الأنشطة والدروس من طرف المعلم والتلميذ، فمن ناحية تظهر أهميتها في كونها إستراتيجية تمنح مرونة مطلقة، لعمل كل من المتعلم والمعلم في إطار نشاط التعلم، بحيث تمنح لهما حيزا في تغيير طرق وأساليب التدريس، والتنويع فيها على مدار زمن الحصة التدريسية، كما تمنحهم المرونة في اختيار وسائل العمل والتنويع منها والتعديل فيها، فضلا عن كونها لا تقيد التلميذ بحد معين من النشاط، أو حد معين من الأفكار التي يمكن أن يقدمها، فضلا عن منح حرية وأدوار أكبر للتلميذ (الزهيري، 2008).

8- 3- أهميتها للعلاقة البيداغوجية: من حيث العلاقات التفاعلية، التي تربط بثلاثية العمل التربوي (معلم ـ متعلم ـ منهاج)، فإن لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني أهمية كبيرة، بحيث تضمن بيئة تعليمية صفية، يسودها كل أشكال العلاقات الإيجابية بين المتعلمين وبين المتعلمين والمعلم، فتساهم إذن في بناء علاقات تفاعل إيجابية، تخلق بيئة صفية أكثر تنظيما من حيث العمل والوسائل والأدوار، تساهم فعلا في تقدم المعلم في البرنامج الدراسي للمقرر السنوي، فضلا عن ضمان تقدم علمي معرفي فعلي لدى التلميذ، أين يحقق الأهداف التحصيلية المرجوة من النشاط، وبذلك فالتعليم والتعلم في ظل هذه الإستراتيجية التدريسية، يتم في ظل علاقة بيداغوجية قوامها الاحترام والتعاون والتآزر المتبادل، بين مختلف الأعضاء الفاعلين في بيئة القسم، أثناء تنفيذ الأنشطة المدرسية (Telli, 2003).

8- 4- أهميتها الاقتصادية: بما أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تعد من أبسط وأسهل الإستراتيجيات أثناء استخدامها، فإنها تمتاز بكونها طريقة اقتصادية محبذة الاستخدام بكثرة من طرف المعلمين، بحيث أنها من ناحية الجهد، فهي لا تتطلب جهدا كبيرا من طرف المعلم، عدا المجهود الذي يبذله أثناء التخطيط لها، وتقسيم الأفواج وتوزيع الأدوار، وتهيئة بيئة القسم لتطبيق النشاط، كما أنها تقتصد في الوقت بحيث تطبيقها لا يستهلك مدة زمنية مثل التي ستستهلك في حالة تطبيق إستراتيجية الإلقاء والتلقي مثلا، إذ أن طرح الأفكار العديدة بصورة تعاونية بين التلاميذ، يساهم في الوصول في أقصر مدة زمنية لحل النشاط والخروج بالنتيجة المرجوة منه (السليتي، 2008).

فضلا عن ذلك، فمن ناحية المواد والوسائل التدريسية التي تحتاجها هذه الطريقة، فهي لا تتطلب الكثير من الوسائل، ما عدا الاقتصار على السبورة والورقة والقلم، غير أن الوسائل التي تتطلبها هذه الإستراتيجية، تختلف نوعيتها وتكلفتها، باختلاف النشاط أو الدرس الذي يقدمه المعلم للتلميذ، وأيضا ترتبط بالمادة الدراسية التي يشرف عليها المعلم، فمتطلبات درس في مادة العلوم الطبيعية من وسائل، تختلف من متطلباتها لو كان الدرس مثلا في مادة الجغرافيا (خيري، د ت).

8- 5- أهميتها في تعلم اللغة: تظهر أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بكونها أحد الأساليب التي تساهم في تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ، ذلك أن الحرية المطلقة التي تمنحها للتلاميذ في التعبير عن أفكارهم مهما كانت نوعيتها، فضلا عن جو تبادل الحوار بين التلاميذ والأخذ والرد في النقاش، حول مشكلة التعلم المعروضة عليهم في ظل الوضعية التعليمية، فضلا عن اختلاف أساليب ومستويات تعبير كل تلميذ عن أفكاره، وتباين لغة عرض الحلول التي يراها مناسبة، كل هذه النقاط المهمة تمثل عاملا يشجع التلميذ على الطلاقة والاسترسال في التعبير، دون قيود أو شروط معينة لذلك، وفي النهاية تؤدي هذه الإستراتيجية في دعم الرصيد اللغوي للتلميذ من حيث جميع النواحي، سواء فهما للفظ والجملة، سواء في اكتساب مفردات جديدة مع فهمها، أو تعلق الأمر بتحسين مهارات الكتابة والتعبير لدى التلميذ، وهكذا تظهر أهميتها في تحسين مختلف جوانب تعلم اللغة من طرف التلميذ (خلف الديب وأبو الدهب، 2019).

وفي هذا الخصوص، لا بد أن نشير بأن هذه الأهمية اللغوية، تمثل أحد أهم مبررات للقيام بموضوع بحثنا هذا، الذي يتمحور حول تدريس برنامج بالعصف الذهني، ومدى أثره في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلميذ، إذ أن ما يمكن أن نتوصل إليه من نتائج بعد اختبار الفرضيات، ربما سيؤكد دور هذه الإستراتيجية في علاجها لمختلف صعوبات الفهم القرائي على وجه التحديد.

وبصفة عامة فإن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني لها الأهمية البالغة لمختلف عناصر ومكونات العملية التعليمية ـ التعلمية، فلها أهمية بالنسبة لبيئة التعلم بصفة عامة، ولها الأهمية في استخدام وسائل وموارد التعليم، فضلا عن أهميتها بالنسبة لدور كل من المعلم والمتعلم، أين تسهل وتمثل مزايا وفوائد لعمل الطرفين على السواء، ولعل أبرز

أهمية يمكن أن نشير لها هنا، هي أهميتها القصوى كأسلوب وكإستراتيجية تدريسية، تساهم في تحسين مهارات تعلم اللغة بالنسبة للتلميذ، وهذا بالنظر لطبيعة موضوع بحثنا الهادف لإثبات نجاعتها في تعلم مادة القراءة واللغة.

09- مراحل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

يمر النشاط التعليمي في ظل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني بعدة مراحل متتالية ومتعاقبة، لغاية الوصل لبناء المحتوى التعليمي والكفاءات والمهارات التي يكتسبها التلميذ كهدف ختامي للنشاط، أما هذه المراحل فهي:

9- 1- مرحلة التخطيط والإعداد: في هذه المرحلة، يعمل المعلم على التهيئة الشاملة لجلسة التدريس بالعصف الذهني، بحيث يقوم بتقسيم التلاميذ على أفواج وفرق العمل، كما يعد مسبقا مختلف الوسائل والمستلزمات، التي تناسب ويتطلبها النشاط التعليمي الذي سيكون محل جلسة العصف الذهني، فضلا عن خلق بيئة صفية تعليمية مناسبة، تساهم في خلق جو من الحماس لدى التلاميذ، وعليه في مرحلة التخطيط تتخذ العديد من الإجراءات منها:

- شرح أسلوب العصف الذهني للتلاميذ، مع التأكيد على المبادئ الأربعة السابقة التي يمكن أن تكتب وتعلق في الفصل، لتكون محل اطلاع دائم من طرف التلاميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تهيئة لتطبيق التعلم التعاوني بواسطة الأفواج الصغيرة (كل مجموعة في حدود خمس تلاميذ).
- توجيه كل مجموعة للأدوار المسندة لها في إطار النشاط التعليمي، مع العمل على توزيع الأدوار بين أعضاء كل مجموعة على حدً لضمان مشاركة أفضل من طرف جميع التلاميذ دون استثناء.
- تعيين رئيس كل مجموعة، بحيث هذا التلميذ رئيس المجموعة، هو من يقوم في إطار النشاط التعليمي، بطرح المشكلة وشرح أبعادها على بقية تلاميذ المجموعة، ويمكن للمعلم هنا أن يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض، كما يسمح أيضا للتلاميذ بإجراء مناقشة تمهيدية بشكل موجز للمشكلة محل النشاط، لكي يتأكد فعلا من استيعابهم لجزئياتها، من حيث عناصرها وأجزائها وأبعادها وأهدافها (السليتي، 2015).

- تعيين لكل فوج التلميذ الذي يقوم بتسجيل وبتدوين كافة الأفكار، التي تطرح من طرف التلاميذ الأعضاء في كل فوج ومجموعة، والملف بالتدوين هو من يتولى قراءة الأفكار المتوصل إليها على زملائه في الفوج، وأيضا يقرأها على مسمع المعلم، في حالة ما طلب منه ذلك (العريشي وآخرون، 2015).

9- 2 - مرحلة صياغة المشكلة: يقوم المعلم المسئول عن جلسات التدريس بالعصف الذهني، بطرح المشكلة محل النشاط التعليمي على المتعلمين، وشرح أبعادها وتقديم بعض الحقائق العلمية حولها، كعرض المشكلة بصورة تمهيدية على التلاميذ، وفي هذا الخصوص يجب أن تكون المشكلة، تمثل فعلا عامل حيرة وعامل تحدي علمي معرفي يواجهه التلميذ، والذي يطلب منه أن يكون في مستوى فكري يمكنه فعلا من تحديد المشكلة، فيتعلق الأمر إذن في هذه المرحة، بوضع التلاميذ في وضعية مشكلة (السليتي، 2015).

ومن شروط صياغة المشكلة، أن تكون مثيرة للشعور بالحيرة لدى التلميذ، حيرة تثير فراغ معرفي يجب العمل على ملء ذلك الفراغ، بما يمكن أن يقدمه التلميذ من حلول تمتاز بالعمومية في أول وهلة، ولا شك الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات أسلوب حل المشكلات، وهي تعبر عن وجود حافز لدى التلميذ، أي شعوره بوجود مشكلة ما، ووجود الشعور بالمشكلة يدفعه إلى البحث عن حل لها، وقد يكون هذا الشعور نتيجة لملاحظة عارضة، أو بسبب نتيجة غير متوقعة لتجربة علمية معينة، في مختلف المواقف التعليمية - التعلمية، التي يمر بها التلميذ كخبره سابقة أو خبرة في الزمن الحاضر (قطيط، 2011)، ولصياغة المشكلة التعليمية شروطا يجب أن تتوفر فيها وهي:

- أن تكون المشكلة من النوع الذي يثير الحيرة والاهتمام في ذهن التلميذ.

- أن تكون المشكلة منطقية وواقعية قابلة للحل، ضمن قدرات وإمكانات التلميذ من الناحية العقلية، ومن ناحية وفرة وسائل التدريس.

- أن تكون المشكلة واقعية تنتمي للواقع اليومي المعاش للتلميذ، وأن تكون منتمية لحيز حاجاتهم وأهدافهم التعليمية المخطط لها (مرعي والحيلة، 2013).

9- 3- مرحلة بلورة المشكلة: وفيها يقوم المعلم بتحديد دقيق للمشكلة، لكي تصبح أكثر وضوحا بالنسبة للتلميذ، وأكثر دقة من حيث الأهداف التعليمية المرجوة منها، ومدى ارتباطها بالأفكار المرغوب الحصول عليها من طرف التلميذ، ويتم بلورة المشكلة عن

طريق إعادة صياغتها وتحديدها، من خلال مجموعة تساؤلات على نمط: ما هي النتائج المترتبة عن تلوث الكرة الأرضية ؟ إذا استمر التلوث بهذه الصورة كيف سيكون حل الأرض؟ كيف يمكن البحث عن بدائل جديدة لمصادر طاقة غير ملوثة مستقبلا؟، إعادة صياغة المشكلة قد تقدم في حد ذاتها حلولا مقبولة، دون الحاجة إلى إجراء المزيد من عمليات العصف الذهني، عدا جلسات المناقشة المخصصة لزمن الحصة التدريسية، إن بلورة المشكلة في صياغتها النهائية، يستوجب أن يحدد المعلم العديد من الأسئلة، التي لا تخرج عن صلب المشكلة موضع النشاط التعليمي (الحريري، 2011)، وعليه يجب أن تتوفر في تلك الأسئلة شروطا ومعايير وهي:

- أن تراعي المستوى العقلي للتلميذ، وهذا يعني أن أي سؤال مهما كانت العبارة أو العبارات التي صيغ فيها بسيطة ومفهومة لدى التلميذ، فيجب ألا تصل لدرجة التعقيد التي تفوق قدرة واستطاعة التلميذ التعامل معها.

- أن يكون مراعية لمستوى المعرفة اللغوية والعلمية للتلاميذ، نظرا لتفاوت حصيلة التلاميذ اللغوية ونماء قاموسهم اللغوي والمعرفي باختلاف سنوات دراستهم، فمن المهم أن تراعى هذه الفروق أثناء صياغة المشكلة، أين تكون محل فهم من طرف كل التلاميذ دون استثناء.

- أن يكون المقصود منها واضحا وضوحا تاما ومفهوما بالنسبة للتلاميذ، لأنه من شأن أي غموض في أسئلة المشكلة أن يحول دون الحصول على الأداءات المعرفية المرجوة من طرف التلاميذ.

- أن تتنوع مضامين الأسئلة المتعلقة بالمشكلة محل نشاط التعلم، بحيث لا يجب أن تقتصر على أسئلة من قبل عرف أو حدد، أو اذكر أو ماذا، بل تتنوع لتشمل أنماطا مختلفة تقيس المعارف والمعلومات الأكثر أصالة، وأن تركز على استنهاض مهارات الفهم، والتحليل والتركيب والتقويم، والنقد، والتصنيف، ويجب أيضا أن تتعدد أشكال طرح الأسئلة ومضامينها، لتراعي الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.

- أن تصاغ أسئلة المشكلة بشكل يجعلها توفر ميزة التنوع في أشكال الإجابة عنها، من حيث كونها شفوية أم كتابية، وأن تتنوع لتشمل الإجابة القصيرة المحددة، والإجابة التي تحتمل الصحيح والخطأ، وأسئلة المطابقة، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأي أنواع أخرى يراها المعلم مناسبة وتخدم أهداف النشاط المعروض على التلاميذ.

- أن تراعي الأسئلة في صياغتها السلامة اللغوية تعبيرا، وقواعد، وإملاءً، ما استطاع المعلم إلى ذلك سبيلاّ، فالسلامة اللغوية تساهم في فهمها من طرف التلميذ، وتحول إحداث أدنى تشويش في ذهن التلميذ (جابر وآخرون، 2005).

9- 4- مرحلة تنفيذ جلسة العصف الذهني: وتـعتبر هذه الخطوة مهمة لجلسة العصف الذهني، حيث يتم من خلالها إثارة فيض حر من الأفكار، فهي إذن المرحلة الفعلية في بداية تعامل التلميذ مباشرة مع المشكلة المعروضة عليها، فهي إذن المرحلة التي يبدأ فيها كل تلميذ تقديم ما يمكنه من أفكار تساهم بصورة فعلية في بداية حل المشكلة بشكل متدرج من حيث الأفكار التي ينتجها التلاميذ، أين ينتقل الحل من الأفكار العامة إلى الأفكار الأكثر خصوصية لموضوع المشكلة وأكثر عمقا من حيث العلاج الفعلي لها، وأثناء هذه المرحلة يجب مراعاة الجوانب التالية:

- عقد جلسة تنشيطية، بحيث يتم فيها تقديم بعض أفكار تنشيطية لتفكير التلاميذ، أين يقدم المعلم أفكار عامة يتخذها التلميذ قاعدة انطلاق لفهم ما يجب أن يقدمه من أفكار في سبيل حل المشكلة موضوع الدرس.

- عرض مبادئ العصف الذهني، أين يتم شرط إستراتيجية العمل لكل التلاميذ لكي يكونوا على علم تام بما هو مطلوب منهم وما هي الأدوار المسندة للمعلم في ذلك الإطار، وهذا تماشيا مع مبدأ التوافق بين المعلم والتلميذ في اختيار الطريقة أو الإستراتيجية التدريسية التي يتم بها تناول النشاط أو المشكلة.

- استقبال الأفكار المطروحة دون استثناء، وهذا تماشيا مع مبدأ قبول كل الأفكار وتجنب النقد الفوري لها أو لإصدار الأحكام حولها.

- تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة)، بحيث يتم الدمج التكاملي بين مختلف الأفكار التي قدمها كل تلميذ، والخروج بحوصلة عامة لها تمثل بداية فعلية للخروج بالحلول الإبداعية للمشكلة.

- أن يعمل المعلم خلق تدخلات محدودة في حالة لاحظ نوعا من الملل والخمول لدى التلاميذ، بحيث يقدم نطق تحفيز وعناصر تغذية راجعة مع توجيه محدود للتلاميذ، بغرض ضمان استمرارهم في جلسة العصف الذهني، وتقديم كل ما يملكونه من أفكار دون استثناء (مركز نون، 2011).

وأثناء تبادل النقاش والإدلاء بالأفكار، لا بد على المعلم من خلال دوره كموجها أن يؤكد للتلاميذ على أهمية لغة النقاش، والتي تتمثل في التعبير عن بعض جوانب القضية أو الجزئية المطروحة للنقاش، والاستماع إليها من جانب المعلم والتلاميذ الآخرين، ونظرا لأن الأسئلة هي العنصر التعبيري الأكثر ورودا في هذه الطريقة، فلابد من تحديد المعايير التي يجب أن تصاغ الأسئلة في ظلها. (جابر وآخرون، 2005).

9- 5- تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها: تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معينة، ومن هنا تظهر أهمية تقويم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ (مركز نون، 2011: 151)، ومن الأشكال التي يمكن أن تأخذها عملية تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها، تقديم تقريرا كتابيا عن مختلف الخبرات التي استفاد منـها التلاميذ، من خلال الأفكار المقترحة حول النشاط التعليمي، كما يجب أن تحدد الإجابات والأفكار الصحيحة والدقيقة حول المشكلة سواء بصورة شفهية أو كتابية، من أجل تزويد الطالب بالتغذية الراجعة التي تشعره بمدى قدرته على الإجابة الصحيحة عنها، وذلك من خلال طرح بعض الأسئلة التقويمية على التلاميذ بهدف الوقوف على مستوى استيعاب وتحصيل التلاميذ للمعارف المستهدفة من تناول تلك المشكلة (أبو الحديد، 2013).

إذن استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني أثناء الموقف التعليمي، يتم عبر خمسة مراحل متلاحقة ومتتابعة، وفي كل مرحلة هناك إجراءات يقف عليها المعلم، أين يتخذ مختلف القرارات والخطوات والإجراءات المتعلقة بها، بهدف تفعيل محورية المتعلم في النشاط التعليم، كما أن لكل مرحلة من تلك المراحل الأهمية التي تلعبها في تحقيق أهداف النشاط التعليمي، غير أن مرحلة التخطيط والتحضير لجلسة العصف الذهني، هي المرحلة الأهم مقارنة بباقي المراحل، على اعتبار الخطوات التخطيطية التي تتم فيها، فهي إذن تمثل القاعدة التي يبنى عليها النشاط القائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

10- أساليب التعليم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

في عملية التعليم بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، يمكن أن تعتمد العديد من أشكال وأصناف التعليم، التي تتحدد حسب الحاجة لها، وحسب الغرض المرجو من كل نشاط

تعليمي، بحيث أن المعلم يعتمد على مجموعة من معطيات قبل اتخاذ القرار بشأن أسلوب التعليم الذي يراه مناسبا، ومن بين هذه الأشكال ما يلي:

10- 1- أسلوب العمل الفردي: استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، يمكن أن تطبق بشكل فردي، إذ يمكن أن تكون مجدية ومفيدة لبعض المواقف التعليمية، التي تقدم فيها أعمال للتلميذ لكي ينجزها بصورة فردية، بغرض تقويم منجزاته التعلمية بعيدا عن العمل الجماعي، أي الوقوف على المستوى التحصيلي ومدى قدرة التلميذ على حل المشكل بطرق فردية وابتكارية، والوقوف على مستوى كفاءته الذاتية، التي لا يمكن أن تلاحظ من طرف المعلم بموضوعية، إلا من خلال دمج التلميذ في عمل عصف ذهني فردي، أين يكون التلميذ محل تقويم فردي يمكن المعلم من الاستدلال على مستواه العلمي ورصيده من الأفكار في شتى الموضوعات (الفتلاوي، 2010).

وتكمن أهمية التعلم الفردي في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في كون أن التلميذ قادر على إنتاج العديد من الأفكار المختلفة، في جلسة عصف هادئة قد تكمن في تكليفه بأعمال تعلم، ومشكلات يطلب منه معالجتها في المنزل، وفي الكثير من الأحيان يكون العمل بهذا الأسلوب عملا مثمرا، من حيث تكريس مبدأ تحمل المسؤولية لدى التلميذ، فضلا عن تمكينه من تحسين مستوى كفاءاته الذاتية، ومدى قدرته على مواجهة مشكلات عديدة بمفرده، ولعل هذا الأسلوب يكون أفيد بغرض تدريب وتهيئة التلميذ لموقف الامتحان الشهري أو الفصلي أو الامتحان في نهاية مرحلة تعليمية، وتجدر الإشارة بأن أسلوب العمل الفردي في التدريس بالعصف الذهني، قليل الاستخدام بالنظر لما يمثله أسلوب العمل الجماعي من فوائد، مقارنة بالعمل الفردي الذي تكون فوائده أقل (القريني، 2015).

10- 2- أسلوب العمل الجماعي: هذا الأسلوب يعد أكثر استخداما مقارنة بالأسلوب الفردي، على اعتبار أهميته الكبيرة بالنسبة للنشاط المدرسي، وبالنسبة لأثره في دعم وإثراء الرصيد المعرفي للتلميذ، وتساعد هذه الطريقة جميع التلاميذ في ملتقى تعاوني مصغر، بغرض حل المشكلة أو التمرين الذي يعرضه عليهم المعلم، كما أنها تساهم بشكل فعال، في إنتاج وإبداع أفضل الأفكار والحلول للمشكلة أو المسألة، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لكل تلميذ للمساهمة بكل ما يملك في أفكار في علاج المشكلة، والتعبير عن قدراته وما يمكن أن يقدمه من حلول خصوصا منها الحلول الإبداعية (أبو عميرة، 2000).

علـى العكس من الأسلوب السابق، فهذا الأسلوب الجماعي يستخدم في المواقف التعليمية ـ التعلمية، التي بمـوجبها يتم تقويم المستوى الفكري والتحصيلي لقسم أو فوج تربوي بكامله، وأيضا يستخدم في المواقف التي تستهدف تكريس عقيدة وروح العمل الجماعي لدى التلاميذ، والتي تسهم بدورها في تحسين روابط العلاقة البيداغوجية بين التلميذ والمعلم والمنهاج، والمشرفين على عملية التعلم ممثلة في الإدارة المدرسية، فضلا عن صلاحية هذا الأسلوب للعديد من الوضعيات التعليمية، مثل وضعية مشكلة ووضعية التدريس بالمشاريع (مرعي والحيلة، 2011).

10- 3- الأسلوب المزدوج (فردي جماعي): يمكن الجمع في العصف الذهني بين الأسلوبين من العمل الأسلوب الفردي والأسلوب الجماعي، بحيث يقدم المعلم المسألة أو المشكلة للتلاميذ، ويطب منهم تسجيل مختلف أفكارهم بصورة فردية، وقد يكون التسجيل ذهني أو كتابي على ورقة، وبعد مدة يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ لفرق وجماعات صغيرة، ويطلب من التلاميذ حل نفس المشكلة، من خلال طرح كل تلميذ لما سجله من أفكار أمام زملائه، وبعدها يتم الخروج في مرحلة تقويم الأفكار بالحل المقترح للمشكلة.

واستخدام الأسلوب الفردي والجماعي له فائدة كبيرة، بحيث يمكن تعويد التلميذ على روح المبادرة لحل المشكلات دون الاعتماد على الغير، وفي نفس الوقت يتم تكريس روح العمل الجماعي، وتكريس روح التضامن والتآزر بين التلاميذ، للتعاون لحل المشكلات التي لها علاقة ببيئة التلميذ (القريني، 2015).

10- 4- أسلوب العمل الشفهي: في خضم جلسات التدريس بالعصف الذهني، يمكن الاعتماد على الأسلوب الشفهي في عرض الأفكار من طرف التلاميذ، وذلك دون الحاجة لاستخدام أسلوب الكتابة والتحرير، إذ يكتفي فقط المعلم في نهاية النشاط بتقديم حوصلة وخلاصة مكتوبة للحل المقترح، من خلال الأفكار التي عبر عنها كل تلميذ بصورة شفهية، فهذا الأسلوب إذن يعتبر كتعبير شفهي، عن الأفكار التي يراها التلميذ أحد الحلول الممكنة للمشكلة أو المسألة المعروضة أمامه.

ولا بد من الإشارة بأن هذا الأسلوب، يستخدم عادتا في الأنشطة الخاصة بالدعم العلمي والمعرفي للتلميذ، بحيث يستخدم في أنشطة غير مقررة في البرنامج السنوي، بحيث ينتهج في إطار تحضير التلميذ بأنشطة تدريبية لموقف الامتحان، أو إجراء مراجعة عامة

لمحور من البرنامج، أو مراجعة شاملة لفصل من سنة دراسية، أو مراجعة عامة تحضيرا لأحد الامتحانات المرحلية، أين ينتقل التلميذ من مرحلة إلى مرحلة، بحيث نادرا ما يستخدم هذا الأسلوب في برنامج المقرر الرسمي (كبير، 2017).

10- 5- أسلوب العمل الكتابي: سواء كان أسلوب العمل فرديا أو جماعيا، فإن أسلوب العمل الكتابي لمعالجة نشاط التعلم المعروض على التلميذ، يمثل أسلوبا بموجبه يتم تسجيل مختلف الأفكار التي يعرضها التلاميذ في جلسات العصف الذهني، لتدارسها وتبادل النقاش بشأنها، وهذا الأسلوب أكثر استخداما مقارنة بالأسلوب الشفهي المتعلق بزمن وظروف وأهداف معينة.

وينص أسلوب العمل الكتابي، على تقديم التلاميذ لمختلف الأفكار التي يرونها حلول ممكنة للمشكلة بصورة كتابية، بحيث كل تلميذ يسجل أفكاره في ورقة، وبعد مدة زمنية ينتقل أعضاء مجموعة التلاميذ لعرض كل ما دونوه من أفكار وآراء علمية أمام الزملاء، ثم يتم تدارس مختلف تلك الأفكار والخروج في النهاية بمدونة واحدة، من خلال الجمع والانتقاء بين الأفكار المختلفة التي عرضها التلاميذ (مركز نون، 2011).

10- 6- أسلوب العمل المباشر: في هذا الأسلوب يكون العمل المباشر من حيث ناحيتين، فمن ناحية تسجيل الأفكار، فإنه بمجرد أن يعرض تلميذ الفكرة أو الأفكار التي بحوزته، تتم عملية تسجيلها في حينها دون انتظار ما سيعرضه زملاؤه في نفس المجموعة، أما الناحية الثانية فإن الحوار أثناء جلسة العصف الذهني يكون مباشر وجه لوجه، أي أن يتم التعقيب أو الإضافة عن فكرة تلميذ لما يعرضها في حينها من طرف تلميذ آخر، طبعا مع احترام مبدأ الاستئذان قبل الخوض في الكلام (Liu & All, 2014).

فهذا الأسلوب إذن يكون متوافقا بصورة كبيرة، مع أسلوبي العمل الكتابي والعمل الشفهي في نفس الحين، بحيث الحوار المباشر يؤدي لعرض الأفكار بصورة شفهية، وفي نفس الحين يجب تسجيلها من طرف المكلف بالتدوين في الفوج في مدونة كتابية، لضمان عدم هدر وضياع الأفكار، التي قد تكون لها وزنا كبيرا في العلاج والحل الإبداعي للمشكلة أو المسألة الدراسية المعروضة على التلميذ كنشاط للتعلم، ولا يمكن أن يستخدم في ظل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني أي صيغة غير مباشرة لتبادل الأفكار أثناء النقاش، بحيث لا يمكن العمل في هذا الخصوص من خلال الاعتماد على وسيط يجتمع بكل تلميذ،

منفردا ثم ينقل الأفكار لبقية الزملاء وبصورة منفردة، بالنظر لما يمكن أن يستهلكه هذا الأسلوب من جهد ووقت (كافي، 2009).

إذن أساليب التعلم في ظل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، متعددة ومختلفة الأشكال، وكل شكل من أشكال التعلم يصلح لمواقف وأهداف تعليمية معينة، فضلا عن مدى توافق كل أسلوب من الأساليب مع الموضوع أو الموقف التعليمي، ويتوقف اختيار أي أسلوب من خلال عملية توافق بين المعلم والتلاميذ، غير أنه من الممكن استخدام أكثر من أسلوب في نفس جلسة أو نشاط للعصف الذهني، فيمكن استخدام أسلوب العمل المنفرد وبعدها ينقل العمل لجلسة جماعية، فضلا من البداية بصورة شفهية وبعدها الانتقال للعمل الكتابي في نفس موقف العصف الذهني، إذن يمكن الانتقال بصورة متدرجة بين مختلف أساليب العمل، بحيث لكل أسلوب مزايا يتمم بها مزايا وفوائد الأسلوب الآخر.

11- شروط نجاح إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

رغم الخصائص والمزايا والأهمية التي تمتاز بها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إلا أنها لا يمكن أن تحقق النجاح المرجو من العملية التعليمية ـ التعلمية، إلا من خلال توفير وضمان العديد من الظروف والشروط المواتية للعملية التربية على وجه العموم، ومن بين هذه الشروط الواجب توفرها ما يلي:

11- 1- ضمان أجواء مريحة لجلسة العصف الذهني: بحيث أن عصارة الإبداع التي تسفر عن حلول إبداعية، تنتج عندما يرتاح ويستمتع التلاميذ، ويشعرون بالحرية في تصرفاتهم، والقدرة على التعبير الصريح عن أفكارهم، وعليه لا بد على المعلم أن يضمن ظروفا تساهم في شعور التلميذ بالثقة والراحة النفسية، بحيث يمكن في هذا الخصوص أن يوزع التلاميذ على مختلف أفواج التعليم التعاوني وفق لرغبات التلميذ، أين يمنح لكل تلميذ فرصة لاختيار المجموعة التي ينتمي إليها، فضلا عن تقديم لمحة عامة للتلاميذ حول طبيعة المسألة، أو المشكلة التعليمية التي ستعرض عليهم، كتهيئة نفسية لهم للوقوف على التحدي العلمي المعرفي الذي سيواجهونه، بحيث لا يمكن عرض نشاط بصورة فجائية على التلميذ.

وكذلك يمكن ضمان أجواء مريحة، من خلال توفير معظم مستلزمات النشاط التعليمي التي ترتبط بوضع التلميذ في راحة نفسية، تشجعه على الإبداع وابتكار الحلول

للمشكلة، وكذلك يمكن ضمان جلساء عصف مريحة من خلال التنظيم والتوزيع المناسب للطاولات، على شكل موائد مستديرة تساعد على النقاش الإيجابي البناء، دون نسيان الاهتمام بعامل ضمان أجواء تفاعل إيجابية بين التلاميذ والمعلم (هنداوي، د ت).

11- 2- التحديد الدقيق لزمن جلسة العصف الذهني: فمن المهم بما كان أن يتم الاختيار المثالي والمناسب للزمن، الذي يجب أن تستغرقه جلسة العصف الذهني للنشاط أو المسألة أو المشكلة التعليمية التي ستعرض على التلاميذ، إذ أن درجة سهولة وصعوبة المشكلة، ودرجة أهميتها للبرنامج الدراسي السنوي، وكذا واقع بيئة التلميذ، لا يمكن أن تكون ذات فائدة إذا لم تتناغم مع مدة زمنية معقولة لجلسة العصف الذهني، وفي هذا الخصوص هناك من ينصح بأن لا يقل زمن الجلسة عن الحد الذي يخلق عامل التسرع لدى التلاميذ، والذي يمكن أن يكون عامل ضغط، قد يؤدي للتسرع وضياع الكثير من الأفكار، التي قد تكون لها قيمة إبداعية بالنسبة للتعامل مع النشاط المعروض على التلميذ والوصول لحل إبداعي له، كما لا يجب أن تتجاوز الجلسة الزمن الطويل، للحد الذي يخلق نوعا من الرتابة والتعب والإرهاق لدى التلميذ، مع ما لهذه العوامل من دور في خمول وكسل التلاميذ، وانفصالهم التام من الموقف التعليمي، الذي تنفذ في ظله جلسة العصف الذهني (عبادة، 1986).

11- 2- تنظيم وتوزيع الأدوار بين تلاميذ الفوج الواحد: فمن المهم أن يتم الاهتمام بالأمور التنظيمية للفوج، من خلال تحديد وتوزيع دور كل تلميذ في الفوج الواحد، فمن المهم تحديد التلميذ الذي يقود الفوج، وكذا تحديد التلميذ الذي يقوم بإدارة وتوجيه النقاش، من خلال منح الأدوار بين التلاميذ للتعبير عن أفكارهم، فضلا عن أهمية تحديد التلميذ الذي يقوم بتسجيل مختلف الأفكار التي يدلي بها كل التلاميذ، للخروج بحل توافقي يعبر عن تصور كل فوج من الأفواج الحل المقترح للمشكلة، أو المسألة المعروضة عليهم (أبو جادو ونوفل، 2007).

11- 3- وضوح المشكلة محل النشاط التعليمي: بحيث من أهم شروط تعبير التلاميذ عن أفكارهم واقتراح مختلف الحلول الممكنة، يجب أن تكون المشكلة أو المسألة محل نشاط الحصة واضحة وجلية لدى كل التلاميذ، بعيد عن كل أشكال اللبس والغموض، التي تقف كحائل أمام اجتهاد التلاميذ لإيجاد حلول لها، بحيث يتوقف دور تحديد المشكلة المدروسة على المعلم، أين يحدد تعريفا واضحا للمشكلة، كما يحدد المطلوب من التلاميذ بدقة، ويمكنه

أيضا تقديم بعض المؤشرات حول المشكلة، والتي قد ترتبط بمنطلق الحلول التي يجب على التلاميذ اقتراحها (خفاجة، 2007).

11- 4- التشكيل المناسب للأفواج: بحيث على المعلم أن يحرص على تشكيل أفواج ومجموعات متجانسة، بحيث لا يمكن وضع التلاميذ المتفوقين في مجموعة واحدة، والتلاميذ المتوسطين والمتأخرين في مجموعات أخرى، إذ تكون الفرقة أو المجموعة تضم التلاميذ من كل الأصناف والمستويات، بغرض إثارة الحافز لدى المتأخرين للتعبير عن أفكارهم، كما أن التقسيم المتجانس للمجموعات يساهم في تفاعل صفي إيجابي بين التلاميذ، ومنه ما يمكن أن يقدموه من أفكار إبداعية، بغرض التعاطي مع النشاط التعليمي.

أما من ناحية عدد التلاميذ في كل فرقة أو مجموعة، فينصح ألا يكون عددا قليلا لا يساعد عملية التفاعل الصفي، التي تستوجبها الأنشطة المدرسية في ظل تبادل الأفكار بين التلاميذ، كما لا يمكن أن يكون عدد التلاميذ في المجموعة الواحدة عددا كبيرا، قد يؤدي إلى فوضى في توزيع الأدوار، بحيث لا تمنح الفرصة الكافية لكل تلميذ في التعبير عن أفكاره، وتقديم ما يمكنه من حلول (جونسون وآخرون، 1995).

11- 5- وضع قواعد للتدريس بالعصف الذهني: فقبل بداية العمل وعرض النشاط، لا بد من أن يدون المعلم لائحة تتضمن قواعد وأسس العمل، التي يجب أن يتقيد بها كل تلميذ، مهما كان دوره سواء مديرا للجلسة أو رئيس للفوج أو القائم بعملية تسجيل الأفكار، إذ على المعلم أن يحدد زمن بداية ونهاية الجلسة، كما يتعين أن يحدد الحيز الزمني الممنوح لكل تلميذ للتعبير عن أفكاره واقتراح الحلول، فضلا عن ذلك على المعلم أن يحدد القواعد التي يلتزم بها كل من مدير الجلسة القائم بعملية تسجيل الأفكار، والقائم بعملية توزيع الأدوار، والفائدة من كل ذلك، هو منح طابعا تنظيميا لعمل التلاميذ، يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من جراء النشاط المعروض على التلاميذ (الجبوري وآخرون، 2015).

11- 6- اعتماد مدونة لتسجيل الأفكار: من المهم أن يتم توكيل احد التلاميذ بكتابة الأفكار والحلول التي يعرضها التلاميذ، وكذا العمل على إنشاء جدولة وتصنيفا لها، من الأقل أهمية إلى الأكثر أهمية، فالتسجيل المباشر للأفكار في الورقة أو في لائحة الإجابات والاقتراحات والحلول، من شأنه أن يمنع مشكلة تسرب وضياع الأفكار، كما سيكون الأمر في حالة

الاكتفاء بالأسلوب الشفهي في العمل دون الكتابي، كما أن تسجيلها يساهم في تدارسها واختيار الأفضل منها، والأكثر إبداعية للخروج بالحل النهائي للمشكلة أو المسألة المعروضة على التلاميذ.

ولكي لا يتم إغفال أو إهمال أي فكرة، يجب على التلميذ المكلف بعملية تسجيل الأفكار، أن لا يشارك الآخرين في النقاش وتقديم الحلول معهم، لأن ذلك الأمر يصعب عليه عملية التسجيل والكتابة، ويشتت انتباهه، مما يترتب عنه إهمال أفكار قد تكون لها وزنا في علاج نشاط التعلم، أو حل المشكلة التي عرضت في جلسة العصف الذهني، غير أنه يمكن أن يؤجل مشاركته في طرح الحلول والأفكار، حتى نهاية دور زملائه في المجموعة من عرض أفكارهم، وبعد تسجيلها يمكنه أن يقدم ما تيسر له من أفكاره الخاصة حول موضوع المسألة أو المشكلة محل نشاط التعلم (أبو جادو ونوفل، 2007).

أما فيما يخص الوسائل الممكن استخدامها في عملية التسجيل، فمن الممكن الاعتماد على الوسائل التقليدية المتعارف عليها، مثل استخدام الورقة كمدونة ولائحة تسجل عليها الأفكار، كما يمكن استخدام السبورة خصوصا في تدوين الحلول النهائية المقترحة من طرف التلاميذ، بعد انتقاء الحلول الإبداعية منها، غير أنه في الوقت الحاضر وبالنظر لما شهده قطاع التكنولوجيا الرقمية، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة من تطور ملفت، من حيث وسائط وأجهزة حديثة مدعمة بلواحق التسجيل، فمن الممكن استخدام الهاتف الذكي لتسجيل الأفكار، فضلا عن إمكانية استخدام الحاسوب اللوحي في ذلك، إذ أن التكنولوجيا الحديثة أتاحت إمكانية التسجيل واسترجاع ما سجل بكل سهولة، مع ميزة عدم إهمال أو إغفال أي فكرة يعرضها التلاميذ (الحيلة، 2001).

11- 7- تنظيم النقاش في كل فوج: فبما أن مجموعات العمل في التدريس بالعصف الذهني، تحتوي على عدد قليل من التلاميذ، فإنه من الممكن منح متسع من الوقت لترتيب أدوار التلاميذ، في تناول الكلمة وتقديم الأفكار والحلول الممكنة، وفي هذا الخصوص من الضروري أن يتم اختيار تلميذ وسيط، مهمته اختيار من يقدم الفكرة التالية، وتنظيم أخذ الكلمة وتحديد مدة زمنية لكل تلميذ، حتى لا يتحدثون مع بعضهم البعض في الوقت نفسه، وما ينجر عن ذلك من فوضى الأفكار، التي تؤثر سلبا على سيرورة جلسة

العصف الذهني، فـضلا عن قيام الوسيط بدور تقديم التعليمات، والتذكير بقواعد العمل والنقاش في ظل الجلسة (الجبوري وآخرون، 2015).

11- 8- التقييم البعدي للأفكار: وهذا الشرط يرتبط أساسا بأحد أهم مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أين يجب على كل تلميذ أو المعلم التقييم والنقد الفوري لأي فكرة يعرضها التلميذ، بحيث يمكن تقييم كل الأفكار بمجرد نهاية كل تلاميذ الفوج أو المجموعة من عرض أفكارهم وحلولهم للمشكلة، وفي وقت لاحق من المهم أن تلتقي المجموعة مرة أخرى، وتبدأ أولا بتأمل الأفكار المكتوبة في القوائم المنسوخة، ثم تقوم المجموعة بترتيب وتصنيف وتبويب كل تلك الأفكار، وتعمل على تطور الأفكار الواعدة للتطبيق العملي، وخلال جلسة التقويم تحول الأفكار الناتجة إلى إطار عملي، أو تستخدم لاقتراح حلول واقعية، ويكون التركيز هنا على الأفكار والتحليل والمخرجات الحقيقية التي تفيد أهداف النشاط التعليمي (أبو جادو ونوفل، 2007).

11- 9- تنظيم البيئة الصفية: من المهم أن يقوم المعلم بتنظيم بيئة القسم والتي سيجرى فيها النقاش في إطار تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، لكون هذا العامل مهما بالنسبة للعمل المدرسي، أين يساهم في استنهاض رغبة التلميذ ودافعيته للتعلم والإنجاز، وذلك لا يمكن أن يتم إلا في ظل بيئة صفية منظمة، ومرتبة بشكل يوفر الشروط المثلي لعملية التعليم والتعلم، وفي هذا المجال يجب على المعلم أن يقوم بتنظيم طاولات مستديرة أو مستطيلة لكل فوج من الأفواج المحددة مسبقا، فلا يمكن العمل في هذه الإستراتيجية بنظام الصفوف المتسلسلة والعادية لوضعيات جلوس التلاميذ، التي يتم بها العمل في حالة كانت الطريقة هي طريقة الإلقاء والتلقي، أو التدريس عن طريق المحاضرة، فضلا عن أهمية توزيع التلاميذ وضمان التباعد بين الأفواج، بالقدر الذي لا يشوش فوج على فوج آخر قريبا منه في القسم، فضلا عن ضمان المعلم لجو من الهدوء الذي تستوجبه عملية التعلم، كما على المعلم أيضا أن يساهم في بناء علاقات تفاعل إيجابية بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والنشاط التعليمي وحتى مع المعلم نفسه (هنداوي، د ت).

11- 10- تقليص المعلم من حجم تدخلاته: بعد قيام المعلم بكل الإجراءات التنظيمية في مرحلة التخطيط لجلسات العصف الذهني، لا بد أن يكتفي بدور المراقب والمنظم لعملية احترام التلاميذ للقواعد المحددة مسبقا، ويكتفي بالحرص فقط على احترام التلاميذ لأدوارهم

المسندة لهم، بينما يكتفي هو بتقديم التوجيهات التي يراها ضرورية، بشرط ألا تؤثر على أداء وتفاعل التلاميذ مع المشكلة، كما على المعلم أن يقلص قدر المستطاع من تدخلاته، بل يكتفي فقط بدور رقابي توجيهي، ويؤجل دوره حتى نهاية الزمن المحدد للجلسة، وهنا يظهر دوره كمشارك في تقويم أفكار التلاميذ، بشرط التحلي بالموضوعية، مع استعمال مهاراته في إقناع التلاميذ بالأفكار التي سيتم التخلي عنها، والتي سيتم اعتمادها كحل نموذجي للنشاط محل موضوع الدرس المعروض على التلاميذ (الدليمي وعبد الهاشمي، 2008).

11- 11- تقديم الحل النهائي للمشكلة أو المسألة موضوع الدرس: تركيز إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على مبدأ تجنب النقد والتقييم الفوري للأفكار، لا يعني أبدا بأن يتضمن الحل النهائي للنشاط التعليمي، كل الأفكار مهما كانت قيمتها وأهميتها، أو مهما كانت علاقتها مباشرة أو غير مباشرة بمعالجة بالنشاط المعروض على التلميذ، بحيث من المهم بعد نهاية الوقت المخصص لحصة العصف الذهني، تجمع كل الأفكار التي أدلى بها كل تلميذ أو مختلف الأفواج المشاركة في جلسة العصف الذهني، ويكون ذلك التجميع في لائحة ترتب فيها الأفكار حسب القيمة، ومدى ارتباطها بالموضوع، فضلا عن التركيز على القيمة الإبداعية للفكرة، وهنا يجب أن يكون العمل جماعي بين تلاميذ كل القسم، وهنا يظهر دور المعلم في التقييم وإقناع التلاميذ بصورة موضوعية، بأهمية استثناء الكثير من الأفكار التي عرضت، والتركيز فقط على الأفكار ذات القيمة النوعية، ويتم تبويبها في النهاية كحل نموذجي للمشكلة أو المسألة، ويكون الحل في النهاية، متفق عليه من طرف المعلم والتلاميذ (مركز نون، 2011).

إذن من شأن احترام هذه الشروط، والعمل على توفيرها في الموقف التعليمي ـ التعلمي، أن يساهم في نجاح تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بحيث أن هذه الشروط في حالة توفرت، فهي تمثل فعلا شروطا مواتية لتنفيذ التمارين والمسائل والمشكلات التي ترتبط بالدعم المعرفي لمضمون برامج المواد المقررة في المنهاج، فتوفر شرط الحيز الزمني للنشاط والتخطيط المحكم وتقسيم موضوعي للعمل بالأفواج فضلا عن توفر وسائل ذلك والتزام المعلم بالحياد، هي شروطا داعمة لتفاعل مباشر من طرف التلميذ مع النشاط التعليمي، ويشعر بكل حرية في التفكير وإبداء الفكرة واقتراح الحلول، ولعل هذا ما يؤكد أكثر الأهمية والنجاعة التي تمثلها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في علاج

مشكلات تحصيل التلاميذ، من خلال تعويدهم على طرق نشطة في التعلم، وتعويدهم على عامل الكفاءة الذاتية، ولعل هذا يبرر أكثر أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ والتي هي محل دراستنا هذه.

12- تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة:

بالنظر لموضوع بحثنا الذي ينحصر بصورة عامة، حول ما يمكن أن تحدثه إستراتيجية التدريس بالعف الذهني، على تعلم التلميذ لأحد أهم مهارات تعلم القراءة والتي ترتبط بجانب فهم المقروء، فمن المهم أن نخصص حيزا معينا لعنصر تطبيق هذه الإستراتيجية في مادة القراءة، من حيث الخطوات والطـرق الـتـي تتم بها، ومختلف الوسائل التي يمكن استخدامها، فضلا عن بعض الإرشادات التي يجب أن تحترم، بالشكل الذي يتوافق مع خصوصيات مادة القراءة.

12- 1- تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة:

في مجمل الأحيان الخطوات التي تستخدم في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مختلف المواد، هي نفسها الخطوات التي يمكن استخدامها لتدريس والتدريب على مختلف المهارات المرتبطة بمادة اللغة والقراءة، بما في ذلك التدريب على تحسين مستوى الفهم القرائي، غير أنها يمكن التعديل في تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وفق خصوصيات مادة القراءة، وفيما يلي نسلط الضوء على مختلف هذه الخطوات:

12- 1- 1- مرحلة الإعداد والتخطيط: في هذه المرحلة يتم التخطيط والإعداد لمختلف مستلزمات الفضاء التعليمي، الذي سيجرى فيه تدريس مادة القراءة، فيتم التحضير لبيئة القسم وتنظيمها، ويتم تحديد واختيار وسائل العمل، مع تقسيم واختيار الأفواج مع توزيع الأدوار في كل فوج، كما تتم عملية تنظيم قاعة الدرس وترتيب مقاعد الجلوس، بطريقة تسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة في الحوار وطرح الأفكار، وفي هذه المرحلة يكون دور المعلم دورا فعالا، بحيث هو الملزم بالتخطيط لتطبيق هذه الإستراتيجية، وفقا لما تمليه الخصائص المميزة لتعلم القراءة والمهارات المرتبطة بها (جورج براون، 2005).

12- 1- 2- مرحلة اختيار موضوع القراءة: بعد استكمل إجراءات مرحلة التخطيط، يقوم المعلم باختيار موضوع درس القراءة أو اللغة، فمثلا يمكن أن يختار المعلم نصا، ويوضح

للتلاميذ المشكل الذي يتوجب عليهم حله من جراء النص المعروض عليهم، ومن المهم أن يكون موضوع القراءة المعروض عليهم، يثير مشكلة أو مسألة اجتماعية معينة، ويشترط في هذا الموضوع أن يحظى باهتمام التلاميذ، ويتناول مشكلة تقع في دائرة اهتمامهم العلمي أو الاجتماعي، كما يجب أن تكون المسألة المرتبط بالنص، تحمل طابع التحدي الذي يجب على التلميذ مواجهته ويستحق فعلا الاجتهاد لبلوغ حلول إبداعية له (السليتي، 2015).

ويمكن اختيار هذا الموضوع من طرف المعلم أو من طرف التلاميذ، ومن المستحسن أن يتم اختيار موضوع القراءة بالتشاور بين المعلم والتلاميذ، وإذا ما تم اختياره من طرف المعلم، ينبغي عليه إخبار التلاميذ به، قبل البدء بتنفيذ الجلسة المخصصة له، بحيث يعرف التلاميذ بالقضية العامة التي يتناولها موضوع درس القراءة، ومدى أهميته تعليميا وعلميا واجتماعيا (عطية، 2014)، ومن الشروط التي يجب أن تتوفر في موضوع القراءة الذي سيتم تناوله بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ما يلي:

- أن يكون موضوعا له القابلية للتدريس والتناول بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.
- أن يكون موضوع درس القراءة واضحا ومفهوما لدى التلاميذ، بحيث يجب أن يتضمن مفردات وأفكار متوافقة مع المستوى الدراسي للقسم الذي يدرسه المعلم، ويكون متوافقا مع القدرات العقلية للتلميذ من فهم وقدرة على الاستيعاب.
- يجب أن تكون الأهداف المرجوة من موضوع درس القراءة المعروض على التلاميذ واضحة، ولا تحتمل تفسيرات عدة، ولا تحمل أدنى غموض وإبهام (جيستافسون وبرانش، 2003).

12- 1- 3- مرحلة صياغة المشكلة المرتبطة بدرس القراءة: بعد التخطيط واختيار الموضوع، لا بد على المعلم أن يقوم بصياغة المشكلة أو الأنشطة الجزئية المرتبطة بالنص المقروء محل موضوع الدرس، ومن المهم في هذا المجال أن تكون مشكلة النص على شكل أسئلة جزئية مرتبطة بالنص، فمثلا استخرج مترادفات وكلمات متعاكسة من النص، واستخراج كلمات معينة واستخدامها في جمل أخرى خارج مجال النص المعروض، كما يمكن عرض نشاط القراءة بشكل غير محدد النهاية، وهنا يطلب من التلميذ إبداع نص، من خلال إنشاء نص يتوقع نهاية معينة للقصة أو للفكرة التي يتناولها النص، وغيرها من الأنشطة التي يمكن أن تمثل الوقوف على مدى تمكن التلميذ من مختلف

مهارات تعلم القراءة، وتحضيره لدروس لاحقة في المستقبل (قطيط، 2011)، وفي مجال تحديد نشاط مشكلة درس القراءة محل جلسة العصف الذهني، خصوصا في حالة كان النشاط نص مقروء، يجب أن تحترم الشروط التالية:

- صياغة المشكلة المرتبطة بموضوع القراءة، بشكل واضح وتحري الدقة فيه، مع التركيز على طابع التجديد، والخلو من الغموض وقبول التأويلات المختلفة.

- صياغة الأسئلة المرتبطة بنشاط القراءة بشكل يثير انتباه التلميذ، ويدفعه للتفكير الفعلي لإيجاد الأفكار المناسبة للجواب وحل تلك الأسئلة، ولا يمكن كل ذلك إلا من خلال صياغة مشكلة وأسئلة، تؤدي فعلا لعصف أذهان التلاميذ في جلسة العصف الذهني.

- بالنظر لخصوصيات مادة القراءة، من المهم أن يتضمن المشكل المطلوب حله في جلسة العصف الذهني، على أسئلة وأنشطة مختلف الأشكال والأصناف، وتكون منسقة تخدم فعلا حل الإشكال الوارد في النص أو نشاط القراءة.

- فيما يخص الأنشطة والأسئلة التي يتضمنها نشاط القراءة، يجب أن تكون تلك الأسئلة واضحة ومصاغة بشكل دقيق، توجه فعلا تفكير التلميذ لما هو مطلوب بالضبط من أفكار تساهم في إنجاز النشاط.

- يجب أن تصاغ المشكلة الواردة في النص بأسئلة وأنشطة مختلفة، بالقدر الذي يساهم في إثارة دافعية التلاميذ نحو المشاركة والإنجاز والخوض في المشكلة، وهذا ما يعني في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، توفير بيئة نفسية يسودها الود والمرح والدعابة، للدخول في عملية العصف واستمطار عقول الطلبة (مرعي والحيلة، 2013).

12- 1- 4- مرحلة تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالقراءة: في هذه المرحلة، يبدأ الخوض في التعامل مع المشكلة المتعلقة بموضوع القراءة من طرف التلاميذ، أين تبدأ مختلف الفرق والمجموعات، بالتقديم الفعلي لمختلف الأفكار التي تعبر عن حلول لمختلف الأسئلة والأنشطة المصاغة في إطار المشكلة التي عرضها عليهم المعلم، وفي هذه المرحلة يتم ما يلي:

- في البداية وقبل البداية في عرض وتقديم الأفكار والحلول من طرف تلاميذ الفوج، من المهم أن يستبقوا ذلك بعملية تحليل عناصر المشكلة، المخصصة والمتضمنة في نص أو موضوع القراءة المعروض على التلميذ، وهذه الخطوة تتضمن تحليل جزئيات ومعاني وأغراض نص القراءة في حد ذاته، وأيضا تحليل جزئيات الأسئلة والأنشطة المرتبطة

بالمشكلة، والتي ترتبط في الأساس بالنص المقروء، وهذا التحليل يكون انطلاقا من وجهة نظر التلاميذ، التي تعبر عن مواقفهم وفهمهم للموضوع، ويستحسن أن يقلل المعلم من تدخلاته لأدنى مستوى.

- البدء بعملية طرح الأفكار من طرف التلاميذ، بحيث تبدأ عملية المعالجة الفكرية للأنشطة المرتبطة بالمشكلة، أين تبدأ النقاشات وتبادل الآراء بين تلاميذ نفس الفوج، كما يعرض كل تلميذ الحلول والأفكار التي يمتلكها، وفقا لفهمه لموضوع القراءة، وتصوره للأفكار التي تساهم في الحل الفعلي للمشكلة (قطيط، 2011).

- البدء في تسجيل الأفكار التي تطرحها كل مجموعة من طرف القائم بعملية التسجيل في المجموعة، وذلك باستخدام مختلف الأدوات والوسائط التي أشرنا إليها فيما سبق، مثل الورقة والقلم، السبورة والطباشير، فضلا عن إمكانية استخدام تقنيات التسجيل الحديثة، التي أبدعتها التكنولوجيا الرقمية.

- العمل بالتشاور مع مختلف التلاميذ في نفس المجموعة، على تصنيف مختلف الأفكار والحلول المقترحة، وتبويبها على شكل فئات وعينات جواب حسب أهميتها ونوعيتها، بحيث يتم ترتيبها بالتدرج من العادية إلى فوق العادية، نهاية بالأفكار الأكثر نوعية وإبداعية، تبعا للسلم المتفق عليه من طرف المجموعة.

ومما ينصح به في هذا الإطار، أن يقوم المعلم بمنح الوقت المناسب والكافي لجلسة العصف الذهني، بغرض الحفاظ على تركيز التلاميذ، وتجنيبهم عامل التسرع في المعالجة وعرض الأفكار، كما يفيد هذا في تمكين التلاميذ من تقديم ما أمكنهم من أفكار، ومنه الحصول على أكبر قدر من الأفكار والحلول للمشكلة محل النص المقروء (أبو الحديد، 2013).

12- 1- 5- مرحلة التقويم والخروج بالحل النهائي: بعد نهاية الزمن المحدد لجلسات العصف الذهني، والحصول على ما أمكن من الأفكار والأجوبة، التي قدمها التلاميذ كأجوبة ممكنة عن الأسئلة، وبعد القيام بجدولة وترتيب الأفكار حسب نوعيتها وأهميتها، يتم الانتقال إلى مرحلة تقويم الأجوبة والأفكار، بغرض الخروج بالحل النموذجي للإشكالية المصاغة من النص أو النشاط المقروء، وهنا يظهر الدور البارز الذي يلعبه المعلم، كعامل موضوعي في

تقويم أفكار التلاميذ للوصول للحل النهائي (زيتون، 2001)، ويتم الوصول للحل بواسطة عملية تقويم مختلف الأفكار من خلال:

- التركيز على مدى مساهمة الأفكار في فهم القضية محل مشكلة نشاط القراءة، ومدى توافقها مع الهدف المحدد من ذلك النشاط، وذلك في ضوء هذا المعايير التي حددها المعلم، أو حددها المنهاج في برنامج المقرر السنوي لمادة القراءة، وذلك ما يتيح الإبقاء على الأفكار التي تساهم في فهم القضية، وعلاج سلس للمشكلة التي عرضها النشاط التعليمي، وتستبعد كل الأفكار، التي لا تسهم بأي شكل من الأشكال، في حل المشكلة أو فهم القضية المطروحة.

- أثناء عملية إصدار الأحكام واستبعاد وانتقاء الأفكار، من المهم التركيز على اختيار وانتقاء الأفكار التي تتمتع بميزة القابلية للتطبيق، بمعنى مدى نجاعة وفعالية الأفكار والحلول المطروحة، وقابليتها للتطبيق كحلول على أرض الواقع سواء في أنشطة القراءة اللاحقة، أو بالنسبة لإكساب القيمة الاجتماعية التي تضمنها نشاط القراءة للتلميذ، وقدرته على تطبيقها والاستعانة بها، ككفاءة اجتماعية في الحياة المرتبطة بواقع التلميذ.

- أثناء انتقاء واختيار الأفكار التي سيتضمنها الحل النهائي للمشكلة، يجب التركيز على قيمة النتائج التي يمكن أن تترتب على كل حل أو فكرة، وفي ضوء هذا المعيار المحددة سلفا من طرف المعلم، يتم الاحتفاظ بالأفكار التي تترتب عليها نتائج إيجابية، أي التي تمثل فعلا حلولا إبداعية لنشاط القراءة المعروض على التلاميذ في جلسات العصف الذهني، مع استبعاد الأفكار المتفق على أنها أفكار عادية، ولو كانت صحيحة وتخدم الحل المستهدف (مرعي والحيلة، 2013).

- أثناء التقويم للأفكار، بغرض تحديد من يمثل منها الحل الأمثل والإبداعي لنشاط القراءة، بعد فحص الحلول أو الأفكار المطروحة في ضوء المعايير السابقة، يتم اختيار الحل الأمثل للمشكلة بمشاركة الجميع في عملية التقويم، مع بقاء الدور البارز في ذلك للمعلم، فمن المهم أن يستعين المعلم بعملية التقويم الذاتي للأفكار، أي تقيم تلاميذ كل فوج للأفكار التي توصلوا إليها، غير أن تقويم التلاميذ قد يتأثر بنوع من الذاتية، وهنا يظهر الدور التقويمي للمعلم، كتقويم موضوعي لأفكار التلاميذ والحلول التي توافقوا عليها، وذلك من خلال حلول مقترحة حددها المعلم بصورة مسبقة، وتكون

كمعيار تقاس وتقوم علـى أسـاسـها أفكار التلاميذ، والخروج في النهاية بحل نهائي ومطالبة التلاميذ بتدوينه على الكراس (عطية، 2014).

إذن ما يمكن أن نستنتجه، من خلال ما استعرضناه في مراحل تناول مواضيع ودروس مادة القراءة، بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أنها لا تختلف تمام عن تناول موضوعات في مواد أخرى بنفس الإستراتيجية، غير أن مادة القراءة بكل خصوصياتها، تفرض بعض الاختلاف على مستوى صياغة المشكلة، والتي ترتبط في الغالب بنص مقروء مدون على كتاب أو ورقة، وكون المشكلة تتضمن العديد من الأنشطة والأسئلة المختلفة في الهدف والمختلفة المجال، فقد تتضمن أسئلة نحوية وقد تتضمن أسئلة الصيغ الصرفية، وقد تشمل أسئلة متعلقة بالفهم العام لمعاني الكلمات والجمل والنص، كما يمكن أن تتضمن نشاط التعبير الكتابي أو الشفهي، من خلال نشاط يكون تكملة لموضوع النص المقروء، ينجزه التلميذ من خلال تصوره الخاص للحل ومهاراته التعبيرية، المرتبطة بما يمتلكه من رصيد لغوي، ومهارات التعبير التي يمكن أن يوظفها في ذلك، هنا في هذه الجوانب فقط، تكمن الاختلافات والتباينات، بين تناول مادة القراءة وباقي المواد بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

12- 2- طرق تعليم القراءة بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

هناك العديد من الطرق التعليمية المستخدمة في إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وأغلب هذه الطرق تتوافق مع تدريس القراءة، خصوصا في حالة إجراء تعديلات على الطريقة، وجعلها تتوافق مع الخصوصيات التي تمتاز بها مادة القراءة واللغة، أما هذه الطرق المستخدمة في مادة القراءة فهي:

12- 2- 1- طريقة التوزيع الزمني للأدوار: في هذه الطريقة، وبعد جمع التلاميذ في حلقة أو مجموعة التعلم التعاوني، يقوم التلاميذ بصورة مسبقة بإجراء عملية القرعة، لتحديد من يتولى الإجابة ويعبر عن أفكاره أولا، وتحديد دور من يكون ثانيا حتى تحديد دور أخر تلميذ، بحيث يتم الاتفاق مسبقا على الوقت المحدد لكل تلميذ، والذي على كل أعضاء المجموعة الالتزام به، أما عن عملية القرعة التي تحدد الأدوار بصورة عشوائية، فتتم من خلال إخفاء القطعة النقدية، أو من خلال رمي كرة بصورة عشوائية، ومن تصبه الكرة هو من يتولى الجواب وتقديم أفكاره أولا، ويمكن أيضا الاقتراع باستخدام زهرة النرد.

ولما يشرع التلاميذ في الجواب وتقديم الأفكار والحلول، يتولى قائد المجموعة مراقبة الزمن المخصص للتلميذ، بحيث يسمح له بالأجوبة على مدار الحيز الزمني المخصص له، لكن بمجرد نهاية الوقت المخصص له، يقوم قائد المجموعة بتوقيفه وتقديم الكلمة للتلميذ الذي يليه في الدور، وفقا لما حددوه مسبقا، والهدف من هذا الأسلوب هو أولا إدخال شيء من المرح على المجموعة، وثانيا صرف تركيز التلاميذ عن النقد الفوري للأفكار، والحلول التي يقدمها تلميذ آخر أثناء تناول دوره في الجواب، بحيث هذا يسمح للتلميذ بطرح أي فكرة تتبادر لذهنه، دون التفكير في قيمتها بالنسبة للمشكلة والأسئلة المطروحة المتعلقة بها، من حيث صلاحيتها أو عدم صلاحيتها كحل مقبول لها، بحيث لا يفكر أبدا في وجود فرصة لانتقاد أفكاره في حينها من طرف زملائه (أبو غزالة والقوامسة، 2013).

12- 2- 2- طريقة إكمال القصة أو النص: وفي هذه الطريقة، يقوم المعلم بطرح نص ناقص وغير معروف النهاية، يمكن أن يأخذ صيغة نص علمي يتحدث عن ظاهرة معينة، ويمكن أن يحمل صيغة قصة مشوقة غير معروفة النهاية، ويمكن أن يأخذ نص تاريخي غير معروفة نهاية الأحداث فيه، أو يمكن أن يكون نص الفقرة يتحدث عن مشكلة دون أن يعرض لها حلا، ويطلب من التلاميذ قراءة النص الناقص عدة مرات، والعمل على فهمه بقدر المستطاع، وبعدها يكون النشاط أو المسألة التي يطلب حلها من التلاميذ، هي إكمال النص وفقا لما يتوقعه، بحيث يمكن أن يكون النشاط المطلوب، هو إكمال النص انطلاقا من توقع التلميذ لنهايته، وكل تلميذ يعرض إنشاء نهاية له وفقا لتصوره الخاص (حنا والناصر، 1993).

وفي النهاية يجتمع تلاميذ نفس الفوج، ويقومون بتقويم جماعي لمختلف النصوص التعبيرية التي عرضت نهاية معينة، وبعدها يتم اختيار التكملة التي يرونها الأحسن من بين كل الاقتراحات، بحيث عليهم احترام القواعد التي شرحناها سابقا، بشأن حلول المشكلات والمسائل التي يتم تناولها بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بحيث يجب عليهم التركيز على الطابع الإبداعي، للعمل المقدم من طرف كل تلميذ في النهاية المقترحة، ويتم اختيار تكملة النهاية الأكثر إبداعية منها (أبو غزالة والقوامسة، 2013).

هذه الطريقة في تدريس القراءة بالعصف الذهني، مفيدة على وجه الخصوص في علاج مختلف صعوبات ومشكلات القراءة، من بينها علاج صعوبات متعلقة بفهم النص المقروء

من طرف التلميذ، أو صعوبات متعلقة بالربط اللغوي بين الجمل والكلمات، كما يمكن أن تفيد هذه الطريقة أيضا، في وقوف المعلم على مستوى مهارات الإبداع الأدبي، أو مهارات التعبير الشفهي والكتابي لدى التلميذ (حسني، 2005).

12- 2- 3- طريقة التدريس بالصور العشوائية: في هذه الطريقة يتم إحضار صورة كبيرة، ويقوم المعلم بإلصاقها على السبورة، ويطلب من التلاميذ تأمل وتخيل ما يرونه في الصورة، ويمنح لهم مدة زمنية للتأمل والتفكير فيها، وبعدها يقدم لهم المشكلة أو الأسئلة المتعلقة بالنشاط المطلوب منهم، فيمكن أن يطلب منهم كتابة نص، يوضح مضمون الصورة، أو يقدم لهم أسئلة جزئية تستوجب من التلميذ الإجابة عنها، من خلال ما تتضمنه الصورة، وبعدا نهاية مختلف مراحل التدريس بالعصف الذهني، تبدأ عملية التقويم لأعمال التلاميذ ومختلف المجموعات التي شكلت فيما سبق (الحوامدة وآخرون، 2005).

أما من ناحية ما يشترط في الصورة المعروضة على التلاميذ، من المستحسن أن يوزع مضمونها الدلالي بصورة عشوائية، وهذا لا يعني بأنها لا تتضمن على قيمة أخلاقية أو قيمة علمية، أو قيمة سلوكية اجتماعية، يطلب من التلميذ تجسيدها في نص إنشائي، كما أن العشوائية في الصورة لا يعني أن تكون صورة تحمل اللبس والغموض، بحيث من المهم ألا تشمل الصورة قيادة التلميذ إلى كتابة نص عن أفكار غير واقعية، وبعيدة عن المنطق أو الحياة الواقعية، كما أنه من المهم التركيز على عامل أصالة الصورة، التي من المهم أن تكون صورة جديدة وغير معروفة مسبقا لدى التلميذ، وهذا ما يفيد في دفع التلميذ للتأمل والتدبر والتفكير في محتوى الصورة، مما يفيد في دفعه للتعبير عن أرائه وأفكاره التي كونها عن تلك الصورة، وهذه الطريقة في التدريس تساعد التلميذ في اكتساب مهارة استنطاق الصور، كما تساعده في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، بحيث تعوده على الذوق الأدبي (البارودي، 2015).

12- 2- 4- طريقة الكلمات العشوائية: مفاد هذه الطريقة، أن يقوم المعلم بعرض مجموعة من الكلمات العشوائية، تكون مكتوبة في السبورة أو مسجلة في ورقة، ويتم عرضها على التلاميذ ويطلب منهم تأمل الكلمات والتفكير في معانيها، ومن المهم أن تكون الكلمات المعروضة على التلاميذ تحمل معاني منتمية لمجال معين في الحياة، وبعدها يقوم بعرض نشاط العصف الذهني عليه، بحيث يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ تشكيل جمل تعبر عن

مجال معين، من خلال تلك الكلمات المعروضة عليهم، كما يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ انطلاقا من كل كلمة، إنشاء فقر لا تتجاوز عدد معين من الأسطر، وذلك من خلال أي موضوع يمكن أن تعبر عنه الكلمة، فضلا عن عرض سؤال يطلب فيه من التلاميذ، إنشاء نصوص تعبيرية من خلال الجمع بين مختلف تلك الكلمات، خصوصا في حالة الكلمات المترابطة في المعنى، وهذه الطريقة في تدريس مادة القراءة واللغة بإستراتيجية العصف الذهني، تفيد في تكوين مثير للتلميذ يؤدي لتوليد الأفكار، من خلال تحويل المسار الفكري من نمط إلى أخر (دعوجي والجهني، د ت)، وهذه الطريقة مفيدة أيضا في تدريب التلميذ على العديد من المهارات من بينها:

- تدريب التلميذ على مهارات تحليل الكلمات من حيث معانيها ومغزاها، ومنه إمكانية استخدامها في التعبير عن المشاعر والأفكار في موضوعات متعددة.
- تدريب التلميذ على قدرات تركيب الكلمات في نصوص إنشائية إبداعية، ومنه تنمية مهارات التعبير الكتابي والشفهي لدى التلميذ.
- تمكين التلميذ من اكتساب مهارة إدراك الخصائص العامة للكلمات العشوائية، والقدرة على منح لها معني في سياق التعبير عن الأفكار والآراء.
- تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلميذ، بحيث أن تحليل معاني الكلمات، والقدرة على دمجها في تعبيرات شفهية وإنشائية، يمر حتما على تمكن التلميذ من فهم معاني النصوص والكلمات المقروءة (البارودي، 2015).

إذن مختلف الطرق التدريسية المرتبطة بتطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، المستخدمة في تعليم مادة القراءة، والتي ذكرناها فيما سبق، هي ليست كل الطرق المتوافقة مع هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة، بل هي من أكثر الطرق استخداما ومن أكثرها نجاعة، بالنسبة لتمكين التلميذ من اكتساب مختلف المهارات المرتبط بتعلم مادة القراءة، أما فيما يخص استخدامها، فذلك يتعلق أساسا بالهدف الذي يريد المعلم تحقيقه من درس القراءة، وكذا مدى ارتباطها بالصعوبات التي يعاني منها التلميذ في تعلم مادة القراءة، والتي يرغب المعلم في علاجها، فضلا عن طبيعة المهارات التي يرغب في تطويرها وإكسابها للتلميذ، ومن النادر أن يكون بالإمكان استخدام كل الطرق، في نفس الوقت، ومع النفس النشاط المتعلق بمادة القراءة.

12- 3- شروط استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في مادة القراءة:

بالنظر لخصوصيات مادة القراءة، والتي ترتبط أساس بالمشكلة والأنشطة والمسائل المتعلقة بدرس تعليم القراءة واللغة، بحيث تتضمن أنشطة بأسئلة جزئية في الغالب، وهي أسئلة ترتبط بالمشكلة العامة للنشاط، وعليه فعند استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تعليم القراءة، من المهم الالتزام بمجموعة من الشروط وهي:

12- 3- 1- شروط متعلقة بالأسئلة: من المهم جدا أن يعير المعلم أهمية بالغة، لشكل ونوع وصنف الأسئلة التي يجب أن يعمل على صياغتها، بشكل يجعلها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالنشاط العام المقدم للتلميذ، فمن المهم أن تكون الأسئلة مصاغة بوضوح من حيث العبارات والمطلوب منها، إذ يجب على المعلم أن يبتعد عن استخدام العبارات البليغة، وغير الواضحة في صياغة الأسئلة، أي أن تصاغ بالقدر الذي يجعلها متوافقة مع مستوى فهم التلميذ للمطلوب منها، كما يمكن للمعلم أن يستعين بالأسئلة مختلفة الأشكال، فيمكن له استخدام الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، كما يمكنه أن يستعمل أيضا الأسئلة الموجهة، أما من ناحية هدف الأسئلة، فيمكن أن يستخدم أسئلة هدفها اكتساب التلميذ لقواعد النحو والصرف، كما يمكن استخدام أسئلة للفهم العام، وكذلك يمكن استخدام أسئلة خاصة بالتعبير والإنشاء الكتابي (الحوامدة وآخرون، 2005).

12- 3- 2- شروط متعلقة بظروف إجراء جلسة العصف الذهني: في هذا الجانب من المهم أن يقوم المعلم، وفي مرحلة التخطيط للوضعية التعليمية، بدراسة مسبقة إستشرافيه لمختلف الظروف والعوامل، التي قد تؤدي لعرقلة نجاح التلاميذ في تحقيق الأهداف المرجوة من نشاط القراءة، ومنه العمل على اتخاذ مختلف الإجراءات والقرارات التي من شأنها تذليل تلك الصعوبات، كما عليه أيضا أن يتوقع مسبقا، العوامل التي بإمكانها أن تمثل الظروف المثلى لتعامل التلاميذ بنجاح مع موضوع القراءة المخصص لجلسة العصف الذهني، ومنه العمل على توفيرها قدر المستطاع وبصورة مسبقة (عبد الوهاب وآخرون، 2004) .

12- 3- 3- شروط متعلقة بطرق التدريس: بما أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تقوم على إمكانية استخدام أكثر من طريقة تدريسية في المواقف التعليمي الواحد، فإنه من بين شروط نجاح إستراتيجية العصف الذهني، في تدريس وتعليم مادة القراءة، ومختلف المهارات المرتبطة بها، هو أن يقوم المعلم بالتغيير من طرق التدريس كلما

رأى ضرورة لذلك، والفائدة المرجوة من هذا، هي تجنيب التلاميذ الدخول في فترة من الملل والرتابة، فمتى لاحظ المعلم ضعف تركيز وتفاعل التلميذ مع نشاط القراءة، فعليه تغيير طريقة التدريس من بين الطرق التي أشرنا إليها سابقا، فإنه تتاح للمعلم العديد من البدائل في هذا الخصوص (البارودي، 2015).

12- 3- 4- شروط متعلقة بالتحفيز والتعزيز: بغرض تشجيع التلاميذ على المواصلة في التعاطي مع نشاط التعلم، والأسئلة المرتبطة به، دون أن ينقطع عنها، من الضروري أن يستخدم المعلم ما أمكن من أساليب ووسائل التعزيز والتحفيز، فيمكن أن يستعمل في هذا المجال مختلف أشكال التحفيز والتعزيز، سواء بالشكل المادي أو بالشكل المعنوي.

فمن ناحية التحفيز والتعزيز، يمكن أن يستخدم المعلم بعض عبارات المدح والتشجيع، لدفع التلاميذ لإبداع أكبر قدر من الأفكار والحلول للأسئلة، فضلا عن ذلك يمكنه أن يستخدم تعزيز كل تقدم يحرزه التلميذ في حل أسئلة نشاط القراءة، فكلما قدم حل وفكرة يستخدم المعلم عبارات تعزيز، تدفعه لتقديم أكثر الحلول لأكبر عدد من الأسئلة، كما يستحسن أن يستخدم المعلم بعض أشكال التعزيز السلبي لتجنب خروج التلميذ عن مجال الأجوبة، والأفكار التي يستوجبها الحل (جميل، 2005).

12- 3- 5- شروط مرتبطة بإستراتيجية العصف الذهني ذاتها: وفي هذا الخصوص، من المهم أن يحرص المعلم على أن يتم تناول نشاط القراءة، من خلال جعل إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إستراتيجية تساهم في تسهيل وتيسير اكتساب المتعلم لمهارات جديدة في ختام ذلك النشاط، فبالنظر لخصوصيات مادة القراءة، فهناك من الحالات التي يمكن أن تساهم إستراتيجية العصف الذهني، في اكتساب التلميذ معلومات عامة، فلا يمكن إذن استخدامها بذلك الشكل في تدريس نشاط القراءة، وعليه من المهم وضع مخطط لتطبيق هذه الإستراتيجية، بشكل يستجيب للخصائص والأهداف المرجوة من ذلك النشاط (بليغ، 2014).

12- 3- 6- شروط متعلقة بنشاط القراءة: بما أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، هدفها دفع الجهد الفكري للتلميذ، لتقديم حلول إبداعية غير مألوفة لمختلف المشكلات والتمارين التي تقدم له، في ظل الوضعيات التعليمية المختلفة، فمن المهم أن يكون نشاط القراءة المعروض على التلميذ، يمثل موضوعا جديدا غير مألوف بالنسبة للتلميذ، وهذا

هو الشرط الذي يجعل من النشاط، يساهم فعلا في دفع التلميذ لتنشيط الفكر وإعمال العقل لأقصى درجة ممكـنة، بغـرض تقـديم حلول وأفكار إبداعية لنشاط القراءة المعروض عليه، فالقاعدة هنا نشاط غير مألوف يعني حلولا أصيلة لم تكن معروفة من قبل، تكون من الإبداع الخالص للتلميذ (زيتون، 2001).

ختاما مما سبق، من المهم بما كان أن يعمل المعلم على توفير مختلف الشروط التي أشرنا إليها، بغرض استنهاض مختلف المهارات المتعلقة بتعلم اللغة والقراءة، ولعله بدورنا وفي الجانب الميداني لهذا البحث، سنعمل على ضمان ما أمكن من هذه الشروط، بغرض تطبيق برنامج تدريب التلاميذ على الفهم القرائي، تطبيقا محكما وفقا ما تمليه إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني من قواعد وأسس، وكل ذلك بغرض التأكد فعلا من فاعلية هذه الإستراتيجية، في تطوير مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ عينة بحثنا.

13- عيوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

بالرغم من مختلف المزايا التي تمتاز بها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، من حيث أهدافها التعليمية، وأهميتها كإستراتيجية تعليم وعلاج وتدريب في نفس الوقت، فضلا عـن ارتـبـاطها بالمهارات الإبداعية لدى التلميذ، فهذا لا يعني بالمطلق أنها تخلو من العيوب، بل لها بعض العيوب والتي سنذكرها فيما يلي:

ـ سيطرة التلاميذ المتفوقين، والتلاميذ ذوي الشخصية الانبساطية على معظم مجريات جلسة العصف الذهني، فمن البديهي أن نجد التلميذ المتفوق في الفوج، يعمل قدر المستطاع على فرض نفسه، وتجاوز مختلف القواعد التي تم تحديدها خصوصا قاعدة المدة الزمنية المخصصة لكل تلميذ، وهذا تحت تأثير شعورهم بقدرتهم فقط بمفردهم على تقديم الأفكار الصحيحة، وإن تعذر عليهم ذلك، فإنهم يفرضون السيطرة بطريقة أخرى، تتمثل في إلغاء مختلف أفكار التلاميذ الآخرين، وفرض أفكاره التي يراها أفضل من أفكار زملائه العاديين والمتأخرين، كما أن التلميذ ذو الشخصية الانبساطية، نجده أكثر إقبالا للتفاعل التام والتعامل مع النشاط التعليمي، وأكثر دافعية للتعلم والإنجاز، فيحتكر المبادرة مع غياب تام للمبادرة من طرف التلاميذ المنعزلين، فيفرض بذلك أفكاره وموقفه، ولا يلتفت لما يمكن أن يقدمه زملائه من أفكار، قد تكون لها وزنا وقيمة إبداعية (داود، 2014).

ـ بالنظر للكم الهائل من الأفكار التي يمكن أن يقدمها تلاميذ مختلف مجموعات التعلم التعاوني، فمن الممكن أن تتشعب وتتباين الأفكار، في خضم الزمن المخصص للنقاش وتبادل الأفكار، مما قد يؤدي إلى انحراف النقاش عن موضوع أو نشاط التعلم المعروض على التلاميذ، كما يمكن أن يبتعد التلاميذ بالنقاش عن الهدف الأصلي، المرجو من عرض ذلك النشاط التعليمي عليهم (الهويدي، 2005).

ـ تتميز هذه الإستراتيجية بعيوب مرتبطة بالزمن المحدد بصرامة لمدة النشاط التعليمي، وهذا من شأنه أن يفرض على التلاميذ ضغوطا مرتبطة بالزمن، فيقدمون أفكارهم ويعرضونها بطريقة متسرعة، تماشيا مع عامل الوقت المحدد لكل تلميذ للتعبير عن أفكاره، فيمكن على إثر ذلك أن يقدم أفكار عادية، كـونـها هـي التي تتبادر للذهن قبل الأفكار الأكثر قيمة وأهمية، وهكذا يتم هدر العديد من الأفكار الإبداعية للمسألة، أو التمرين المعروض على التلميذ (عطية، 2009).

ـ من بين العيوب التي تمتاز بها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، منها ما يتعلق بطابع العمل الجماعي في تقديم الحلول والأفكار للنشاط التعليمي، ويتم على إثر ذلك الاتفاق على مجموعة من الأفكار، لتمثل حلا نموذجيا مطلوبا لنشاط التعلم، وعليه يتم إهمال تقويم مكتسبات التلاميذ الذاتية، ويتم إهمال جانب تحصيلهم المعرفي الفردي، فهي إذن تهتم بالحصول على الأفكار، أكثر من اهتمامها بالتحصيل الدراسي للتلميذ (الهويدي، 2005).

ـ هذه الإستراتيجية، تصلح للتطبيق فقط مع التلاميذ المتشبعين بثقافة الحوار، واحترام رأي الآخر وأفكاره، وتصلح أيضا فقط مع التلاميذ الذين يلتزمون بقواعد النقاش المتبادل بين الزملاء، وعليه من عيوب هذه الطريقة أن التلاميذ الذين لم يتدربوا على أدبيات النقاش والحوار العلمي، لا تنفع معهم هذه الإستراتيجية، بحيث يحدثون الكثير من الفوضى ويشوشون على أجواء الحوار وتقديم الأفكار، فيبتعدون عن الهدف المسطر من النشاط التعليمي محل جلسة العصف الذهني (البارودي، 2015).

ـ هذه الإستراتيجية تتطلب من المعلم تقليص حجم تدخلاته أثناء النقاش لأقصى الحدود، وهذا ما يعني ترك الحرية المطلقة لتلاميذ مختلف المجموعات، في تبادل النقاش وتقديم الأفكار حتى التي ليست لها قيمة، وهذا ما قد يؤدي بانحراف التلاميذ عن موضوع النقاش، بحيث

يمكن أن يخوضوا في أفكار لا معنى لها، تحت تأثير مبدأ تجنب توجيه ونقد الأفكار بصورة فورية، ومنه ابتعاد جهد التلاميذ عن الأهداف المطلوبة من النشاط (هنداوي، د ت).

ـ تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف لا يمكن أن يكون بمقدور كل المعلمين، بحيث من السهل علـى المعلمين الذين يمتلكون خبرات وكفاءات تدريسية في مستوى هذه الإستراتيجية، بينما لا يمكـن أن تـطـبـق بإحكام من طرف معلمين حديثو العهد بمهنة الـتعليـم، أيـن لا يـمـتـلـكـون الكفاءات والخبرات المهنية اللازمة لذلك، معا ما تتطلبه من الكثير من أنشطة البرنامج الواردة في المقرر السنوي، من أهمية في انتهاج هذه الإستراتيجية التدريسية النشطة (عطية، 2009).

علـى الـرغم مـن الـعيوب والسلبيات التي تشوب إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، والتي من الممكن أن تؤثر بصورة عامة على العمل المدرسي، ومنه التأثير على مـدى تحـقـيـق الأهـداف الـمرجوة من أي نشاط تعليمي ـ تعلمي تطبق عليه هذه الإستراتيجية، وعلى الرغم من ذلك فإن مختلف تلك العيوب يمكن أن يتم تجاوزها، من خلال اتخاذ المعلم مختلف الإجراءات الخاصة بتجنب تلك العيوب، قبل الشروع في تطبيقها، مع الـعـمل علـى توفير العديد من الشروط التي تسمح بتحييد هذه السلبيات لأقصى درجة ممكنة، فالأمر إذن لا يرتبط بالإستراتيجية في حد ذاتها من حيث إيجابياتها أو سلبياتها، بل يتعلق الأمر بمـدى قـدرة الـمـعلـم على توفر شروط تطبيقها، وبمدى القدرة على التخطيط لها، والتهيئة لظروف وإمكانيات نجاح تطبيقها على أكمل وجه، فضلا عن التحضير المسبق للمتعلم، لكي ينخرط في النشاط التعليمي في مادة القراءة، والذي ستطبق عليه إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

ـ خلاصة:

من خلال مختلف النقاط التي تناولناها في هذا الفصل، نؤكد على ما قلناه سابقا، بأن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة النشطة والمتكاملة، التي يمكن أن تمثل خيارا مهما بالنسبة للمعلم، الذي يرغب فعلا في تحقيق الأهداف المتعددة من جراء كل نشاط تعليمي مرتبط بمادة القراءة وتعليم اللغة، ولعل ما يؤكد على هذا العديد من النقاط التي أشرنا إليها من مبادئ وأسس وطرق عمل في إطارها، وغيرها من خصائص، تمثل كل متكامل من نسق الإيجابيات التي تمتاز بها هذه الإستراتيجية، ولعل أهم النقاط الفارقة في ذلك، هي كون هذه الإستراتيجية، يمكن أن تكون أداة تدريب للتعلم على مختلف أساليب وأشكال التعلم، والتدريب للتلميذ على توظيف مختلف قدراته لتحقيق تعلم ناجح، فضلا بكونها يمكن أن تكون إستراتيجية علاج للعديد من صعوبات التعلم بما فيها الصعوبات المرتبطة بمادة القراءة واللغة، وعلى سبيل الحصر إمكانية مساهمتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ.

الـجانـب الـميدانـي

الـفـصـل الـرابـع
الإجراءات الـميدانـية للبحث

- تمهيد.

01- منهج البحث.

02- الدراسة الاستطلاعية.

03- مجتمع البحث.

04- عينة البحث.

05- أدوات البحث.

06- الحدود الزمنية للبحث.

07- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات.

- تمهيد:

بعد كل ما استعرضناه في الجانب النظري لبحثنا هذا، ننتقل للجانب الميداني بفصليه الرابع والخامس، بحث في إطار هـذا الـفصل الـرابـع الـمـتـعلق الإجراءات الميدانية للبحث، سنتناول منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة البحث، أدوات جمع البيانات، الحدود الزمنية للبحث، وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

01- منهج البحث:

سنقوم في هذا البحث دراسة أثر برنامج قائم على إستراتيجية العصف الذهني، على مستوى مـهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، بتدريس تلاميذ المجموعة التجريبية وفق هذه الإستراتيجية، وترك المجموعة الضابطة تدرس وفق الطريقة التقليدية، وبعدها سنقوم بالقياس القبلي والبعدي وقياسات تتبعيه بعد مرور عدد معين من الحصص، وبالنظر لهذه العوامل المتعلقة بالمعاينة وطبيعة الفئة المقصودة، فضلا عن طبيعة دراستنا هذه التي تعتبر دراسة شبه طولية، فإن المنهج المناسب لبحثنا هذا هو المنهج الشبه التجريبي، والذي نستهدف من خلاله التأكد من نجاعة برامج علاجية وتدريبية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مـــن ذوي صعـــوبات الـفهم القرائي، والتي تستوجب عرض متغيرات الدراسة على روائز قبلية وبعدية، بحيث يمكننا هذا المنهج من معرفة إذا كان المتغير المستقل، فعلا له تأثير ملحوظ على المتغير التابع، وهذا ما يتوافق تماما مع دراستنا هذه.

2- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية شرط أساسي لانطلاقة أي بحث، خصوصا فيما يتعلق بالشق الميداني للدراسة، فهي من تمدنا بالتصور النظري والتطبيقي للبحث، ولا بد أن نشير بأنه بغرض إجراء التقنين العلمي لأدوات البحث فقد قصدنا المؤسسة التي استقينا منها العينة الاستطلاعية، وهي المدرسة الابتدائية الشهيد حنكة أحمد" التابعة للمقاطعة التربوية البياضة 2 بولاية الوادي، أما في ظل بحثنا فخلال الدراسة الاستطلاعية فقد قمنا بما يلي:

ـ الاطلاع على خصائص البيئة المدرسية التي ستكون ميدانا لدراستنا الشبه التجريبية، بحيث تأكدنا من مدى تلاؤم ظروف المؤسسة مع طبيعة موضوع بحثنا، ومدى توفر الشروط الملائمة بغرض إجراء دراسة شبه تجريبية.

ـ تمكنا من خلال الدراسة الاستطلاعية، من التأكد من مدى توفر العينة التي تتوافق مع طبيعة موضوع بحثنا، على اعتبار أننا نستهدف فقط عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اكتساب مهارة الفهم القرائي بصفة خاصة، وصعوبات في مادة القراءة واللغة بصفة عامة.

ـ مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من التعرف على بعض خصائص مجتمع البحث، وهي الخصائص التي مكنتنا من بناء الصورة الأولية لأدوات البحث، والتي تتمثل في تصميم صورة لاختبار الفهم القرائي، كما تمكننا مـــن تحديد برنامج النصوص والأنشطة الملحقة بها، والتي سيتم تطبيقها من خلال إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

ـ القيام بالتقنين العلمي لاختبار الفهم القرائي، الذي سنقوم بتطبيقه بصورة قبلية وبعدية وتتبعيه على أفراد عينة البحث، بصورة شبه تجريبية كما أشرنا إليه سابقا، بحيث طبقنا الاختبار على تلاميذ العينة الاستطلاعية من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، والتي قدر عددهم بـ 49 تلميذ وتلميذة من المؤسسة المعنية، مع الإشارة بأن العينة الاستطلاعية ليست هي التي طبقنا عليها الاختبار والبرنامج التعليمي بصورة نهائية، بحيث قمنا بالتأكد من صدق وثبات اختبار الفهم القرائي الذي أعددناه خصيصا لبحثنا هذا.

ـ مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من اتخاذ مختلف الإجراءات التنظيمية، المتعلقة بتطبيق البرنامج التدريبي، من حيث برمجة الحصص وتحديد النصوص، وتحديد مواقيت تطبيق تلك الحصص تبعا لعدد مرات القياس، وكل ذلك كان بالتنسيق مع إدارة مؤسسة التعليم الابتدائي التي استقينا منها عينة البحث.

أما فيما يتعلق بالمدة الزمنية لقيامنا بالدراسة الاستطلاعية فهي تراوحت ما بين تاريخ 16 أكتوبر 2019م و 12 نوفمبر من سنة 2019م.

03- مجتمع البحث:

بالنظر للطبيعة الشبه التجريبية لبحثنا هذا، فقط اقتصر مجتمع البحث على مؤسسة واحد وهـي المدرسة الابتدائية "بكاري الطيب" التابعة للمقاطعة التربوية البياضة 2 بولاية الوادي، وفيما يلي وصف تفصيلي للمجتمع.

- الجدول رقم (01): وصف مجتمع البحث.

اسم المؤسسة	عدد حجرات الدراسة	العدد الإجمالي للتلاميذ	عدد تلاميذ السنة الرابعة	عدد الأساتذة
بكاري الطيب	12	404	58	15

يتضح من خلال الجدول، بأن عدد التلاميذ المتمدرسين في المؤسسة الممثلة لمجتمع البحث، تمتاز بعدد معتبر مـن التـلاميـذ مـوزعين على مختلف مستويات التعليم الابتدائي، ويشرف عليهم 15 معلما ومعلمة، وهذه السمة المتمثلة في العدد المعتبر من التلاميذ، يمكن أن تمثل بيئة تعليمية لا تستجيب لمعايير وشروط التمدرس الفعال، وهي الميزة التي تغلب على العديد من مؤسسات التعليم الابتدائي في مختلف أرجاء الوطن.

04- عينة البحث:

فيما يتعلق بعينة البحث، فقد استقيناها من المؤسسة الممثلة لمجتمع البحث، وبالنظر لخصوصية وطبيعة موضوع بحثنا المتخصص، فقد كانت عينة البحث من مؤسسة تعليمية واحدة، وهي مدرسة "بكاري الطيب " المتواجدة في البياضة بولاية الوادي، وقد بلغ عدد أفراد العينة 20 تلميذا وتلميذة، في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، موزعين على العينة التجريبية والعينة الضابطة، وكل فئة تتكون من 10 تلميذ وتلميذة، من الذين لديهم صعوبات

في الفهم القرائي، وبغرض معرفة طبيعة العينة قصديه أم عشوائية سنقوم باختبار ذلك بواسطة اختبار الدورات Run tes والذي كانت نتائجه في الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (02): اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصديه المجموعة التجريبية لعينة البحث.

القيمة الاختارية (الوسيط)	مرات التدوير الملاحظة (Nombre d'observation) Run	القيمة الإحصائية Z	قيمة الاحتمالية	القيمة المجدولة Z	مستوى الدلالة
10.21	10	0.913 -	0.361	-0.612	$\alpha = 0.01$

يضـخ مـن خلال الـجـدول بأن القيمة الإحصائية Z (- 0.913) أكبر من القيمة المجدولة Z (- 0.612) وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة 99% بأن اختيار المجموعة التجريبية لعينة بحثنا خاضعا للتوزيع القصدي.

ـ الجدول رقم (03): اختبار الدورات Run test لتحديد عشوائية أو قصديه المجموعة الضابطة لعينة البحث.

القيمة الاختارية (الوسيط)	مرات التدوير الملاحظة (Nombre d'observation) Run	القيمة الإحصائية Z	قيمة الاحتمالية	القيمة المجدولة Z	مستوى الدلالة
10.21	10	0.245	0.806	0.791	$\alpha = 0.01$

يضـخ مـن الـجدول بأن القيمة الإحصائية Z (0.245) أصغر من القيمة المجدولة Z (0.791) وعليه يتم عدم رفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة 99% بأن اختيار المجموعة الضابطة لعينة بحثنا خاضعا للتوزيع العشوائي.

والنتيجة العامة من خلال الجدول السابقين (02) و (03) نتأكد بأن اختيار المجموعة التجريبية لبحثنا خاضعا للتوزيع والاختيار العشوائي، وعلى العكس من ذلك فإن المجموعة الضابطة خاضعة للتوزيع والاختيار القصدي.

وفيما يلي وصفا تفصيليا لبعض المتغيرات المتعلقة بعينة البحث.

- الجدول رقم (04): وصف عينة البحث.

المؤسسة	عدد تلاميذ المجموعة التجريبية	عدد تلاميذ المجموعة الضابطة	المجموع
مدرسة بكاري الطيب	10	10	20
النسبة المئوية	%50	%50	%100

من خلال الجدول تظهر بأن العينة مقسمة بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث نسبة كل عينة 50% ، أي 10 تلاميذ في كل مجموعة، والهدف من هذا التقسيم هو خلق التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو الإجراء الذي تفرضه الدراسات الشبه التجريبية.

- الجدول رقم (05): الخصائص التحصيلية والعمرية والعقلية لأفراد العينة.

المجموعة	عدد التلاميذ	متوسط السن	متوسط الذكاء	المعدل التحصيلي
الضابطة	10	10.2	100.6	7.9
التجريبية	10	10.3	98.4	08

من خلال الجدول السابق، تتضح بعض الخصائص المميزة لأفراد عينة البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية، من حيث بعض المتغيرات التي لها معنى دلالي بالنسبة لموضوع هذه الدراسة.

فمن ناحية الذكاء فإن نسبة الذكاء لدى أفراد العينة، نسبة عادية "متوسطة"، بناء على ما توصلنا إليه من خلال تطبيق اختبار المصفوفات "رافن"، فقد تمكننا من استبعاد أي إمكانية، لتأثير عامل ضعف الذكاء في صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد العينة.

كما تم استبعاد الإعاقات المختلفة الأخرى (الجسدية والبصرية والسمعية)، بالاستعانة بالملف الطبي والمعلمين، وكذا تم الحرص بأن لا يكون من ذوي الحرمان الثقافي حسب تصريح الطاقم التربوي، أي سلامة التلميذ من حيث أداء القدرات العقلية والحياة النفسية والثقافية.

كما يشر الجدول إلى عامل السن المعياري للتلميذ في مستوى الرابعة ابتدائي، بحيث لم نسجل على عينة البحث، أي تأخر دراسي أو إعادة لسنوات دراسية سابقة.

كما نلاحظ من خلال الجدول بأن التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى التعليمي ودرجة الذكاء والسن.

05- أدوات الـــبـحـــث:

5- 1- اختبار الفهم القرائي:

هو اختبار الفهم القرائي الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ونظرا لصعوبة تحديد مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، اضطرنا إلى الاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة، ومقابلة الكثير من أهل الاختصاص في علوم التربية، وكذا معلمي ومفتشي ومدراء التعليم الابتدائي، حيث استفدنا من توجيهاتهم وتصويباتهم المتعلقة بتحديد مهارات مستويات الفهم القرائي، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وعلى إثرها تم إعداد اختبار الفهم القرائي عبر مراحل نذكرها فيما يلي:

أ ـ مرحلة التحضير: اقتضى بناء اختبار الفـهم القرائي، الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، المتعلقة بمهارات مستويات الفهم القرائي، وبناء عليها تم طرح بعض الأسئلة على

تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، بداية من نزولنا إلى الميدان، أين تلقينا النصح من ذوي الخبرة في التعليم، في عدة نقاط مهمة وتم ذلك عبر عدة خطوات أهمها:

- تحديد عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، الذين ستجرى عليهم الدراسة الميدانية، فهم يدرسون نصوصا طويلة نوعا ما، ومن المفروض أنهم أصبحوا متمكنين من القراءة، ومع ذلك تظهر لديهم صعوبات في فهم المقروء.

- تم عرض سبع نصوص مختارة بشكل انتقائي من بعض الكتب، تتحدث عن قصص مشوقة حول التعاون، وبعض الأخلاقيات الاجتماعية على مجموعة من المعلمين من مؤسسات مختلفة، بمقاطعة البياضة 2 (أنظر الملحق رقم 01)، أين تم تحديد نص بإجماع معلمين ذوي خبرة في مجال التدريس بالطور الابتدائي، على اعتباره هو المناسب لمستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وهو نص: مفاجأة الأب (الترابط الأسري)، من كتاب حبات القمح للكاتب "علي دب"، تحصلت عليه بعد عدة محاولات للتواصل مع دار النشر، التي بدورها ساعدتني في التواصل مع المؤلف.

- أما الخطوة التالية بعد تحديد النص، تتمثل في تحكيم مستويات الفهم القرائي المطروحة في عدة مراجع اطلعنا عنها، ولقد خلصنا لمستويات يمكن الاطلاع عليها في الملحق رقم 02.

فلقد ألح المعلمين والمفتشين إلى ضرورة تحديد مهارات ومستويات الفهم القرائي، التي بمقدور تلميذ السنة الرابعة ابتدائي انجازها، والتي يجب أن تكون في مستواه العقلي والعمري، مما دعانا إلى تقديم مستويات ومهارات القراءة، وعرضها للتحكيم من طرف بعض المفتشين والمعلمين، ذوي الخبرة في مجال تدريس السنة الرابعة ابتدائي، وعلى إثر ذلك توصلنا إلى أن يشتمل اختبار الفهم القرائي في مستويات الفهم، ألاستنتاجي والحرفي، والنقدي، كما وردت في الملحق (رقم 03)، حتى يتم بلوغ الهدف من الدراسة بطريقة سليمة وموضوعية.

ب - مرحلة تحديد المحتوى: بعد جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع، وأهم الأسئلة المطروحة حول الفهم بمستوياته (الحرفي، ألاستنتاجي، الناقد) من النص المحدد، حيث احتوى الاختبار في صورته الأولية على 15 سؤالا، يختار التلميذ من اقتراحات الإجابة الصحيحة واحد من ثلاثة (أنظر الملحق رقم 04).

جـ ـ مرحلة التحكيم: تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من صدق المحكمين، بأخذ أرائهم وتصويباتهم بعين الاعتبار حول الاختبار في صورته الأولية، حيث تم توزيع استمارة المحكمين، على إحدى عشر دكتورا في اختصاصات مختلفة في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، بحيث انطلاقا من الملاحظات المقدمة من طرفهم قمنا بإجراء التعديلات المناسبة والضرورية، قبل توزيع الاستمارة الأولية للاختبار على العينة الاستطلاعية.

د ـ مرحلة التجريب:

تهدف هذه المرحلة إلى تجريب الاختبار بعد التصحيح, والتأكد من صدقه وثباته، حيث قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات اختبار الفهم القرائي، ووضعه في صورته النهائية ولقد طبقنا على العينة الاستطلاعية قبل الشروع في التوزيع على العينة النهائية.

فبعد تقديم طلب للحصول على الإذن بالزيارات الميدانية، من طرف إدارة الجامعة إلى إدارة بعض المؤسسات التربوية بمقاطعة البياضة 2 بولاية الوادي، من أجل تنفيذ خطوات الدراسة الاستطلاعية على التلاميذ بالمدرسة الابتدائية حنكة أحمد، حيث استقبلني كل من المدير ومعلمات السنة الرابعة وفتحوا لي مجال الاستطلاع، قبل البداية في التطبيق التجريبي لتقنين الاختبار، فبعد إعطاء ملخص حول موضوع البحث وهدفه وكيفيته، تم توزيع اختبار الفهم القرائي على التلاميذ وإعطاء التعليمات والشروحات اللازمة، وقد شملت الدراسة الاستطلاعية على 49 تلميذا تم معالجتها إحصائيا.

أما الاستمارة الأولية قبل التطبيق على العينة الاستطلاعية فقد احتوت على 20 سؤالا، يتم الإجابة عليها باختيار إجابة واحدة من بين ثلاث خيارات، واتجاه التصحيح درجة واحدة على كل إجابة صحيح، ويكون بالجمع الجبري لكل الإجابات التي اختارها التلميذ، والدرجة الدنيا =00 والدرجة العليا = 20.

يحتوي الاختبار في صورته الأولية على ثلاث مستويات وهي:

ـ المستوى الأول: حول مهارات الفهم الحرفي: نقصد به مدى فهم التلميذ للمعاني الحرفية كالرموز المكتوبة، والمعاني المباشرة للمكتوب، دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، كتحديد مرادفات الكلمات والجمل أو ضدها، التمييز بين المفرد والجمع والمثنى، ترتيب الأحداث تحديد أسماء الشخصيات.

ـ المستوى الثاني: يتعلق بمهارات الفهم ألاستنتاجي، نقصد به استنتاج المعاني الضمنية للمكتوب، كاستنتاج مدلول الكلمات غير المألوفة من خلال السياق، والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار التي أشتمل عليها الموضوع، كتحديد عنوان للنص، واستخلاص الأفكار الأساسية للفقرة، الربط بين السبب والنتيجة، تحديد معنى الكلمة من السياق.

ـ المستوى الثالث: يتعلق مهارات الفهم الناقد، ونقصد به التمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موقف القارئ من المقروء وإصدار الحكم عليه، وتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج، كتمييز ما له علاقة بالنص، وما لا علاقة له به والتمييز بين السبب والنتيجة، التمييز بين الآراء الصحيحة والخاطئة الحكم عن مواقف وشخصيات النص.

ولقد خضع الاختبار بعد التحكيم من طرف الأساتذة من ذوي الخبرة في المجال، ليتم وضعه في شكله النهائي، حسب المهارات ومستويات الفهم.

5- 1- 1- صدق الاختبار:

في هذه المرحلة نتأكد من صدق اختبار الفهم القرائي، من خلال نوعين صدق ذاتي وصدق موضوعي:

أ ـ صدق المحكمين:

قمنا بتقديم الاختبار في الصورة الأولية لمجموعة من محكمين مختصين في جامعات جزائرية وجامعات عربية، بحيث قدموا لنا بعض الملاحظات بخصوص مضمون الاختبار، ومعلوم أن أخذ الملاحظات بعين الاعتبار لا بد أن يمر بالتأكد من نسبة الموافقة وقيم اختبار كا^2 تربيعي، وهذا ما يشير إليه الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (06): نتائج صدق التحكيم لاختبار الفهم القرائي.

المحكم	عدد بنود الموافقة	عدد بنود الرفض	نسبة الموافقة	قيمة كا^2 المحسوبة	القيمة المجدولة	مستوى الدلالة
01	12	03	%60	76.16	2.56	$\alpha = 0.01$
02	15	0	%100			
03	05	10	%33.33			
04	07	08	%6.66			
05	14	01	%86.66			
06	13	02	%73.33			
07	15	00	%100			
08	07	08	%6.66			
09	07	08	%6.66			
10	13	02	%73.33			

يتضح من خلال الجدول بأنه من ناحية النسب المئوية الممثلة لموافقة المحكمين على الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي، بأن معظم نسب الموافقة تجاوزت حدود الـ 50% وهذا ما يعبر عن موافقتهم لحد بعيد على بنود الاختبار في صورته الأولية، أما من ناحية تعريض نتائج التحكيم لاختبار (كا^2) بغرض تحديد الفروق والاستقلالية بين تكرارات الموافقة وعدم الموافقة على بنود الاختبار وصورته الأولية، فقد كانت قيمة كا^2 المحسوبة المقدرة بـ (76.16) أكبر من القيمة المجدولة (2.56)، وعليه نتأكد بأن القيمة المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه نتأكد بأن الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي، حظيت بموافقة واسعة من طرف الأساتذة المحكمين، وعليه صلاحيتها للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ب ـ الصدق الموضوعي:

بغرض التأكد من صدق الاختبار بصورة موضوعية فقد ارتأينا بأن نستخدم لذلك طريقتين، طريقة صدق الاتساق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي وذلك فيما يلي:

ـ صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

يتم التأكد من الصدق بهذه الطريقة من خلال التأكد من دلالة أو عدم دلالة قيمة معامل الارتباط ألفا كرونباخ بين درجات الأفراد على كل بند من بنود المقياس، ودرجاتهم الكلية في المقياس، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي:

ـ الجدول رقم (07): صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

البنود	قيم الفا كرونباخ المحسوبة	درجة الحرية	قيمة الفا كرونباخ المحسوبة	مستوى الدلالة
01	0.758	47	0.273	$\alpha = 0.01$
02	0.744			
03	0.710			
04	0.737			
05	0.735			
06	0.737			
07	0.756			
08	0.739			
09	0.731			
10	0.751			
11	0.745			
12	0.754			
13	0.745			
14	0.768			
15	0.765			
16	0.729			
17	0.752			
18	0.755			
19	0.766			
20	0.754			

يتضح من خلال الجدول بأن قيم معامل ارتباط كل بنود الاختبار، والمتراوحة ما بين (0.710) و(0.768)، كلها قيم أكبر من القيمة المجدولة (0.444)، وهذا ما يعني أننا متأكدون بنسبة (99%)، بأنها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأن الاختبار يتمتع بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

ـ الصدق التمييز للاختبار:

ويعرف أيضا بصدق المقارنة الطرفية، ويتم هذا الصدق من الخلال التأكد من دلالة قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على بنود الطرف الأدنى للمقياس، ودرجاتهم في بنود الطرف الأعلى، وذلك بعد اقتسام بنود المقياس على 3 مجموعات وأهملنا منها بنود الطرف الأوسط، بحيث نظيف التأكد من صدق المقياس بهذه الطريقة لمنح ثقة أكبر لنتائج صدق الاتساق الداخلي، ما من شأنه أن يبعد عامل الارتياب عن نتائج تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والتأكد أكثر من صلاحيته للتطبيق على العينة النهائية للبحث، وقد كانت النتائج حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (08): الصدق التمييزي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الأفراد	درجات بنود الطرف الأدنى	درجاتهم بنود الطرف الأعلى	الأفراد	درجات بنود الطرف الأدنى	درجاتهم بنود الطرف الأعلى	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المحسوبة	مستوى الدلالة
01	7	6	26	7	7				
02	7	6	27	7	6				
03	7	7	28	7	7				
04	6	7	29	7	6				
05	7	5	30	5	4				
06	6	7	31	7	6				
07	7	7	32	6	5				
08	3	4	33	7	6				
09	6	5	34	7	6				
10	7	6	35	4	4				
11	7	7	36	6	5				
12	7	7	37	5	5				
13	7	7	38	7	7				
14	7	5	39	7	6				
15	7	6	40	5	5				
16	4	6	41	7	6	0.616	47	0.273	$\alpha = 0.01$
17	6	6	42	6	6				
18	5	6	43	5	4				
19	7	5	44	4	5				
20	6	6	45	6	4				
21	7	6	46	5	4				
22	7	6	47	5	6				
23	7	6	48	7	5				
24	7	7	49	4	4				
25	7	6							

يتضح من خلال الجدول في الصفحة السابقة، بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.616)، أكبر من القيمة المجدولة (0.273)، وهذا ما يعني أننا متأكدون بنسبة (99%)، بأنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا ما يعني بأن الاختبار يتمتع بخاصية الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أي الصدق التمييزي.

ج ـ ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية:

بغرض التأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي، فقد اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية، القائمة على التأكد من دلالة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في البنود الفردية ودرجاتهم في البنود الزوجية للاختبار، والنتائج كانت كما يوضحها الجدول التالي:

- الجدول رقم (09): الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار مهارات الفهم القرائي.

الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	الأفراد	درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية	قيمة r المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المحسوبة	مستوى الدلالة
01	10	9	26	10	9				
02	7	8	27	10	9				
03	10	10	28	10	9				
04	9	10	29	9	7				
05	9	9	30	6	8				
06	9	10	31	10	8				
07	10	10	32	10	9				
08	6	5	33	8	9				
09	7	9	34	9	7				
10	10	9	35	5	5				
11	8	9	36	5	7				
12	10	10	37	7	9				
13	10	9	38	10	9				
14	10	9	39	10	9				
15	10	8	40	9	6				
16	8	7	41	9	7				
17	10	8	42	7	9	0.273	47	0.655	$\alpha = 0.01$
18	10	10	43	7	7				
19	8	8	44	5	5				
20	9	8	45	8	7				
21	10	9	46	6	7				
22	10	9	47	8	6				
23	10	10	48	9	7				
24	10	9	49	7	6				
25	10	10							

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.655)، وهي كلها قيم أكبر من القيمة المجدولة (0.273)، وهذا ما يعني أننا متأكدون بنسبة (99%) بأنها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وهذا ما يعني بأن الاختبار يتمتع بخاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس، فقد استقر في صورته النهائية وفق ما سنشرحه فيما يلي:

- الجدول رقم (10): توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي حسب مستويات الفهم.

المستوى	أرقام الأسئلة	المجموع
الحرفي	8-7-6-5-4-3-2-1	08
ألاستنتاجي	15-14-13-12-11-10-9	07
النقدي	20-19-18-17-16	05

يتضح من الجدول بأن الاختبار المخصص للتطبيق بعد تقنينه استقر في صورته النهائية على توزيع البنود على مستوى الفهم الحرفي ويتضمن ثمانية بنود كما هو موضح في الجدول، بينما يتضمن المستوى ألاستنتاجي سبعة أسئلة، في حين تضمن المستوى النقدي خمسة أسئلة، وهكذا تكتمل الصورة النهائية للاختبار في 20 سؤال تقيس مختلف مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ـ الجدول رقم (11): مفتاح التصحيح لاختبار الفهم القرائي.

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
01	ب	11	ج
02	ج	12	ب
03	أ	13	أ
04	أ	14	أ
05	ج	15	ب
06	ب	16	أ
07	ج	17	ب
08	أ	18	ج
09	أ	19	ج
10	ج	20	أ

يوضح الجدول السابق شرحا وتوضيحا للإجابات الصحيحة عن كل سؤال وبند من بنود اختبار الفهم القرائي، وهي الإجابات الصحيحة النموذجية، والتي يفترض أن يتم تقييم أداء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقها، وعليه يعبر الجدول عن مفتاح وطريقة تصحيح استجابات التلاميذ، حول الأسئلة أثناء التطبيق على العينة النهائية للبحث، وفيما يلي بعض الشرح الإضافي حول طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار في صورته النهائية.

ـ تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الدرجات للاختبار على أساس درجة واحد لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة دون إجابة، أو عند اختيار التلميذ أكثر من إجابة واحدة.

ـ المدة الزمنية لتطبيق الاختبار: 25من 35 إلى دقيقة.

ـ كيفية الإجراء: تقدم لكل تلميذ نسخة من الاختبار بشكل فردي، يقرأ المعلم النص ويوضح كيفية الإجابة، ثم يقوم التلميذ بالإجابة عن الأسئلة بالترتيب، وبعد سماعه من طرف المعلم بشكل فردي.

ـ العلامة: الإجابة الكاملة: 20/20 والدنيا 20/00، والمتوسط المعياري للاختبار هو 20/10 درجات.

5- 2- البرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

هو برنامج تعليمي أعددناه خصيصا لدراستنا هذه، وهو على دروس تطبق بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، والهدف منه تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

يتضمن البرنامج على مجموعة من دروس ترتبط بعدد معين من حصص تدريبية، ترتبط بمادة القراءة، تحتوى على مجموعة من النشاطات المنظمة تدرس وفق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني "في مجموعات صغيرة" مكونة من ثلاثة أو أربعة أو خمسة تلاميذ، حيث يوظف كل تلميذ مهاراته وخبراته السابقة، تهدف إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي في صف الرابعة ابتدائي، أما الخصائص العامة للبرنامج التدريبي فهي كما يلي:

5- 2- 1- الفئة العمرية المستهدفة:

خصصنا البرنامج التدريبي لتلاميذ الرابعة من التعليم الابتدائي، الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي، ويتراوح سنهم بين (11-10 سنوات).

5- 2- 2- الأسس النظرية للبرنامج:

استندنا خلال تصميم البرنامج التدريبي، على العديد من المراجع ذات الصلة بموضوع البحث، للاستفادة منها في الجانب النظري، والمفاهيمي، والتنظيمي والتطبيقي، منها كتاب المصري لـ "عيسى إيهاب" و"عامر طارق عبد الرؤوف" (2017)، العصف الذهني مفهومه أساليبه مبادئه، وكتاب "العابد فاطمة" (2015)، بعنوان العصف الذهني والتفكير المبدع وصعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية (2013)، لـ "إبراهيم سليمان عبد الواحد"، كتاب "الكناني" (2020) بعنوان البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها (رؤية نظرية معرفية وتوظيفية)، كتاب اللغة العربية المدرسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بالجزائر للسنة الدراسية 2020/2019، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي2018/2017.

كما اعتمدنا على بعض البرامج التعليمية التي طبقت في دراسات سابقة، كدراسة "الحايك آمنة خالد" (2016)، بعنوان أثر برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر، ودراسة "العطوي سليمة" (2014)، بعنوان دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بجامعة الجزائر2، كما استعنا بآراء وخبرات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي والمفتشين والمدراء من ذوي الخبرة بالتعليم الابتدائي.

5- 2- 3- أهداف البرنامج التدريبي:

يتمثل الهدف العام لهذا البرنامج التعليمي، في تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلميذ، الذي يعاني من صعوبة في الفهم القرائي والمتمدرس في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كما أن هذا البرنامج له أهداف أخرى يسعى للوصول إليها وهي:

- أن يفهم التلميذ ما يقرأه، سواء أكان كلمة أو جملة أو نص، على مستوى مهارات الفهم الحرفي ولاستنتاجي والنقدي.
- كسب التلميذ لعدة معاني مختلفة، ومعارف جديدة من خلال النصوص وأفكار الزملاء.
- توليد أكبر عدد من المعاني والكلمات المتعلقة بموضوع ما.
- تدريب التلميذ عن روح التعلم والتعاون في مجموعات صغيرة في مادة القراءة.
- تدريب التلاميذ على المشاركة في توليد الأفكار الجديدة واكتسابها مع بعض البعض.
- تدريب التلميذ على جلسات العصف الذهني بطريقة مرحة وهادفة.
- تبادل الخبرات والمعارف والمفاهيم بين التلاميذ.
- التحفيز على إبداء الرأي.
- تنمية مهارات القراءة.
- تنمية مهارة تحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية.
- تنمية مهارات ترتيب وإدراك الأحداث.
- تنمية روح العمل الجماعي المنظم.

5- 2- 4- محتوى البرنامج: يحتوي البرنامج التدريبي، على عدة دروس مختارة من كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، يتم تدريسها وفق إستراتجية العصف الذهني في مجموعات صغيرة (المقطع الخامس والسادس والسابع والثامن، لم يدرسوه التلاميذ بعد).

5- 2- 5- إجراءات تطبيق برنامج العصف الذهني: بعد أخذ الموافقة من مديرية التربية لزيارة بعض المؤسسات التربوية بالمقاطعة المذكورة سابقا، ولتحديد أفراد العينة قمنا بالخطوات التالية:

- قمنا بتطبيق الاختبار القبلي التشخيصي للفهم القرائي، لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في فهم المقروء - الأقل من 10 درجات- ويعتبر هذه النتائج هي القياس القبلي.
- تحديد درجة ذكاء التلميذ بتطبيق اختبار المصفوفات "رافن، لاستبعاد المتخلفين ذهنيا، وضمان أن تلاميذ العينة متوسطي الذكاء، ولا يعانون مشكلة على مستوى القدرات العقلية.
- تطبيق جلسات العصف الذهني وفق مخطط الجلسات المحددة.
- القيام بالقياس التتبعي بعد الحصة الثالثة، ثم السادسة، ثم بعد الحصة العاشرة، أين تم القيام بالقياس البعدي، بعد أخر حصة في البرنامج.
- تطبيق جلسات العصف الذهني العشرة، بمعدل حصة كل يوم اثنين من كل أسبوع.

5- 2- 6- الوسائل التدريسية المستخدمة في البرنامج: السبورة، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ملصقات جداريه، أوراق حجم صغير وكبير"ملصقات"، أقلام.

5- 2- 7- جلسات العصف الذهني والمدة الزمنية: تم توزيع جلسات العصف الذهني كما هو موضح في الجدول كالآتي:

- الجدول رقم (12): توزيع جلسات العصف الذهني.

جلسة العصف الذهني رقم 01					
عنوان الدرس	**أسلوب النشاط**	**الاستراتجيات والتعليمات والأنشطة**	**المدة الزمنية**	**الأدوات**	**الأهداف**
قصة زيتونة	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- شرح إستراتيجية العصف الذهني. -تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهرية. - عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي وألإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص والخبرات السابقة. - طرح أكبر عدد من الأفكار -التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 2					
مرض سامية	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهريه. - عصف الدماغ بالأفكار	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام	تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والاستنتاجي

	إلى خمس تلاميذ	والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها.		ملصقات أوراق	والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص - طرح أكبر عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 3					
لمن تهتف الحناجر	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهرية. عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص - طرح أكبر عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون

جلسة العصف الذهني 4					
أتأمل من ذهب	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهريه. - عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم، وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي. والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص. - طرح أكبر عدد من الأفكار. - التعود على روح التعاون.
جلسة العصف الذهني 5					
لباسنا الجميل	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهريه. - عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم، وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي. والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص. - طرح أكبر عدد من الأفكار. - التعود على روح التعاون.

		التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها.			
جلسة العصف الذهني 6					
القاص الطارقي	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهريه. عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية واستفادة الجميع منها.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص - طرح أكبر عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 7					
مركبة الأعماق	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. - تحديد الأدوار والوضعيات - القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهريه. - عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم وتدوينها من طرف المكلف.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص - طرح أكبر

		- التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية، واستفادة الجميع منها.			عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 8					
سالم والحاسوب	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	-تحديد الأدوار. -تحديد الأدوار والوضعيات -القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهرية. -عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم، وتدوينها من طرف المكلف. -التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. -التحفيز والتعزيز الايجابي. -أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. -انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية، واستفادة الجميع منها.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص - طرح أكبر عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 9					
ما أعظمك	جماعي في مجموعات مكونة	-تحديد الأدوار. -تحديد الأدوار والوضعيات -القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهرية.	60 دقيقة	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة	-تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي

	من ثلاث إلى خمس تلاميذ	-عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم، وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. - انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية، واستفادة الجميع منها.		الأقلام ملصقات أوراق	والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص -طرح أكبر عدد من الأفكار -التعود على روح التعاون
جلسة العصف الذهني 10					
جولة في بلادي	جماعي في مجموعات مكونة من ثلاث إلى خمس تلاميذ	- تحديد الأدوار. -تحديد الأدوار والوضعيات -القراءة بطريقة سليمة سرية ثم جهرية. -عصف الدماغ بالأفكار والمعاني حول السؤال المطروح المتعلق بالنص، لتوليد وكسب المعاني والمفاهيم, وتدوينها من طرف المكلف. - التشاور والتعاون بين أعضاء كل مجموعة استمطار الأفكار والمعاني المتعلقة بالأجوبة. - التحفيز والتعزيز الايجابي. - أنشطة من كتاب القراءة التغذية الراجعة بين التلاميذ. -انتقاء الإجابات الصحيحة وعرضها وتنقيحها في النهاية، واستفادة الجميع منها	**60 دقيقة**	كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي السبورة الأقلام ملصقات أوراق	- تنمية مهارات الفهم القرائي على المستوى الحرفي والإستنتاجي والنقدي من خلال طرح الأسئلة انطلاقا من النص -طرح أكبر عدد من الأفكار - التعود على روح التعاون

5- 2- 8- التقويم: يتم تقويم البرنامج عبر خطوات متتالية هي:

- إجراء القياس القبلي لمستوى الفهم القرائي للتلاميذ وتحديد الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، أي المتحصلين على درجة أقل من 10 على اختبار الفهم القرائي الخاص بالدراسة والاحتفاظ بدرجاتهم.

- إجراء القياس البعدي لمستوى الفهم القرائي لدى عينة البحث وهم التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بعد الحصة الثالثة.

- إجراء القياس التتبعي الأول، والقياس التتبعي الختامي، بعد الحصص السادسة والعاشرة لدى العينة، للحصول على أثر البرنامج التعليمي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار الفهم القرائي، والتعرف على مدى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي.

5- 2- 9- إجراءات تطبيق البرنامج التعليمي:

أ **- مرحلة البدء:** والتي تم فيها التعرف على التلاميذ وشرح عملية وإستراتيجية الدراسة في مادة القراءة التي سنتخذها، كما تم شرح الأمر لمعلمي السنة الرابعة بالمؤسسة، والمدير ونائبه وتحديد أيام تطبيق البرنامج بمعية المعلم والمدير والسكرتارية، ومن هنا حاولت الباحثة بناء علاقة العمل "التدريس" المبنية على الثقة، بينها وبين التلاميذ وكذا المعلمين والإدارة، وتم إجراء جلسة تمهيدية قبل البدء في جلسات البرنامج.

ب - مرحلة تطبيق البرنامج: تمت في مجموعات منظمة صغيرة مكونة من 3 إلى 5 تلاميذ، طبق خلالها إستراتيجية العصف الذهني، ونشاطات البرنامج في الفترة من تاريخ 06 جانفي 2020 إلى 09 مارس 2020.

ولقد تم تطبيق البرنامج في ظروف جد حسنة، من حيث التحكم في التلاميذ، من الحصص الأولى وإدارة الوقت.

إجراءات القياس " تطبيق اختبار الفهم القرائي": تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بصورة فردية على عينة البحث، والمقدرة بـ 20 تلميذا، من ذوي صعوبات الفهم القرائي في القياس القبلي، وبإتباع خطوات المنهج الشبه تجريبي، تم تكوين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث خضعت الأولى للمتغير المستقل، وهو تدريسهم وفق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية العصف الذهني، بينما بقيت المجموعة الثانية تدرس بالطريقة

التقليدية، ولقد تم قياس مستوى الفهم القرائي للمجموعتين "القياس القبلي" ثم البعدي ثم التتبعي للمجموعة التجريبية، ويـعتبر الفارق المسجل بين المجموعتين خلال القياس التتبعي، وبين القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي، هو نتاج المتغير المستقل وهو التدريس البرنامج التربوي القائم على التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني.

وتم الأخذ بعين الاعتبار خصائص المجموعتين المتكافئتين في درجة الذكاء والسن والمستوى التعليمي، ويمكن توضيح هذا من خلال المخطط التالي:

ـ المجموعة التجريبية:

* قياس قبلي ⟵ تطبيق البرنامج + البعدي ⟵ القياس التتبعي

ـ المجموعة الضابطة:

* قياس قبلي ⟵ لا برنامج

06ـ الحدود الزمنية للبحث:

بدأت الدراسة الأساسية في حدود ديسمبر 2019م ومارس 2020م، بحيث قمنا بالقياس القبلي وبعدها قمنا بتطبيق البرامج قبل كل قياس بعدي وتتبعي، أما التاريخ بالضبط لبداية الدراسة الميدانية فقط انطلقنا من تاريخ 2019/12/15 إلى غاية تاريخ 2020/03/09.

بالضبط بدأ تطبيق البرنامج الفعلي من 06 جانفي 2020 إلى 09 مارس 2020، بينما كانت الجلسة التمهيدية من 2019/12/15، وذلك بمعدل 10 جلسات عصف ذهني بمعدل جلسة أسبوعيا، وفي الجدول التالي سوف نوضح المجالات الزمنية لتطبيق مختلف جلسات العصف الذهني التي سبقت مختلف القياسات التي قمنا بها.

- الجدول رقم (13): المجال الزمني لتطبيق جلسات العصف الذهني الخاصة بالبرنامج التدريبي واختبار الفهم القرائي.

الجلسات	تاريخ الجلسة
التطبيق القبلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.	
الأولى	06 جانفي 2020
الثانية	13 جانفي 2020
الثالثة	20 جانفي 2020
التطبيق البعدي على المجموعة التجريبية	
الرابعة	27 جانفي 2020
الخامسة	03 فيفري 202
السادسة	10 فيفري 2020
التطبيق التتبعي الأول على المجموعة التجريبية	
السابعة	17 فيفري 2020
الثامنة	24 فيفري 2020
التاسعة	02 مارس 2020
العاشر0	09 مارس 2020
التطبيق التتبعي الختامي على المجموعة التجريبية	

07- أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات:

- اختبار ت (test t) لعينة واحدة بغرض تحديد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، هذا الأداة استخدمت للتطبيق القبلي

- اختبار ت(test t) لعينتين غير مستقلتين لتحديد الفروق بين القياسات المختلفة القبلية والبعدية والتتبعية، وذلك حسب كل فرضية من فرضيات البحث.

الـــفـــصل الـــخـــامـــس
عرض وتحليل وتفسير النتائج

- تمهيد.

01- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات.

1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

1- 2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

1- 3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

1- 4- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

1- 5- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

1- 6- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

02- الاستنتاج العام.

- تمهيد:

بعد استعراضنا لمختلف الإجراءات الميداني التي مكنتنا من جمع البيانات، نأتي في إطار هذا الفصل لعرض وتحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال الفرضيات التي كانت محل المعالجة الإحصائية، ونخلص بعدها للاستنتاج العالم فالخاتمة والاقتراحات.

01- عرض وتحليل وتفسير النتائج:

1- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

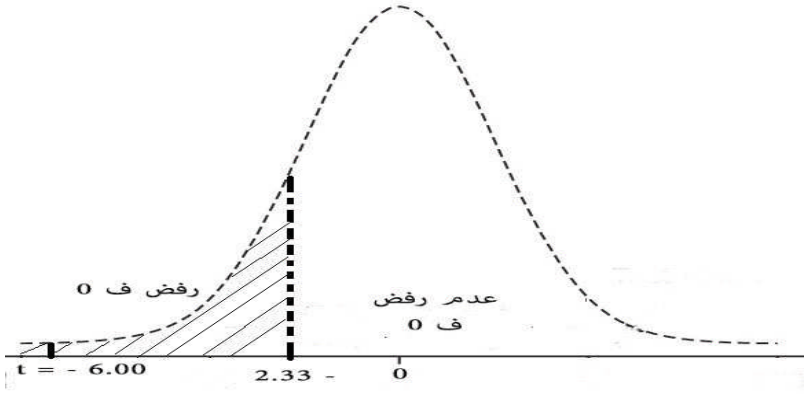
- مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي دون المتوسط.

الجدول رقم (14): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة الضابطة

حجم العينة	المتوسط المعياري للاختبار	متوسط أفراد العينة الضابطة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
10	10	8.00	0.00	$0.01 =\alpha$

يشير الجدول إلى بعض البيانات المتعلقة بنتائج اختبار الفرضية الأولى وبالنظر لوجود علاقة خطية ضعيفة بين بيانات المجموعة الضابطة، فالقاعدة تنص على الاحتكام للمتراجحة الإحصائية في حالة فرضية موجهة ذو حد واحد، عند مستوى الدلالة ($0.01 =\alpha$)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي:

ـ الشكل رقم (04): متراجحة اختبار t لعينة واحدة تحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة الضابطة



يتضح من خلال الشكل بأن قيمة t المحسوبة والمقدرة بـ (- 6.00) تقع في مجال رفض الفرضية الصفرية، وهذا ما يعني بأنه متأكدون بنسبة (99%)، بأنه توجد فروق بين المتوسط المعياري للمقياس (10)، ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة (8.00)، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح المتوسط المعياري للمقياس، وهذا يعني بأن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة الضابطة دون المتوسط.

من الطبيعي أن تشير نتائج الفرضية الخاصة بالمجموعة الضابطة، التي لم تخضع للبرنامج التدريبي وفق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، إلى أن مستوى الفهم القرائي دون المتوسط، بحيث لم يخضع التلاميذ للإجراءات العلاجية اللازمة لبلوغ المستوى المقبول من الفهم القرائي، بحيث أن هذه الصعوبة اللغوية من صعوبات التعلم، التي تستوجب من المدرسة اتخاذ مختلف الخطوات بشأن البرامج، وطرق وإستراتيجية التدريس التي تسهم بالفعل في علاج مثل هذه الصعوبات، التي هي شائعة من الأساس في مرحلة التعليم الابتدائي والتي ترتبط بدورها بالعديد من العوامل.

عوامل البيئة المدرسية والعوامل المرتبطة بالبرامج، من حيث النوعية والمستوى العقلي المخصصة له، هي عوامل ساهمت في جعل نتائج قياس الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، تشير لمستوى دون المتوسط، لعل أبرز عامل مدرسي قد يؤثر على تحصيل مهارات التلاميذ في شتى المواد، هو عامل الاكتظاظ الذي تشهدها معظم مؤسسات التعليم

الابتدائي في كل أرجاء الوطن، فيحول ذلك دون توفر الشروط المثلى بالنسبة للمعلم والتلميذ، لتنفيذ برامج مادة اللغة والقراءة المقرر في المنهاج السنوي لمستوى الرابعة ابتدائي، فضلا عن كون البرامج في العديد من محتوياتها كما لاحظنا، لم تراعي التوافق بين العمر العقلي والعمر السنوي لتلاميذ التعليم الابتدائي، فهي ليست متدرجة بشكل منطقي فيما يتعلق بتمكين التلميذ من بلوغ مهارة الفهم القرائي، وغيرها من المهارات المرتبطة بمادة القراءة.

فضلا عن عامل طرق وإستراتيجيات التدريس المقررة بالنسبة للمعلم، والتي هو ملزم بتطبيقها وفق تعليمات كتاب المعلم، ولعل تلك الطرق هي طرق وإستراتيجيات تدريس تقليدية، لا تساهم في بلوغ التلميذ لكفاءات ومهارات الفهم القرائي في السنوات الأولى للتعلم، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة "شانتال وولات" (Chantal Ouellet) سنة (2015)، بحيث أكدت بأن تحصيل التلاميذ لمهارات القراءة بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، كان أكثر نجاعة مقارنة بإستراتيجية التدريس التكاملي، بحيث أن نتائج فرضيتنا هذه لم تتطابق تمام مع نتائج هذه الدراسة، بكون تلاميذ العينة التجريبية لم تخضع ولم تطبق معهم إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني بعد، ولا بد أن نشير هنا بأن البيئة المدرسية في كندا تختلف تماما عن البيئة المدرسية في الجنوب الجزائري، ولعل هذا العامل أيضا كان حاسما في عدم تطابق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة "شانتال وولات"، على الأقل في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي.

وعليه بما أن البرنامج التدريبي وفق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، لم ينفذ على تلاميذ المجموعة الضابطة، من المنطقي إذن أن يكون عاملا أدى إلى أن مستوى الفهم لدى التلاميذ كان دون المتوسط، وذلك من حيث تفاعله مع عوامل بيئية ومدرسية قد ساهمت أيضا في ذلك، والتي ذكرناها سابقا.

1- 2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

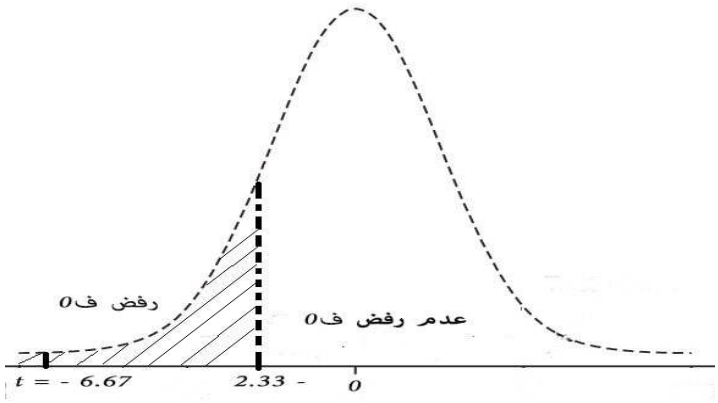
- مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي دون المتوسط.

الجدول رقم (15): اختبار T لعينة واحدة يحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية في القياس القبلي.

حجم العينة	المتوسط المعياري للاختبار	متوسط أفراد العينة التجريبية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
10	10	7.90	0.00	α =0.01

يشير الجدول إلى بعض البيانات المتعلقة بنتائج اختبار الفرضية الثانية، وبالنظر لوجود علاقة خطية ضعيفة بين بيانات العينة التجريبية، فالقاعدة تنص على الاحتكام للمتراجحة الإحصائية في حالة فرضية موجهة ذو حد واحد، عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي:

- الشكل رقم (05): متراجحة اختبار T لعينة واحدة تحدد مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي



يتضح من خلال الشكل بأن قيمة t المحسوبة والمقدرة بـ (-6.67) تقع في مجال رفض الفرضية الصفرية، وهذا ما يعني بأننا متأكدون بنسبة (99%) بأنه توجد فروق بين المتوسط المعياري للمقياس (10)، ومتوسط درجات أفراد العينة التجريبية (7.90)، وقد كانت الفروق

دالة إحصائيا، لصالح المتوسط المعياري للمقياس، وهذا ما يعني بأن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية في القياس القبلي دون المتوسط.

يمكن تبرير نتيجة هذه الفرضية بكون بانتهاج المعلم للطرق والإستراتيجيات التدريسية التقليدية، في تناول الأنشطة المتعلقة بمادة اللغة والقراءة على وجه الخصوص، وهي الطرق الروتينية التي لا تفعل ولا تنشط دور التلميذ في تعامله بسلاسة مع أنشطة مادة القراءة، ففي هذا الخصوص وكنتيجة لانتهاج إستراتيجيات تدريس تقليدية بصورة إلزامية، نجد بأن أكثر من نصف تلاميذ المجموعة التجريبية دون المتوسط، أي تحصلوا على درجات أقل من 20/10، على اختبار الفهم القرائي الخاص بهذه الدراسة، كما أن التلاميذ بدورهم على نفس حال تلاميذ المجموعة الضابطة لم يخضعوا للدراسة عن طريق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، التي أثبتت نجاعتها في العديد من الدراسات، ونحن قمنا في هذه الحالة بالقياس قبل تطبيق برنامج التدريس المعد خصيصا لهذه الدراسة، بحيث نفسر هذا العامل من خلال نتائج دراسة "القضاة" سنة (2011) والتي أشارت إلى أن مستوى استيعاب المقروء لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، التي درست بإستراتيجية العصف الذهني، كان أكثر من الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني وطريقة التعلم العادية، على الرغم من تشابه بيئتنا التربوية مع البيئة التعليمية الأردنية، فإن نتائجنا ونتائجها تعارضتا، إذن عدم خضوع مجموعتنا التجريبية في القياس القبلي للإستراتيجية المطبقة ساهم في نتيجة هذه الفرضية، كما أن نتائج هذه الفرضية تدعمها ما توصلت إليه دراسة "شانتال أولات" (Chantal Ouellet) سنة (2015)، التي أشارت بأن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، توثر إيجابيا على الإطار المفاهيمي للتلاميذ، بحيث أن فهم المصطلحات ومعناها في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، يكون أكثر تطورا في حالة استعمال إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، فضلا عن إشارة الدراسة إلى أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، أدت إلى تحسن مختلف المهارات اللغوية للتلاميذ، في مادتي اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، وهنا نتائج هذه الدراسة تعارضت مع نتائج هذه الفرضية، بكون تلاميذ المجموعة التجريبية درسوا بالطريقة التقليدية، القائمة في مجملها على طابع التلقين، وتركز أكثر على التهجئة والحفظ، بدل تركيزها على فهم المحفوظ بمعناه العام والصحيح.

يمكن أن يكون عامل الاكتظاظ داخل القسم، من العوامل التي لم تمكن كل تلاميذ نفس القسم، من التمكن في مهارات الفهم القرائي، إذ أن جو الاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام في المدرسة الجزائرية، لا يسمح للمعلم بتطبيق إستراتيجيات تدريسية فعالة نشطة، تساهم فعلا في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية، فضلا عن كون جو الاكتظاظ يخلق صعوبات جمة على مستوى مقدرة استيعاب التلاميذ لمختلف مهارات القراءة، وليس مهارة الفهم القرائي فحسب، وفي هذا الصدد أشار "المزروع" سنة (2018) إلى الأهمية القصوى التي تمثلها البيئة الصفية، والفضاء العام لحجرة الدراسة بالنسبة لتمكين التلميذ من فهم المقروء بصفة خاصة، ولعل أبرز عوامل مؤثرة على البيئة الصفية، هو عامل عدد التلاميذ في الحجرة، هل يتوافق مع المعايير التي أشارت لها الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، أو لا تتوافق معها، فكلما كان عدد التلاميذ وفق معايير، تساهم في إيجاد تفاعل إيجابي بين ثلاثية الفعل التربوي التعليمي، كلما ساهم ذلك في تحقيق الأهداف العامة المرجوة من كل نشاط مرتبطا بمادة القراءة.

كما لاحظنا في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، بأن تلاميذ عينة البحث التي تم اختيارها، كانوا يعانون من صعوبات أخرى مرتبطة بمادة القراءة، فمن المنطقي إذن أن لا يبلغوا فهم المقروء بسهولة، كون هذه المهارات من المهارات العليا في مادة اللغة والقراءة، وهذا راجع أساسا لعدم تعلمهم بالإستراتيجيات التدريسية الفعالة، التي تساهم في اكتساب مختلف مهارات مادة القراءة من طرف التلميذ، وتذهب دراسة "الزيود" سنة (2019) في نفس هذا السياق والمنحى، حين أكدت نتائجها على أهمية التناغم في اكتساب التلميذ لمختلف المهارات المرتبطة بمادة القراءة، أين يكتسبها التلميذ بشكل بنائي وتراكمي ووفق نسق من المكتسبات اللغوية، خصوصا مهارة إتقان التعبير الكتابي والتعبير الشفهي، وعليه فنتائج فرضيتنا هذه ونتائج دراسة "الزيود" تؤكدان على أهمية عامل التدرج في اكتساب مهارات مادة القراء، من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا.

هناك أيضا عامل محتوى البرامج والنصوص في مادة القراءة، المقررة للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي، فنسبة معتبرة من أنشطة ونصوص اللغة في برامج كتب التعليم الابتدائي، بعيدة عن سياق البيئة المحيطة بالتلميذ، فهي من ناحية لا تمثل في كثير منها ما يرتبط بالمجتمع الجزائري، فهي إذن لا يمكن أن تمثل عاملا محفزا للتلميذ، وعامل ربط

للتلميذ بالنص المقروء، ومن ناحية أخرى فهي تتجاوز في نسبة عالية منها مستوى العمر الـعقلـي والفروق العقلية للتلميذ، وهذا ما يخلق صعوبات كبيرة للتلميذ، في مسار بلوغ مستـوى مقبول من مهارة الفهم القرائي، ولعل هذا ما توصل إليه المعهد الأمريكي للتربية (U. S . Departement of Education) سنة (2002) من أن نوعية البرامج المخصصة لمادة اللغة والقراءة، من حيث أصالتها وسهولتها، وارتباطها بالبيئة الاجتماعية، هي من العوامل المؤثرة في مستوى الفهم القرائي بالنسبة للتلميذ، فضلا عن عدم توافق أنشطة القراءة واللغة الواردة في برنامج اللغة للتعليم الابتدائي عموما، وبرنامج السنة الرابعة ابتدائي خصوصا، مـع الـعمـر الـعقلي للتلميذ، وعليه وجدنا فئة لا بأس بها فـي نـفس القسم، تعاني فعلا من صعوبات على مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، وهـذا مـا يـتوافق مع ما أشار إليه كلا من "السامرائي" و"الخفاجي" سنة (2014)، بحيث أكدا على أن العمر العقلي والعمر السني، يجب أن يتوافقا مع مضمون برنامج مادة القراءة، بغرض تمكين التلميذ من إدراك مهارة الفهم القرائي، وغيرها من المهارات المرتبطة بمادة القراءة، وعليه وفـي هـذا الـسياق، نجد التفسير المنطقي الذي تؤكد عليه الدراسة العلمية لنتائج هذه الفرضية، فمن المهم أن يكون إذن مستوى المادة المقروءة، من حيث تنسيق بنيتها، وتدرجها في المهارات التي تتضمنها، لـدرجة تكـون مـتـوافـقة تـمامـا مع العمر الزمني والعمر العقلي، الذي يعبر عن الفروق الفردية من الناحية العقلية لتلاميذ المجموعة التجريبية.

يمكن أن نعلل ونفسر نتيجة هذه الفرضية، التي أكدت على أن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية دون المتوسط، بعامل عدم خضوعهم لأي برنامج علاجي طوال السنوات الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، ذلك أن معظم مدارس التعليم الابتدائي في القطر الوطني لا تحتوي على أقسام مكيفة، مخصصة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف المواد، وليس في مادة القراءة فحسب، فمن المنطقي إذن أن لا يكون هناك تعليم علاجي مكيف، مخصص لـهذه الـفئـة بغـرض مـساعـدتهم في تجاوز مشكلة صعوبات الفهم القرائي، وهذا العامل يمكن أن نفسره بالنتائج التي أكدت على دراسة "محمد قاسم عبد الله" (2005)، بحيث أكد على نجاعة العديد من المدخلات العلاجية، في التخفيف من الصعوبات التي يواجهها التلميذ، فـي اكـتساب مخـتـلف الـمهارات المرتبطة المتعلقة بمادة اللغة والقراءة، بحيث أكد على نجاعة وأهمية الإستراتيجيات التدريسية التكاملية، التي تندرج في

ظلها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تمكين التلميذ من اكتساب مختلف مهارات القراءة واللغة، بما فيها مهارة الفهم والتعبير وتحليل المقروء والاستنباط من المقروء، وعليه وبما أن مدارسنا الابتدائية لا تتضمن أقسام وبرامج تضمن مختلف هذه المدخلات العلاجية، فقد جاءت نتيجة هذه الفرضية مؤكدة على مستوى دون المتوسط للفهم القرائي، لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من خلال التطبيق القبلي.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

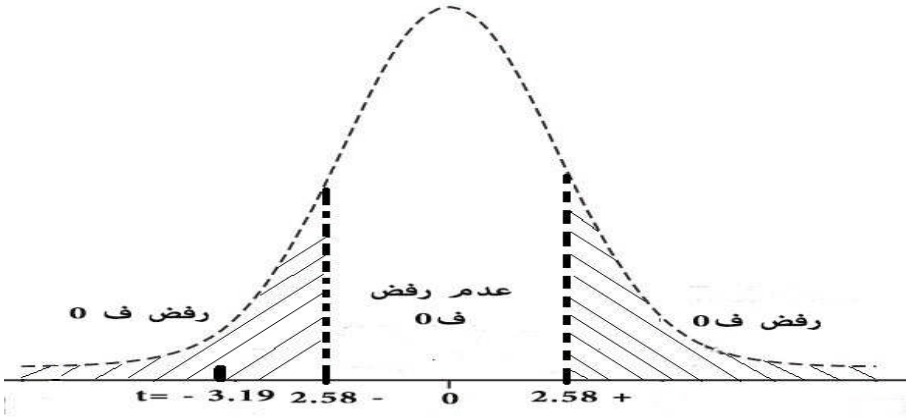
ـ هناك فروق في مستوى الفهم القرائي بين تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد 3 حصص).

ـ الجدول رقم (16): اختبار T لعينتين مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد 3 حصص)

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
م ضابطة تطبيق قبلي	10	7.90	3.19 -	0.00	0.01 =α
م تجريبية بعد 3 حصص	10	10			

تشير بيـانـات الجدول المتعلقة بنتائج اختبار الفرضية الثالثة، لوجود علاقة خطية ضعيفة، فالقاعدة تنص في هذه الحالة على الاحتكام للمتراجحة الإحصائية، في حالة فرضية غير موجهة ذو حدين عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي في الصفحة الموالية:

- الشكل رقم (06): متراجحة اختبار T لعينتين مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص).



يتضح من خلال الشكل السابق بأن قيمة t المحسوبة والمقدرة بـ (- 3.19) تقع في مجال رفض الفرضية الصفرية، وهذا ما يعني بأنه متأكدون بنسبة (99%) بأنه توجد فروق في الفهم القرائي بين تلاميذ العينة الضابطة في التطبيق القبلي، وتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 جلسات) من العصف الذهني، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01) لصالح أفراد العينة التجريبية، وهذا ما يؤكد على فعالية الحصص الثلاثة الأولى من تطبيق البرنامج التدريسي بإستراتيجية العصف الذهني، في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

فمن خلال القياس بعد ثلاث جلسات من البرنامج التعليمي، القائم على التدريس بالعصف الذهني للمجموعة التجريبية، وللمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب الاعتيادي، لوحظ أن هناك فروقا في درجاتهم في على اختبار الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التعليمي، القائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

من المنطقي أن تكون هناك فروقا لصالح تلاميذ العينة التجريبية، على اعتبار أنهم استفادوا من ثلاث حصص تدريبية بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، والتي لها عدة مزايا معروفة بها، فهذه الفئة من التلاميذ، من الأكيد أن الأجواء التفاعلية الإيجابية التي تميز

التدريس والتعلم وفق إستراتيجية العصف الذهني، هذا العامل الحافز يساهم في تبادل تلاميذ المجموعة لمختلف الأفكار ومهارات القراءة، فتتفاعل الأفكار وتتكامل فيساهم ذلك في إثراء مفردات الفهم والاستيعاب للمعنى من طرف التلاميذ، فضلا عن عامل الدافعية للتعلم، الذي تساهم إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في الرفع من مستواها، هذا يجعل التلميذ في المجموعة التجريبية متمتعا برغبة كبيرة في التعلم، وتطوير مستوى تحصيلهم في مختلف المهارات المتعلقة بمادة القراءة على وجه العموم، فهذا عامل يؤثر على تكامل المهارات السابقة بالـمهارات اللاحقة، فساهم ذلك بالضرورة في الفروق في مستوى الفهم بين العينتين، لصالح العينة التجريبية، كما أشارت له نتيجة هذه الفرضية.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة أيضا بكون أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، تعد من الإستراتيجيات التدريسية التفاعلية والنشطة، التي تصنف ضمن الاتجاهات الحديثة، التي تؤكد على أهمية التعلم النشط، في تحسين المهارات التحصيلية في مختلف المواد، وليس في مادة القراءة فقط، وعليه التعلم النشط بصفة عامة، يزيد من دافعية التعلم ويشجع التلاميذ على التفاعل فيما بينهم، لتوليد أكبر عدد من الأفكار والمعاني حول الموضوع المقروء، على مستوى الكلمة والجملة والنص ككل، حيث يحفزهم على استخدام وتوظيف خبراتهم السابقة، وتبادل المعارف والمعاني فيما بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة تناولت أثر التدريس، وفق إستراتيجية العصف الذهني على مادة القراءة ككل، وكذلك بعض الموالد الأخرى والتحصيل الدراسي ككل، كدراسة "الزيود" (2019)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا، في مهارات القراءة والكتابة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وهذا التطابق في نتائج دراستينا يمكن أن يؤكد على الأثر الإيجابي لإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي خصوصا، وغيرها من صعوبات متعلقة بمهارات القراءة على وجه العموم، كما أكدت كذلك دراسة "النشوان" (2005)، وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم وإدراك المقروء، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، على حساب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وهذا ما يتطابق كلية مع نتائج دراستنا هذه، والتي تؤكدان على أن استخدام العصف

الذهني في التدريس، يساهم في تحسين إدراك المقروء لدى المجموعات التجريبية، ولا شك أن هذا التطابق في نتائج الدراستين، يعود بدرجة أولى إلى نفس الإجراءات والظروف التطبيقية التي قمنا بها، فمن المنطقي أن تقدم نتائج هذه الدراسة دعما تطبيقيا لنتائج دراستنا هذه.

يمكن أن نرجع أيضا نتائج دراستنا هذه لعامل لا يقل أهمية، ويتمثل في طبيعة ومضمون ومحتوى البرنامج التدريبي الذي قمنا ببنائه، ليتوافق مع الاحتياجات التدريبية والتعليمية لتلاميذ العينة التجريبية، فمن وجهة نظرنا الخاصة فقد صممنا البرنامج، ليساهم في إثراء مهارة نقد المقروء واستقراء معانيه الدلالية من طرف التلميذ، على اعتبار ما يمكن أن يمثل هذا العامل، من حيث مساهمته في تنمية مهارة القراءة الناقدة، التي تجعل التلميذ ينقد ويمنح معاني ودلالات لكل المحتوى المقروء، ونظرا أيضا لترابط مهارة الفهم القرائي مع مهارة نقد المقروء ومنحه سياقه الصحيح، وفي النهاية قد يشكل هذا العامل عاملا ساهم في نتائج هذه الفرضية، التي أشارت للفروق لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقت ثلاث حصص تدريسية، عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلقى ولا حصة تدريبية، ولعل دراسة "منسي" (2015)، تذهب في نفس سياق تفسير هذا العامل (عامل محتوى البرنامج)، بحيث أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة لدى التلاميذ، تعزى لأثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وانطلاقا من دراسة "منسي" سنة (2015) يمكن أن نفسر نتائج هذه الفرضية بعامل آخر، يتمثل في الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو القراءة، بحيث أكدت نتائج "منسي" على وجود تحسنا في اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، ونحن بدورنا قبل قيامنا بتطبيق البرنامج، فقد قمنا ببعض الشرح للتلاميذ حول الهدف من تطبيق البرنامج، بطريقة مخالفة للطريقة الاعتيادية، فيمكن أن يكون هذا العامل قد ساهم فعلا في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مادة القراءة، لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وكنتيجة لذلك جاءت نتيجة هذه الفرضية متوافقة تمام مع ما توصل إليه "منسي" في دراسته سنة (2015).

لا شك أن العديد من الدراسات في متغيرات الطرق والإستراتيجيات التدريسية، تؤكد على المنحى الذي تذهب فيه نتائج هذه الفرضية، إذ أن إسهام الطرق التدريسية في علاج صعوبات التعلم، بما فيها صعوبات تعلم القراءة بمختلف مهاراتها ومستوياتها، تبرر الأثر

الإيجابي الذي أحدثته الحصص الأولى، باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني من أثر على تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، وذلك على الرغم من أن الأثر الإيجابي كان أثرا طفيفا، وعلى هذا الأساس تتطابق نتائج هذه الفرضية، مع ما توصلت إليه دراسة "النشوان" (2005) من نتائج، أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم وإدراك المقروء، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على حساب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وهكذا تؤكد إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بأنها الإستراتيجية التدريسية الفعالة، التي جعلت من البرنامج الذي بنيناه في الحصص الأولى التي طبقت قبل القياس التتبعي الأول.

4-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

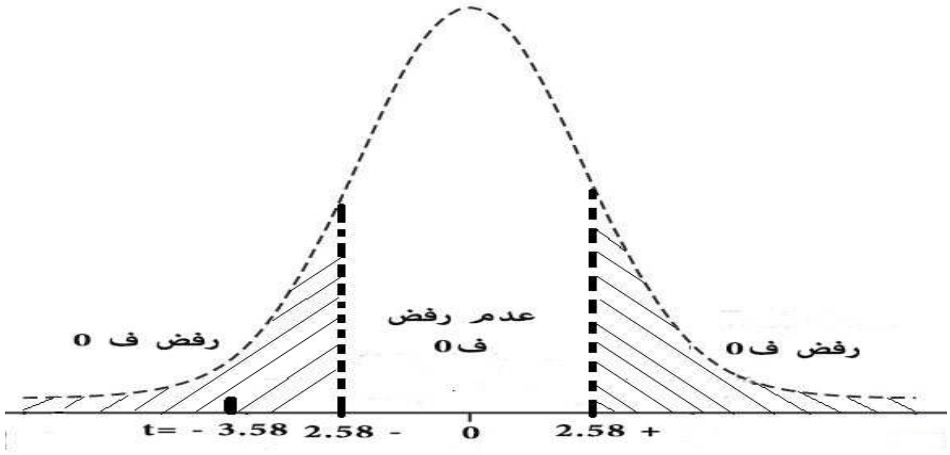
ـ هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد 3 حصص).

ـ الجدول رقم (17): اختبار T لعينتين غير مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد 3 حصص).

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القياس القبلي	10	8.00	3.58 -	0.00	α =0.01
القياس البعدي (بعد 3 حصص)	10	10			

تشير بيانات الجدول السابق لوجود علاقة خطية ضعيفة بين البيانات الخاصة بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، فالقاعدة إذن تنص على الاحتكام للمتراجحة الإحصائية، في حالة فرضية غير موجهة ذو حدين، عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي في الصفحة الموالية:

ـ الشكل رقم (07): متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي (بعد 3 حصص).



يتضح من خلال الشكل بأن قيمة T المحسوبة والمقدرة بـ (- 3.58) تقع في مجال رفض الفرضية الصفرية، ومنه رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني أننا متأكدون بنسبة (99%)، بأنه توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي (بعد 3 حصص)، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01) لصالح نتائج التطبيق البعدي، الذي تم بعد استكمال ثلاث حصص، من تطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وهذا ما يؤكد على فعالية الحصص الأولى من برنامج التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية بأن التدريس بإستراتيجية العصف الذهني، تساهم في خلق جو ممتع ومرح للتلاميذ، قد يساهم في خلق ميل واتجاه إيجابي حيال مادة القراءة بصفة عامة، فقد لاحظنا أثناء الحصتين الأولى والثانية بأن تلاميذ المجموعة التجريبية، أصبحوا أكثر ارتباطا بالنشاط وأكثر تفاعلا معه، فذلك ما جعلهم يشاركوا في توظيف خبراتهم وما يمتلكونه من قدرات فكرية، ورصيد لغوي سابق، سعيا لإثراء قدراتهم اللغوية وتحسين مستوى مهاراتها، خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة حول فهم كل نص.

هناك أيضا عامل تقسيم تلاميذ المجموعة التجريبية إلى فئات وأفواج صغيرة، بحيث هذا العامل، كرس أكثر علاقات الأخذ والعطاء في الأفكار بين تلاميذ نفس الفوج، أين يكون كل تلميذ مصدر عطاء، ومصدر أخذ للأفكار في نفس الحين، مع ما يمنح لهم في إطار ذلك من فرصة للتعبير عن الفكرة بعيدا عن الأحكام المسبقة، هذا العامل ساهم في تحييد عامل التخوف، وعامل الخجل الذي يثبط من عزيمة ودافعية التلاميذ للتعلم، فجعلهم ذلك يعبرون عن مختلف أفكارهم المتعلقة بأسئلة نشاط القراءة، فضلا عن مساهمة التفاعل بين التلاميذ في إطار الأفواج الصغيرة، في تقليص الفجوة في مستوى الفهم القرائي تدريجيا، فتحسنت وتقاربت نتائج التلاميذ على اختبار الفهم القرائي، فمن المنطقي في النهاية أن يساهم هذا العامل في تنمية مهارات الفهم لدى التلاميذ، والتي أظهرت فروقها بين القياسين القبلي والبعدي في إطار نص هذه الفرضية، وما أفضت إليها من نتاج، وهذا العامل يمكن أن نفسره من خلال تطابقه مع ما أشارت إليه دراسة "إيرناواتي" (Ernawati) و"بوسمان" (Busmin) سنة (2010) من نتائج، بحيث أكدت على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابط لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريسا بإستراتيجية العصف الذهني، وذلك بعد المقارنة بين القياس البعدي لكلا المجموعتين، بحيث لوحظت فروقا في مستوى الفهم والتعبير لصالح العينة التجريبية، مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، ورغم التباين الموجود بين بيئة الدراستين، فضلا عن تباين البيئة التعليمية والثقافية لعينة دراستنا وهذه الدراسة باعتبارها دراسة أجنبية، إلا أن النتائج كانت متطابقة، وهذا راجع بالأساس للأثر الإيجابي الذي تمثله إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على تعلم واكتساب التلاميذ لمهارات الفهم القرائي، وغيرها من مهارات مرتبطة بمادة القراءة، وفي نفس هذا السياق من حيث عامل التعليم التعاوني بالأفواج الصغيرة، يمكن أن نفسر ما أشرنا إليه بما توصلت إليه دراسة "القضاة" (2011)، من وجود فروق دالة إحصائية في الاستيعاب القرائي، بين مجموعتين تجريبيتين درستا بالتعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة طبقت عليها طرق التعلم التقليدية، بحيث كانت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين، وهذا التطابق بين نتائجنا ونتائج هذه الدراسة، يعود لنفس السياق البيئي والتعليمي التي أجريت فيهما الدراستين، أين لا توجد هناك اختلافات كثيرة بين البيئة المشرقية وبيئة التعليم الجزائرية، وهذا رغم وجود فارق زمني نوعي بين الدراستين، والذي قدر بتسع سنوات كاملة، وذلك راجع أساسا

لمميزات إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، القائمة على التعلم التعاوني بالأفواج الصغيرة.

فضلا عما سبق وفي ظل الحصص المطبقة من البرنامج، تم استخدام مختلف نطق التحفيز المعنوية، وغيرها من أساليب التغذية الراجعة، التي تساهم في عصف الأفكار وإمطارها من ذهن التلاميذ، بحيث أن مختلف نطق التحفيز والتشجيع، التي يتلقاها التلاميذ من طرف المشرف على الحصة، منحت لهم حرية المبادرة وفق مبدأ تكافؤ الفرص، الذي يسهم في تطوير روح المبادرة في التعامل مع أنشطة القراءة المطروحة أمامهم، فهذا العامل منح الثقة والرغبة في التطور، على سلم مهارة الفهم القرائي من طرف تلاميذ العينة التجريبية، والذي ظهر أثره في الاختبار البعدي، بحيث أن الاختبار القبلي كان قبل الشروع في تطبيق البرنامج العلاجي، أين لم يتلقى التلاميذ الحوافز ونطق التغذية الراجعة، وكان تحت تأثير طريقة التدريس الاعتيادية، التي لم تفدهم في اكتساب قدرة الفهم القرائي، الذي قد يساهم في تطوير مهارات تعبيرية لدى التلميذ، إذ أن روح المبادرة وتحفيز التلميذ، من شأنه تنمية قدرته على الإبداع الإنشائي، فضلا عن تنمية القراءة الإبداعية لديه، وهذا هو السياق التفسيري الذي أشارت إليه دراسة "زيادي" سنة (2012)، بحيث أكدت نتائجها على وجود أثر لاستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية، ومهارة الفهم ومهارة الإبداع الأدبي، لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط، فهذه الدراسة إذن تدعم النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه، من حيث تأكيدنا على الترابط بين مهارة الفهم للمقروء، والإبداع القرائي والأدبي لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية، وليس تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي فحسب.

وبصفة عامة إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، مثلها كمثل استراتجيات وطرق التعلم النشط، تلعب دورا كبيرا في تنمية الكثير من المهارات الدراسية، بما فيها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، لما لها من ميزات وخصائص تحفيزية وتعليمية، ولكونها ترتكز على أهداف وأسس مهمة، تساهم في تطوير وتحسين عملية التعلم، كما يمكن أن تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي بصفة عامة.

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

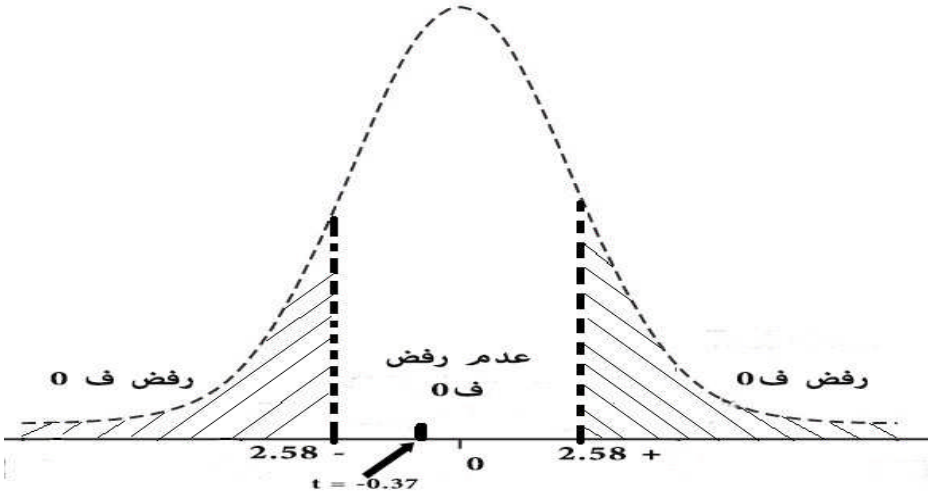
ـ هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد ثلاث حصص)، والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص).

ـ الجدول رقم (18): اختبار T لعينتين غير مستقلتين لتحديد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص) والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القياس البعدي بعد ثلاث حصص	10	10	0.37 -	0.71	0.01 =α
القياس التتبعي بعد ستة حصص	10	10.20			

يشير الجدول إلى بعض البيانات المتعلقة بنتائج اختبار الفرضية الخامسة وبالنظر لوجود علاقة خطية ضعيفة فالقاعدة، تفرض أن يتم الاحتكام للمتراجحة الإحصائية في حالة فرضية غير موجهة ذو حدين، عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي في الصفحة الموالية:

- الشكل رقم (08): متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص) والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)



يتضح من خلال الشكل بأن قيمة t المحسوبة والمقدرة بـ (- 0.37) تقع في مجال عدم رفض الفرضية الصفرية، ومنه عدم رفض الفرضية الصفرية، وهذا ما يعني بأننا متأكدون بنسبة (99%) بأنه لا توجد فروق في الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية في التطبيق البعدي (بعد 3 حصص)، والتطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)، وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وهذا ما يؤكد على أن الثلاث الحصص الإضافية، لم تكن فعالة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

يمكن أن نفسر هذه النتيجة بعوامل عدة، والتي من بينها أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، كان لها أثرا واضحا في الحصص الثلاثة الأولى ولم تتغير بعد ستة حصص، أي لم يتحسن مستوى الفهم لمستوى فوق المتوسط، بعد تطبيق ستة حصص من البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على اعتبار أن الحصص من أربعة إلى ستة، تذهب في نفس مستوى تدرج الحصص الثلاثة الأولى، بحيث لم تكن هناك فروقا كبيرة في المهارات التي يستهدفها مضمونها، وقد أشرنا في الفرضية السابقة لهذا العامل (عامل التدرج) في إحداث الأثر الإيجابي، لنقل التلميذ بالتدرج في طرق

اكتساب مهارات القراءة، وبعض أساسيات فهم المقروء، وهذا العامل أدى إلى بقاء التلاميذ على نفس الوتيرة، وعلى نفس الدرجة من التحدي التي كانوا فيها أثناء تطبيق الحصص الثلاثة الأولى، التي انتقلوا فيها من الدراسة بالطريقة والإستراتيجية التقليدية، إلى الدراسة في وفق إستراتيجية العصف الذهني لمادة القراءة، المقررة في البرنامج التدريبي المطبق من خلال دراستنا هذه.

فضلا عن عامل مهم، قد يرتبط بحاجة التلاميذ لعدد حصص أكثر من ستة، تتيح لهم الإبداع والتفكير وزيادة توظيف خبراتهم السابقة والانتقال لمستوى أعلى وأعمق في فهم المقروء، ففي هذا الصدد توصل "شحاتة" وآخرون سنة (2016) إلى أهمية وتأثير عامل المدة الزمنية وعدد الحصص المخصصة لمادة القراءة، في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ، فحسب "شحاتة" (2016)، فالمدة الزمنية وعدد حصص التوقيت الأسبوعي المخصص لمادة القراءة، كعامل مؤثر بحيث قد تكون كافية لبعض التلاميذ لبلوغ فهم المقروء، وقد لا تكون كافية لبقية التلاميذ، وهذا يرتبط بطبيعة الحال بالاختلافات بين التلاميذ في وتيرة الاستيعاب، والزمن اللازم لفهم المقروء، وعليه فإذ ما ذهب إليه "شحاتة" وآخرون (2016) يؤكد على أن هذا المبرر المتمثل في حاجة تلاميذ المجموعة التجريبية لحصص أكثر، مبررا منطقيا يمكن أن نبني عليه أحد المبررات التفسيرية لنتائج هذه الفرضية، من خلال السياق والمدة والكمية الزمنية، التي يستوجبها تطبيق برنامجنا التدريبي بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في إحداث الأثر النوعي والمطلوب في منحى تطوير مهارة الفهم القرائي للتلاميذ، ولعل دراسة كلا من "إيرناواتي جولتوم" (Ernawati Gultom) و"بوسمان جورنينج" (Busmin Gurning) سنة (2010) تذهب في تأكيد هذا التفسير والمبرر، بحيث أشارت نتائجها إلى أن تطبيق برنامج تدريبي لتطوير مهارة التعبير الكتابي، انطلاقا من إعادة صياغة نص مقروء بصورة سردية، بحيث توصلت الدراسة إلى أن مهارة التعبير، تحسنت كثيرا في القياس البعدي لمنجزات تعبيرية للتلاميذ بعد نصف الحصص أي ستة حصص، كما أن مهارة التعبير الكتابي، كانت أكثر تحسنا بعد إجراء قياس تتبعي، بعد تطبيق 12 حصة من البرنامج التدريبي، عن طريق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بحيث أرجعا الباحثين نتائجهما لعدد الحصص الكافية التي ساهمت في التحسن الملاحظ، على مهارة فهم التلاميذ للنص السردي، ومن ثم إعادة صياغته بأسلوب

إنشائي خاص كان في المستوى المرجو، وعليه فمن المنطقي أن يبقي مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية، في نفس المستوى ما بين الحصة الثالثة والحصة السادسة من برنامجنا التدريبي.

كما يمكن تبرير وتفسير نتيجة هذه الفرضية، من خلال الفروق غير الموجودة بين الحصة الثالثة والحصة السادسة، لم يمكن التلاميذ من جلسات كافية للعمل بالتعلم التعاوني أو التعلم بالأفواج الصغيرة، ومنه عدم كفاية ذلك لتبادل التلاميذ لأكبر قدر وعدد من الأفكار، في مجال فهم النشاط والمادة المقروءة في الدروس التي طبقت في الحصص الرابعة والخامسة والسادسة، أي أن هذا العامل لم يساعد التلاميذ في عصف واستمطار أكبر عدد من الأفكار، في مجال تبادل فهم وتفسير معاني المادة المقروءة، وهذا العامل يمكن أن نفسره بما توصلت إليه دراسة "الشريف أسماء" سنة (2014)، من نتائج أشارت إلى وجود فروقا لصالح القياس التتبعي، والذي أشار إلى تحسن نوعي لدى مجموعة تلاميذ مكونة من 22 تلميذ في مجال فهم وإنشاء الكتابة، وهذا بعد إلحاقهم ببرنامج مكثف طبق في مراكز التربية الخاصة بمحافظة الخرطوم بالسودان، أدى إلى تحسن كبير في مستوى مهارة فهمهم للمقروء، والتي انعكست مباشرة على تحسن قدراتهم التعبيرية الشفهية والكتابية، ولا شك أن هذه النتيجة الملاحظة في القياسين، كانت بسبب حصول التلاميذ على برامج تدريبية لعدد كاف من الحصص، يؤدي بالضرورة لدعم طرحنا في تفسير نتائج فرضيتنا هذه، التي لم تؤدي لفروق في قياس بعدي (بعد ثلاث حصص)، وقياس تتبعي (بعد ستة حصص)، كنتيجة لحاجة تلاميذ المجموعة التجريبية لعدد كاف من الحصص، عدد يمكن أن يساهم في تحقيق علاج تام، وفعال لصعوبات فهمهم للمقروء.

يمكن أن نظيف لما سبق بأن عدد الحصص المقدر بستة، لم يكن كافيا لاستثارة القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، في مجال تطوير مستوى فهمهم القرائي، نتيجة لعدم التفاعل بشكل كاف ولعدد حصص كافية، تؤدي لاستمطار وعصف أكبر قدر من الأفكار، في إطار تبادل المهارات بين مجموعات التلاميذ، تساهم في تطوير مهارة الفهم من خلال استفادة بعضهم من البعض الآخر في المجموعة التجريبية، وفي هذا المنحى الذي لم يظهر بعد طابع الإبداع لدى التلاميذ، اختلفت نتائجنا عن نتائج دراسة "زيادي" (2012)، التي أكدت نتائجها على مساهمة استخدام إستراتيجية العصف الذهني، في تنمية كل من مهارات القراءة

الإبداعية، ومهارة الفهم ومهارة الإبداع الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط، وإن اختلف عينتي بحثنا وبحث "زيادي" فهذا لا يمنع عامل التقارب بين عينتينا، فضلا عن التقارب في البيئات التعليمية، والأهم أن تؤكد هذه الدراسة على أن عدد حصص تطبيق برنامج علاجي، باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، عاملا مؤثرا على اكتساب مهارة الفهم القرائي لدى التلميذ، وعاملا حاسما في الرفع من مستواها.

ويمكن أن نشير إلى عامل لا يقل أهمية، ساهم في عدم وجود فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ما بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي الأول، فقد كانت الأنشطة المتعلقة بالبرنامج التدريبي المطبق في الحصص الرابعة والخامسة والسادسة، يركز على تمكين التلميذ من أحد أهم مستويات الفهم القرائي ألا وهو المستوى ألاستنتاجي، الذي يرتبط بمدى تمكن التلميذ من بعض المبادئ والقواعد الصرفية، المقررة في البرنامج السنوي لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، بالموازاة مع التركيز على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، لكي يتمكن من استنتاج عنوان لنص مقروء، أو فهم كلمة في سياق عام للجملة أو الفقرة، وفهم الكلمة وضدها أو الكلمة ومرادفها، فتركيز البرنامج على هذا المستوى في تلك الحصص، أدى إلى عدم وجود فروق في مستوى الفهم بين التطبيقين البعدي والتتبعي الأول، هذا وقد أشارت دراسة "ذياب" سنة (2013) إلى أهمية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تمكين التلاميذ من اكتساب مهارات النحو والصرف في اللغة العربية، وهذا ما يؤكد على أهمية ذلك في تمكين التلميذ، من فهم المقروء في سياق النص والفقرة والجملة، انطلاقا من مدلوله الصرفي والنحوي.

لقد تضمن الحصة السادسة ولو ضمنيا، تمهيدا وتحضيرا لتلاميذ المجموعة التجريبية لاكتساب مستوى النقد للمقروء، والذي يعتبر من أهم المستويات العليا في سلم مهارة الفهم القرائي، فالتركيز لتحضير التلاميذ على اكتساب هذا المستوى من القراءة الناقدة، والذي لم يكتسبوه بعد، يكون عاملا حاسما في عدم وجود فروق الفهم القرائي لدى التلاميذ، في القياسين البعدي بعد ثلاث حصص والتتبعي بعد ستة حصص، فتدريب التلميذ على نقد المقروء، يعد مرحلة مهمة في مجال تعمق أكثر في مهارة فهم المقروء، ولعل هذا ما أكدت عليه دراسة "منسي" سنة (2015) بأن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني تعد عاملا حاسما في تحسن مهارة نقد المقروء من طرف التلميذ، فهذا يبرر إذن عدم وجود فروق بين

التطبيقين، حسب نتيجة هذه الفرضية، بسبب تركيزنا على تحضير التلميذ لنقد المقروء، ونقله لمستوى أعلى في سلم تدرج الفهم القرائي.

6-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

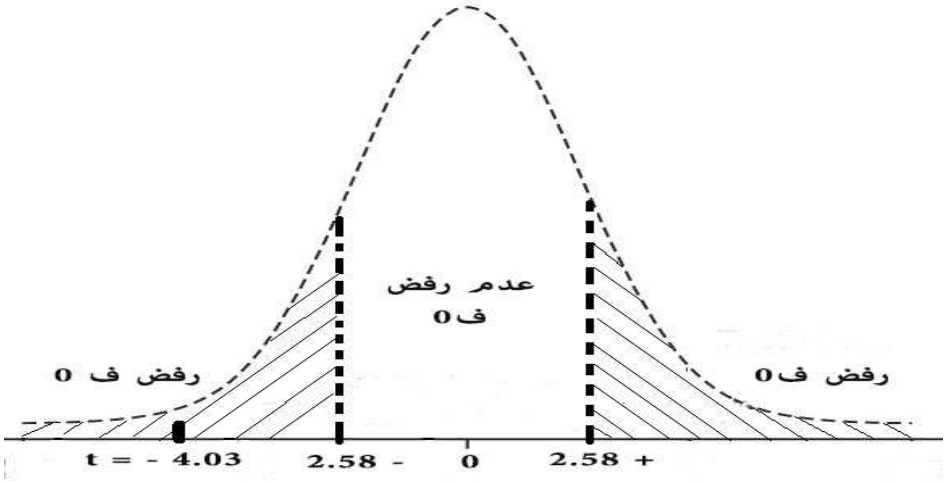
- توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد ستة حصص) والتطبيق التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص).

- الجدول رقم (19): اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد فروق الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد 6 حصص) والتطبيق التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص).

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
القياس التتبعي بعد ستة حصص	10	10.20	4.03 -	0.00	0.01 =α
القياس التتبعي الختامي بعد 10 حصص	10	13.5			

يشير الجدول إلى بعض البيانات المتعلقة بنتائج اختبار الفرضية الخامسة، وبالنظر لوجود علاقة خطية ضعيفة بين البيانات المتعلقة بهذه الفرضية، فالقاعدة تنص على الاحتكام للمتراجحة الإحصائية في حالة فرضية غير موجهة ذو حدين، عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وهذا ما سيوضحه الشكل التالي في الصفحة الموالية:

ـ الشكل رقم (09): متراجحة اختبار T لعينتين غير مستقلتين يحدد الفروق في الفهم القرائي لتلاميذ العينة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد ستة حصص) والتطبيق التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص).



يتضح من خلال الشكل بأن قيمة t المحسوبة والمقدرة بـ (- 4.03) تقع في مجال رفض الفرضية الصفرية، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، ونتأكد بنسبة (99%) بأنه توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية في التطبيق التتبعي (بعد ستة حصص)، والتطبيق التتبعي الختامي (بعد عشرة حصص)، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، لصالح التطبيق التتبعي الختامي للبرنامج التعليمي، القائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وهذا ما يؤكد على فعالية الحصص التكميلية، السابعة، الثامنة، التاسعة، العاشرة، في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بعوامل عدة، فمن ناحية فتطبيق عشرة جلسات وحصص للعصف الذهني، كان لها الأثر الايجابي الواضح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية، وهذا دليل على فاعليتها، ذلك أن التلاميذ في هذه الحالة قد ألفوا العمل وفق هذه الطريقة التي ساهمت في معرفتهم المسبقة للأدوار وطبيعة النشاط وكيفية تطبيقه، وهذا يرتبط بالضرورة أيضا بعامل مهم يتمثل، تدرج مستوى صعوبة البرنامج الذي صممناه خصيصا لتطبيقه بجلسات العصف الذهني، فبعد عشرة حصص من التدريس بنفس

الإستراتيجية، لا شك أن هذا العامل، ساهم في تجاوز وتوافق تلاميذ المجموعة التجريبية، مع الصعوبات التي كانت تعترضهم في بداية تفاعلهم مع البرنامج في الحصص الأولى، فكان كنتيجة لذلك هذه الفروق الشاسعة الملاحظة، بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق بعد ستة حصص (10.20) ومتوسط درجات التلاميذ في التطبيق الختامي بعد عشرة حصص (13.5).

كما أن إستراتيجية التدريس بالعصف العصف الذهني، ومع تطبيق برنامج تعليمي يمتاز بالتنظيم والتنسيق والتناغم، مع الفروق العقلية لتلاميذ المجموعة التجريبية، هذا عاملا يحفز الدماغ ويضعه في وضعية مواجهة مع المثير للأفكار والمعاني حول الموضوع المحدد، إذ أن هذا العامل استبعد مختلف المعيقات المثبطة لعمل وأداء وتفاعل التلاميذ، مع الأنشطة المعروضة في جلسة العصف الذهني، فتنظيم سيرورة البرنامج مثل تأخير التقييم، وغياب النقد المسبق والآني لأفكار التلاميذ، رفع من مستوى ثقتهم بالنفس وشجعتهم على المشاركة، كما منح الحرية في المبادرة، التي منحت للتلاميذ، في ظل مختلف الجلسات في القياسين (البعدي والتتبعي)، فمن الطبيعي إذن أن يكتسب أفكار ويطور معاني حول الكلمات والمفردات والجمل، بما أن عامل التشجيع على المبادرة والثقة بالنفس متوفرا، في إحدى أهم خصائص النشاط التعليمي، المطبق بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، وفي هذا الصدد أكدت دراسة "ماري غوي" (Marie Goy) سنة (2013) بأن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، ساهمت في تحسين مهارة الفهم القرائي لحد كبير، لدى التلاميذ متوسطي وضعيفي المستوى في مادة القراءة، وقد تطابقت ما أشارت إليه دراستنا مع هذه الدراسة، رغم أن هذه الأخيرة دراسة أجنبية أجريت في بيئة تعليمية إفريقية، أين تختلف العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة بالبيئة المدرسية، وهذا التشابه رغم هذه الاختلافات، يؤكد بأن مصدره استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

كما أن استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، يشجع التلاميذ على طرح العديد من الأفكار والأجوبة المتعلقة بأنشطة الفهم القرائي التي عرضت عليهم، في إطار البرنامج التدريبي العلاجي الذي طبق معهم، خصوصا وضعيات النشاط والتعلم في إطارها على وجه التحديد العمل بالأفواج الصغيرة، هذا يمكن أن يكون عاملا أسهم في توليد الكثير من المفردات والمصطلحات ومعانيها المضبوطة، فيسهم ذلك بالضرورة في دعم الرصيد

اللـغـوي الـمـفـاهـيمي لدى التلاميذ، وفـي مـدة زمـنـيـة قصيرة وبأقل جهد، فكانت نتيجة لذلك هذه الفروق التي ظـهرت فــي مـستـوى فهم التلاميذ للمقروء، في القياسين التتبعي الأول والتتبعي الختامي، وهذا العامل يمكن أن نفسره، بالنتائج التي توصلت إليها دراسة "محمد قاسم عبد الله" سنة (2005)، بحيث أشارت إلى أن طرق وإستراتيجية التدريس التكاملية، القائمة على أساس التعليم التعاوني بالأفواج الصغيرة، ساهمت في علاج الكثير من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مادة القراءة، بما فـي ذلك علاج صعوبات الفهم القرائي، وهكذا تذهب نتيجة دراسة "محمد قاسم" (2005) في نفس السياق والوجهة التي ذهبت فيها نتيجة دراستنا هذه في إطار هذه الفرضية.

فضلا عما سبق، فإن تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، عاملا فعل دور التلميذ في عملية التعلم، وكرس مبدأ محورية دوره في ذلك، ومكنه من التعاطي الإيجابي والتفاعل مع النشاط التعليمي، متسما في ذلك بارتفاع مستوى تقدير الذات لديه، فأفضى ذلك إلى زيادة عطائه وأدائه في اكتساب المفردات والجمل ومعانيها، من خلال أنشطة القراءة والإجابة، المرتكزة على الدعم بأنشطة الفهم الملحقة والمرتبطة بكل نشاط أو موضوع مقروء، واستثمار طاقته في استمطار الأفكار والـمعاني الـمـطـلوبة قدر الإمكان، فكان من المنطقي أن يرتفع مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس التتبعي الختامي، وفي هذا الصدد أكد "إبراهيم" (2013) على أهمية ودور التلميذ الذي يمثل الفرد القارئ، في التمكن من تحقيق مهارة الفهم القرائي، فكلما كان دور التلميذ فعالا في نشاط القراءة، كلما مكنه ذلك مـن إدراك وتـعلم واكتساب مختلف المهارات المتعلقة بمادة القراءة، ولا يقتصر ذلك على الفهم القرائي فحسب.

بعد وصولنا للحصة العاشرة والأخيرة لتطبيق البرنامج، من المنطقي أن يكون تلاميذ المجموعة التجريبية، قـد تـمكنوا من اكتساب مختلف المهارات المتعلقة بمادة اللغة والقراءة، وهي المهارات التي تمثل عاملا مهما، ساهم في تمكين التلميذ من تحسين مستوى الفهم القرائي لديه، فلعل مهارة القدرة على التحرير والتعبير الكتابي والشفهي، والذي أشارت إليه دراسة "القضاة" سنة (2011)، بحيث أكد على أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، ساهمت في تمكين التلميذ من مهارة التعبير الكتابي والشفهي، كترجمة لتمكنه من بلوغ مستوى مقبول جدا، في سلم اكتساب مهارة الفهم القرائي، والذي يمكن أن يكون قاعدة

لفهم أكبر في المستقبل، هذا عامل يمكن أن يكون قد ساهم في النتيجة التي أكدتها فرضيتنا هذه، كما أن تمكن التلميذ من إدراك وحفظ العديد من مهارات النحو والصرف، بناء على الإشارة التي قدمناها للمعلمين بشأن تلاميذ المجموعة التجريبية، أثناء تطبيقنا للبرنامج طول الحصص العشرة، والتي جعلت المعلم يتخذ إجراءات مكنت التلاميذ من اكتساب هذه القواعد، قد يكون عاملا ساهم فعلا في الفروق الملاحظة في نتيجة هذه الفرضية، وفي هذا الخصوص أكدت الدراسة التي قام بها "ذياب" سنة (2013)، على أن تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، ساهم في وجود فروقا لصالح المجموعة التجريبية، في مجال التمكن من قواعد اللغة كالصرف والنحو، وعليه فمختلف مهارات القراءة وقواعد النحو والصرف، التي تمكن منها تلاميذ المجموعة التجريبية، كانت عاملا حاسما في وجود فروق في الفهم القرائي لدى التلاميذ لصالح القياس التتبعي الختامي.

العامل الآخر الذي ساهم في نتيجة هذه الفرضية، يتمثل أيضا في عدد الحصص العشرة المطبقة، في إطار البرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ، ساهمت في تطوير وتحسين أكثر لمستوى الفهم القرائي لديه، ومنه المساهمة في هذه الفروق الملاحظة على مستوى الفهم لدى التلاميذ في القياس التتبعي الأول، والقياس التتبعي الختامي لصالح هذا الأخير، وفي هذا الإطار تتوافق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة كلا من "إيرناواتي" (Ernawati G) و"بوسمان" (Busmin G) سنة (2010)، والتي أكدت على أن تطبيق برنامج بإستراتيجية العصف الذهني، ولمدة 12 حصة كاملة، كان عاملا مساهما في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ، وعلاج مختلف الصعوبات التي كانوا يعانون منها على هذا المستوى، وفي نفس السياق ذهبت دراسة "ماري غوي" (Marie Goy) سنة (2013)، التي أكدت على تحسن ملحوظ وتطور كبيرا، في مستوى مهارة الفهم القرائي لدى فئة التلاميذ المتفوقين في مادة القراءة، توافق دراستنا هذه مع دراسات أجنبية في النتيجة، يعود في الأساس لفعالية إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وتحسين أكثر وتطوير ملحوظ لمستوى تمكنهم من هذه المهارة.

هناك أيضا دراسة أجنبية توافقت مع النتائج التي توصلنا نحن إليها في بحثنا هذا، على الرغم من اختلاف البيئتين التعليميتين، البيئة الخاصة بالدراسة التي قام بها الباحث "دياهفيفين بوديارتي" (Diahfifin Budiarti) سنة (2016)، والبيئة التعليمية

الجزائرية، وكذا اختلاف طبيعة البرنامجين العلاجيين المطبقين في كلتا الدراستين، فدراسة "دياهفيفين بوديارتي" طبقت برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية، إلى جانب برنامج دروس تعليم القراءة، بينما نحن اقتصرنا على تطبيق برنامج تعليمي قائم على أنشطة تعليمية خالية من الألعاب، غير أن تطبيق نفس الإستـراتيجية التدريسية لعلاج صعوبة الفهم القرائي، أكد فعلا على فعالية هذه الإستراتيجية في تحسين مستوى الفهم القرائي.

ولعل أيضا دراسة "الشريف أسماء" سنة (2014) تتطابق تماما مع النتائج التي توصلنا نحن إليها في هذه الفرضية، بحيث أكدت نتائج هذه الدراسة على الفعالية الكبيرة التي تؤديها البرامج التدريسية الخاصة، والقائمة على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، في تحسين مختلف مهارات تعلم مادة القراءة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، بما فيها علاج مشكلة الفهم القرائي، وهذا التطابق في نتائج دراسة "الشريف أسماء" ونتائج دراستنا، يعود في الأساس لنفس الإستراتيجية التدريسية المطبقة، فضلا عن عامل تشابه البيئة التعليمية الجزائرية في منطقة الجنوب الجزائري مع البيئة التعليمية بالسودان.

ومن كل ما سبق ذكره من مبررات وتفسيرات لنتيجة هذه الفرضية، يمكننا القول أن البرنامج التعليمي، المطبق بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهم في علاج صعوبة الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية (تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي)، والأكثر من ذلك ساهم أيضا في تنمية وتحسين وتطوير مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم.

ـ الاستنتاج العام:

بعد إجرائنا للدراسة الميدانية بمختلف إجراءاته، واختبار فرضيات البحث توصلنا إلى النتائج التالية:

ـ فيما يخص نتائج الفرضية الأولى، فقد توصلنا إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة دون المتوسط.

ـ أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثانية، فقد تأكدنا بأن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي دون المتوسط.

ـ أما نتائج الفرضية الثالثة، فقد أشارت إلى وجود فروق في مستوى الفهم القرائي بين تلاميذ المجموعة الضابطة، وتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد 3 حصص)، وقد كانت نتيجة هذه الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ـ كما تأكدنا في نتائج الفرضية الرابعة، بأن هناك فروقا في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي (بعد 3 حصص)، وقد كانت نتيجة هذه الفرضية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ـ توصلنا من خلال نتائج الفرضية الخامسة إلى عدم وجود فروقا في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (بعد 3 حصص)، والاختبار التتبعي الأول (بعد ستة حصص)، وقد كانت نتائج هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ـ أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية السادسة، فقد أشارت نتائجها إلى وجود فروقا في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التتبعي الأول (بعد ستة حصص) والاختبار التتبعي الختامي (بعد 10 حصص)، وقد كانت نتائج هذه الفرضية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وكخلاصة ختامية لنتائج مختلف فرضيات البحث التي قمنا باختبارها، يمكن أن نؤكد على أن البرنامج التدريسي التدريبي، الذي قمنا بتطبيقه عن طريق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، ساهم فعلا في تحسين مستوى الفهم القرائي، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ـ خاتمة:

لقد كان الهدف من دراستنا لموضوع بحثنا هذا، محاولة تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وكغيرها من الدراسات العلمية فقد اشتملت دراستنا هذه على شقين، شق نظر قمنا من خلاله بالتعريج على مختلف القواعد والمنطلقات النظرية، والأدبيات البحثية التي مهدنا بها للانطلاق في دراسة موضوع بحثنا هذا، وقد أكدنا من خلال الجانب النظري على ارتباط الفصول الثلاثة، بتسليط الضوء على مختلف متغيرات بحثنا، التي ترتبط بالفئة التي أردنا دراستها من خلال بحثنا هذا، كما تضمن أيضا بحثنا هذا جانبا ميدانيا من خلاله قمنا بالإعداد لمختلف إجراءات البحث، المتعارف عليها نهاية باختبار فرضيات البحث والخروج بالنتيجة الختامية من ذلك.

من خلال الفصول الثلاثة للجانب النظري، فقد استخلصنا واستنبطنا مختلف الأدبيات النظرية، التي وضعنا فيها القارئ في الصورة العامة والشاملة، الذي يأخذ المنحى الختامي لبحثنا هذا، إذ أننا قدمنا إشكالية وفرضيات واستعرضنا مفاهيم إجرائية، مرتبطة بمتغيرات بحثنا هذا، كما سلطنا الضوء على أعمال وجهود باحثين من قبلنا، درسوا متغيرا أو كل متغيرات بحثنا هذا، غير أننا مهدنا لطرح يبدو أكثر أصالة من السابق، على الأقل من حيث الإجراءات وبيئة ومجتمع الدراسة.

ومن خلال الأدبيات النظرية التي استعرضناها في بحثنا بأسلوب علمي محض، فقد خرجنا بصورة عامة، عن ماهية متغيرات بحثنا ألا وهي الفهم القرائي كمتغير تابع وبرنامج تعليمي مطبق بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني كمتغير مستقل، وذلك من حيث المفهوم ومن حيث التأسيس النظري لها، أين استنتجنا خصائص كل متغير والعوامل المؤثرة فيها، وكيف يمكن أن تتبادل التأثير في الجانب التطبيقي، من حيث العلاقة المنهجية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

أما في الجانب الميداني، فقد اتخذنا مختلف الإجراءات العلمية والمنهجية التي مكنتنا في الأخير، من اختبار وتفسير وتحليل نتائج فرضيات البحث، فقد حددنا المجتمع والعينة وقمنا بشرح الأدوات البحثية التي بنيناها خصيصا لدراستنا هذه، والتي حاولنا قدر المستطاع أن نجعلها مناسبة للبيئة البحثية والعينة المستهدفة، وهي الأدوات التي مكنتنا في النهاية من جمع البيانات، التي قمنا بتحليلها بالأدوات الإحصائية المناسبة للبيانات، وصياغة فرضيات البحث والهدف منها.

وفي النهاية قمنا باختبار فرضيات البحث وتعرفنا على النتائج التي خلصت إليها، وهي النتائج التي قدمنا لها التفسيرات والتحليلات المتعددة الأوجه، وهي التحليلات التي أعطينا لها معنى ومدلولا إحصائيا، يساهم في تقديم الإضافة العلمية لهذا المجال من الدراسات، ألا وهو مجال التربية الخاصة، إذ أننا قدمنا تفسيرا لها من خلال استنطاق وتحليل عوامل ومتغيرات البيئة، التي أجرينا في إطارها الدراسة الميدانية، فضلا عن التفسيرات والتحليلات التي ارتبطت ببعض المنطلقات والتوجهات النظرية التي تناولناها، في الأدبيات النظرية للفصول المتعلقة بمتغيرات البحث، دون أن نغفل عن تقديم التفسير الأهم لها، وهو ذلك التفسير الأكثر موضوعية، والذي ارتبط أساسا بالدراسات السابقة التي قام بها باحثون قبلنا في ظروف وسياقات بيئية معينة، وفي ظل أهداف واهتمامات الباحثين الذين قاموا بها.

وقد ختمنا كل ذلك بالإشارة للنتيجة البحثية النهائية، التي خلصنا إليها، والمتمثلة في الأثر الإيجابي الـذي تمـثـلها الـبرامج التدريسية التدريبية والعلاجية، القائمة على التدريس بإستراتيجية العصف الذهني، على تحسين مستوى الفهم القرائي لعينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، التي تكثر في أوساطها مثل هذه الصعوبات التعلمية.

وفي الختام، قد تساهم نتائج بحثنا هذا في ظهور العديد من الزوايا البحثية، التي لم يكن بمقدور بحثنا هذا المحدد والمحدود المتغيرات احتوائها، وهي الزوايا التي قد تشكل لاحقا تمهيدا ومنطلقات بحثية، أو زوايا نظرية تستحق الدراسة، بإمكان إذن باحثين آخرين في المستقبل، أن يتناولوها في بيئات وظروف مختلفة، أو مـن خـلال ربـط أحـد مـتـغيرات بحثنا، بمتغيرات أخـرى قـد تكـون مشكـلـة أو ظـاهـرة تعليمية، تستحق الدراسة في المستقبل، وهذه هي قاعدة التواتر والتكامل، والاستمرارية التي يمتاز بها حقل الدراسات العلمية على وجه العموم، وحقل الدراسات في مجال العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة على وجه الخصوص.

ـ الاقتراحات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها نقترح ما يلي:

ـ نقترح تمكين المعلمين من دورات تدريبية، وندوات وتربصات تكوينية، تزودهم بالأبعاد النظرية والأسس التطبيقية الـتي تمكـنـهم من التطبيق بإحكام لإستراتجيات التدريس النشطة، التـي تمكنهم من علاج ووقاية التلاميذ من مختلف الصعوبات التعلمية التي قد تعترضهم.

ـ نقترح علـى الوصـايا المشرفة علـى قطـاع التربيـة والتعليم، أن تقوم بتخصـيص أقسـام للتعليم المكـيف فـــي مدارس التعليم الابتدائي، مع توظيف معلمين مؤهلين فـي مجـال التربيـة الخاصـة، يجعلهم على مستوى وقدر من الكفاءة، في عـلاج مختلف صـعوبات التعلم بمـا فيهـا صـعوبات تعلم القراءة.

ـ أثناء بنـاء المنـاهج وتصـميمها، نقترح منح حيزا أكبر فـي مجـال تطبيق المنهـاج، لانتهـاج طـرق وإستراتيجيات تدريسية نشطة، مثل إستراتيجية التدريس بالعصـف الذهني، بـالنظر للفعاليـة التـي تمثلهـا فـي مجـال تمكين المعلم والتلميذ، مـن تحقيق أهداف البرنـامج التعليمـي الـوارد فـي المقرر السنوي للمادة الدراسية.

ـ بالنظر لما تمثله مادة اللغة والقراءة من أهميـة قصـوى، فـي اكتسـاب التلميذ للمعرفـة العلميـة فـي المواد الأخرى المقررة في المنهاج التربوي، نقترح أن يكون لعلاج صـعوبات القراءة لدى تلاميذ التعلـيم الابتـدائي الحيـز الأكبـر، مـن خـلال الاسـتعانة الدوريـة بالمختصـين فـي عـلاج مثـل هـذه الصعوبات.

المراجع

01- قائمة الكتب:

01- إبـراهـيم سليمان عبد الواحد (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. عمان: مؤسسة الوراق عمان.

02- أبـو الـحـديـد فاطـمـة عبـد الـسلام (2013). طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

03- أبو الديار مسعد (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية ومركز تقويم وتعليم الطفل.

04- أبـو جـادو علي صـالح؛ نـوفـل محمد بكر (2007). تعليم التفكير:النظرية والتطبيق. عمان. الأردن: دار الميسرة.

05- أبـو ريـاش حسـن مـحـمـد ؛ شـريف سليـم محـمـد ؛ الصافي عبد الحكيم (2009). إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. ط 1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

06- أبو سليمان عبد الوهاب (1994). كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات العربية والتاريخية. جدة: دار الشروق.

07- أبـو عـلام رجـاء محـمـود (2004). منـاهـج الـبـحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة. مصر: دار النشر للجامعات.

08- أبو عميرة محباب (2000). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

09- أبو غزالة محمد أحمد؛ القواسمة أحمد حسن (2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث. ط1. عمان. الأردن: دار صفاء.

10- أبو ناهية صلاح الدين (1994). القيـاس التربـوي. القاهرة: مكتبة الآنجلو مصرية.

11- أحمد بلقيس؛ مرعي توفيق (1991). الميسر في علم النفس التربوي. القاهرة: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

12- البارودي منال أحمد (2015). العصف الذهني وفن صناعة الأفكار.القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

13- البصيص حاتم حسين (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم).دمشق: مكتبة الأسد الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة.

14- الجبوري عارف حاتم هادي؛ الجبوري مشرق محمد مجول؛ والمسعودي محمد حميد مهدي (2015). المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

15- الحريري رافدة (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16- الحوامدة؛ أبو شريخ باسم علي؛ شاهر دياب (2005). تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى. ط 1. عمان: دار جرير للتوزيع والنشر.

17- الحيلة محمد محمود (2014). مهارات التدريس الصفي. ط4. عمان. الأردن: دار الميسرة.

18- الدليمي طه علي حسين ؛ عبد الهاشمي عبد الرحمان (2018). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان. الأردن: دار الشروق.

19- الدليمي طه علي حسين؛ الوائلي سعاد (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان: دار علم الكتب الحديث.

20- الدهمشي محمد بن عامر (2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. ط 1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

21- الروسان فاروق (2014). الذكاء الاجتماعي والسلوك التكيفي. القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزي.

22- الزهيري إبراهيم (2008). خطة لإستراتيجيات التعليم والتعلم. حلوان: مركز ضمان الجودة في التعليم.

23- الزيات فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط 1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

24- السامرائي قصي محمد؛ الخفاجي رائد إدريس (2014). الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس. ط1. عمان: دار دجلة.

25- السامـوك سـعـدون محـمـد (2005). مـنـاهج اللـغة العـربـيـة وطرق تدريسها. ط 1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

26- السرطاوي عبد العزيز؛ طيبي سناء عورتاني؛ الغزو عماد محمد؛ منصور ناظم (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل.

27- السيتلي فراس (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. عمان: علم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

28- الشيخ حنان فتحي (2005). دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ "برنامج PREP العلاجي القائم على نظرية PASS للذكاء.القاهرة: دار شتات للنشر والبرمجيات.

29- الصاوي إسماعيل إسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية مفاهيم نظرية تشخيص برنامج مقترح. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

30- الطشاني عبد الرزاق (1998). طرق التدريس العامة. ط 1 . البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.

31- الـعـريـشـي جـبـريل بن حسن؛ السيد فايزة أحمد؛ راوي وفاء رشاد؛ علي عبد الله (2015). طرائق واستراتيجيات تدريس الفئات الخاصة. عمان: الدار المنهجية.

32- الـعـفـون نـادية حسين يونس (2015). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. ط2. عمان: دار صفاء.

33- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2010). المدخل إلى التدريس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

34- الكبيسي عبد الواحد (2007). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

35- الـكحـالي سـالـم بـن نـاصـر (2011). صـعـوبات تعلم القراءة تشخيصها علاجها. ط1. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

36- الكلباني زوينة بنت سعيد؛ البلوشي أمينة بنت هاشم (2008). حقيبة تدريبية متلفزة العصف الذهني. المنامة: وزارة التربية والتعليم المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

37- اللبودي منى إبراهيم (2005). صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

38- اللقاني أحمد حسين؛ الجمل علي (2003). معجم المصطلحات المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط 2. القاهرة: دار عالم الكتب.

39- المسعودي محمد حميد مهدي ؛ الجبوري مشرق محمد مجول ؛ الجبوري عارف حاتم هادي (2015) المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس. عمان: المكتبة الأردنية الهاشمية.

40- المظفر أبي لبيد خان (2011). طرق التدريس وأساليب الامتحان. باكستان: شبكة المدارس.

41- الناقة محمود كامل (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.

42- الهاشمي علي ربيع (2013). الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية. الأنبار: دار غيداد للنشر والتوزيع.

43- الهويدي زيد (2005). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

44- أنا ستازي؛ سوسن أرينا (2015). القياس النفسي. عمان: دار الفكر.

45- بكار عبد الكريم (2008). القراءة المثمرة مفاهيم وآليات. ط6. بيروت: دار القلم دمشق ودار الشامية.

46- بليغ أحمد إسماعيل (2014). إستراتيجية تدريس اللغة العربية. أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط 1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

47- بن فرج عبد اللطيف (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون. عمان: دار المسيرة.

48- جاد الله أبو المكارم (2018). الديسلكسيا النشأة المفهوم التشخيص والعلاج. الإسكندرية: المكتبة التربوية.

49- جستافسون كنت؛ برانش روبرت (2003). استعراض نماذج التصميم التعليمي (ترجمة بدر الصالح). الرياض: دار الخريجي.

50- جميل محمد جهاد (2005). العمليات الذهنية ومهارات التفكير. ط2. الإمارات المتحدة العربية: دار الكتاب الجامعي العين.

51- جورج براون (2005). التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية (ترجمة البغدادي محمد رضا). ط 2. القاهرة: دار الفكر العربي.

52- جونسون ديفيد؛ روجر هولبك؛ إديث جونسون (1995). التعلم التعاوني (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

53- حبيب الله محمد (2009). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. ط 3. عمان: دار عمار.

54- حنا سامي عياد؛ الناصر حسين (1993). كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟. البحرين: دار الحكمة للنشر.

55- خفاجة ميرفت علي (2007). أسس التدريس الفعال. العين: منشورات جامعة الإمارات العربية.

56- خليل إبراهيم شبر (2009). أساسيات التدريس. ط 1. عمان: دار المناهج.

57- خيري عمر (دون تاريخ). ديداكتيك العلوم والمقاربة بالكفاءات. الجديدة: مركز تكوين المعلمين.

58- داخل سماء تركي؛ زاير سعد علي (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان. الأردن: الدار المنهجية.

59- داود أحمد عيسى (2014). أصول التدريس النظري والعلمي. عمان. الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

60- داود عبده (1984) دراسات في علم اللغة النفسي. الكويت: دار مطبوعات الجامعة.

61- دب علي (2009-2010). حبات قمح. تونس: ورقة للنشر.

62- دعوجي رحاب عادل ؛ الجهني لينه عطا الله (دون تاريخ). الأساليب والإستراتيجيات في تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم. عمان: الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم.

63- دوفي جيرالد؛ شيرمان جورج ؛ روهلر لورا (1987). كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم (ترجمة إبراهيم محمد شوقي). الكويت: مكتبة الفلاح للطبع والنشر والتوزيع.

64- زايـــر سعـــد عـــلـــي؛ هاشـم عـهـــود سـامي (2016). كيف نصل للفهم القرائي (القراءة، المطالعة، الفهم القرائي). عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

65- زهران حامد عبد السلام (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، ومهارات تدريسها وتقويمها. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

66- زيتـون حسـن حـسـيـن (2001). مـهارات التدريس رؤية جديدة في تنفيذ التدريس. القاهرة: علم الكاتب.

67- سحـتـوت إيـمـان محمد؛ جعفر زينب عباس (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.

68- شاهين عبد الحميد؛ حسن عبد الحميد (2011). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. الإسكندرية: كلية التربية دمنهور جامعة الإسكندرية.

69- شبر خليل إبراهيم؛ جامل عبد الرحمان؛ أبو زيد عبد الباقي (2014). أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

70- شـحـاتة حـســن؛ الـسـمان مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ط 1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

71- صـديـق رحـاب مـحـمـود (2016). صعـوبات تعلم القراءة رؤية تشخيصية علاجية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

72- صومان أحمد إبراهيم (2014). اللغة العربية وطرق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى. ط 1. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

73- طـعيـمـة رشـدي أحـمد (1998). الأسـس الـعامـة لـمـنـاهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها وتقويمها. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

74- طعيمة رشـدي أحـمـد (2004). الأسـس الـعامـة لمناهج تعلم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها ط 2. القاهرة: دار الفكر العربي.

75- عاشور راتب قاسم؛ مقدادي محمد فخري (2013). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط3. عمان: دار الميسرة.

76- عبادة أحمد عبد اللطيف (1986). العوامل الميسرة للتفكير والابتكار كما يدركها المعلمون في مراحل التعليم العام. المنامة: دار الحكمة للنشر والطباعة.

77- عباس محمود خليل؛ نوفل محمد بكر ؛ العبسي محمد مصطفى ؛ أبو عواد محمد فريال (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

78- عبد الحميد هبة محمد (2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

79- عبد الله سامية محمد (2015). استراتيجيات الفهم الأسس- النماذج. عمان: دار كنوز المعرفة.

80- عبد الواحد سليمان يوسف إبراهيم (2010). المرجع في صعوبات التعلم. ط 1. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

81- عبد الوهاب سمير؛ الكردي أحمد علي؛ محمود جلال الدين سليمان (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية). دمياط: الدهقيلية للطباعة والنشر.

82- عصر حسني عبد الباري (2005). الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل صعوباته. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

83- عطية محسن علي (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج.

84- عطية محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

85- عفانة إسماعيل عزو؛ الخزندار نائلة نجيب (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط1. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

86- عفانة عزو إسماعيل؛ الجيش يوسف إبراهيم (2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. عمان: دار الثقافة.

87- عيد زهدي محمد (2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. ط 1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

88- عيسى مراد على؛ خليفة وليد السيد (2007). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا.

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

90- فهيم مصطفى (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

91- فـهـيم مصطفى (2008). الطفل ومهارات القراءة الإبداعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

92- قدورة دلال كامل (2009). طرق التدريس العامة. الأردن: دار دجلة للطباعة والنشر والتوزيع.

93- قطامي نايفة (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

94- قـطامـي نـــايـفـــة ؛ حـمـــي نزيه ؛ قطامي يوسف ؛ وصبحي تيسير ؛ أبو طالب صابر (2008). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

95- قطيط غسان يوسف (2011). حل المشكلات إبداعيا. ط 1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

96- قنديل أحمد إبراهيم (2008). المناهج الدراسية الواقع والمستقبل. ط 1. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

97- كـافـي مصـــطـفى يـوســف (2009). الـتـعـلـيـم الإلـكتروني والاقتصاد المعرفي. ط 1. عمان: دار المنهل للطباعة والتوزيع والنشر.

98- كريمان بدير؛ صادق إميلي (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: دار عالم الكتب.

99- لافـــي سعـيـد عبد الله (2006). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: دار عالم الكتب الحديث

100- متولي نعمان عبد السميع (2012). المرشد المعاصر إلى أحداث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية.القاهرة: دار العلم والإيمان.

101- مـــرعـــي تـــوفـيـق أحـمـــد؛ الحيلة محمد محمود (2013). طرائق التدريس العامة. ط 6. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

102- مركز نون للتأليف والترجمة (2011). التدريس طرائق واستراتيجيات .بيروت: مركز نون.

103- مسلم إبراهيم أحمد (1993). الجديد في أساليب التدريس وحل المشكلات وتنمية الإبداع وتسريع التفكير العلمي. عمان: دار الفكر العربي.

104- مصطفى عفاف عثمان عثمان (2014). إستراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية: دار الوفاء لدينا.

105- منسى محمود عبد الحليم (2003). التعلم المفهوم النماذج التطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

106- هارغروف ليندا؛ جيمس بوتات (2013). التقويم في التربية الخاصة ، التقويم التربوي (ترجمة السرطاوي عبد العزيز؛ السرطاوي زيدان أحمد). ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

107- هنداوي صفوت توفيق (دون تاريخ). استراتيجيات التدريس. مصر: جامعة دمنهور.

108- Bachman. L. F ; Palmer. A. S (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press.

109- Bernhardt, E. B. (1991). Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives. Norwood: Ablex.

110- Bielby. N (1999), Teaching reading at key stage 2. UK: Stanley Thornes Publisher.

111- Catts. H ; Kamhi. A (1999). Langage and Reading. New York: New Jersey.

112- Harris .R (2002). Creative problem solving: A step by step approche guide to increasing brain bower, New York:Berkley Publishing Group.

113- Mikulecky. B. S ; Jeffries. L (1996). More Reading Power. New York: Addison-Wesley Longman.

114- Snow, Catherine E (2002). Reading for understanding: taward a research and development in reading comprehension. The office of education research an improvement (OERI), U.S.A Departement of Education.
115- Telli Faiza (2003). Relation pédagogique et construction du savoir. Montpellire: institute univercitaire de Formation des Maître.

02- المجلات والدوريات:

116- بن بوزيد مريم (2018). أثر استخدام إستراتيجية بناء المعنى المعرفي لتطوير الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين. العدد 1. ص ص 31-45.
117- بولسنان فريدة ؛ بلوم أسمهان (دون تاريخ). طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس (مداخلة منشورة). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة المسيلة. عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات.
118- بني ذياب محمود عوض (2013). أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة رؤى إستراتيجية. أبو ضبي. عدد مارس 2013. ص ص 72- 99.
119- الجهني سلمان بن عايد ؛ الزارع نايف بن عابد (2014). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 3. العدد 10. ص ص 98- 122.
120- حسين خولة هاشم (2013). فاعلية أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلبة المعهد التقني في مادة الرياضيات. آؤاب البصرة. العدد .64 ص ص 345 -384.
121- الحيلة محمد محمود (2001). أثر الاستخدام المنزلي للإنترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه. المجلة العربية للتربية. المجلد 20. العدد 2.
122- خلف الديب عثمان محمد ؛ أبو الدهب محمد محمود (2019). تصميم بيئة تدريبية قائمة على إستراتيجية التفكير وأدوات الاتصال وفاعليتها في تنمية مهارات تدريس عمليات الكتابة والتواصل الإلكتروني لدى عينة من الطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد 181. الجزء 3. ص ص 687- 773.

123- خليل عطيات موسى ؛ مأمون محمد جميل ؛ عبد العزيز بن عبد الله (2017) مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة جامعة المجمعة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. المجلد 10. العدد 32. ص ص 173 – 193.

124- ذياب علي (2013).أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية ـ دراسة مسحية على طلبة الصف الحادي عشر في إمارة الشارقة بدولة الإمارات. مجلة رؤى إستراتيجية. المجلد1. العدد 2. ص ص 72-93.

125- الزيود نعمه عواد علي (2019). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغراط. العدد 79. ص ص 124- 152 .

126- السلامة عماد محمد جميل (2005). أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد 3. العدد 2.

127- السليتي فراس (2017). أثر استراتيجيات : التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة التربوية. المجلد 25. العدد 100. ص ص 213-282.

128- الشجيري ياسر خلف رشيد ؛ الفهداوي مناف جبير محمد (2013). أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر في فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. العدد 3. ص ص 367- 415.

129- شحاتة حسن سيد ؛ الغانمي باسم فارس ؛ الخفاجي عدنان عبد طلاك (2016). إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العرض. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. العدد 19. ص ص 15- 56.

130- طـــاحـــون حـــســـين حـــســـن (2015). مـــقياس تشخيص صعوبات الفهم الـقـــرائـــي للـــمـــســـائل الـــكـــلامية. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي لمصر. العدد 44. ص ص 514- 485.

131- عـبـــد الـــجـــواد إيـــــاد إبـــراهيم (2015). أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الـــذاتـــي في الفهم الـــقـــرائي والـــدافـــعـــيـــة نـــحـــو القراءة ومفهوم الذات لدى طالـــبات الـصـــف الـــثـــامن الأساسي بفلسطين. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. المجلد 17. العدد 1. ص ص 347 – 361.

132- عـبـــد الـــرزاق مـخـــتـــار محمود (2012). فاعلية إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج بعض صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد 31. ص ص 219 133- 258.

134- الـعـــقيـــلي عـــبـــد المحسن بن سالم (2005). التوجهات النظرية والتطبيقية لـــمـــعـلـــمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية. الكويت. المجلد 19. العدد 76. ص ص 203- 310.

135- العلوان أحمد فلاح ؛ التلي شادية أحمد (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القريني. مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. العدد 3. ص ص 367 – 404.

136- القرني محسن عبد الله معيض (2015). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية العصف الذهني في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الموهوبين بالقنيفدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 4 . العدد 10. ص ص 2-52.

137- كاظم أيمن عبد العزيز ؛ كريدي مصدق خنجر (2019). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة الأداء التعبيري. مجلة الفتح. المجلد 80. العدد. ص ص 281 -298.

138- كبير نصيرة (2017). أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه. مجلة التعليمية. جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس. الجزائر. المجلد. 4. العدد 9. ص ص 67 – 74.

139- الـــكـــساب عـلي (2013). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحصل طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية. المجلد 02. العدد 10. ص ص 2129- 2156.
140- لـعـطـوي سـلـيـمـة (2013). الـفـهـم القرائي، إستراتيجياته وصعـوبـات تعـلـمـه. مـجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. عدد خاص 11 ديسمبر 2013. ص ص 147- 160.
141- المزروع تـهاني بنت عبد الله (2018). درجة ملائمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية فـي ضـوء نظـريـة الـتـربـيـة الفنية النظامية بالمدارس المتوسطة فـي مـديـنـة الـريـاض. المجلة التربوية للدراسات النفسية والتربوية. مركز رفاد. المجلد 3. العدد 3. ص ص 634- 647.
142- منسي غادة خليل (2015). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 13. العدد 1. ص ص 78- 110.
143- نقد الله سيد محمد (2018). فاعـلية إسـتـراتـيـجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفـهم الـقـرائـي لـدى طـلاب السنة الثانية في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك. مجـلة الـدراسات اللغوية والأدبية. جامعة دانكوك. كوريا الجنوبية. المجلد 19. العدد 1. ص ص 01- 18.
144- نهابة أحمد صالح (2013). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط. مجلة كلية التربية. جامعة بابل. العدد 14. ص ص 101 – 125.

145- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1988). A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. L. Cambridge: Cambridge University Press. Pp 37- 55.
146- Chantal Ouellet (2015) . L'effet d'une approche théorique et pratique basée sur l'utilisation de stratégies d'enseignement actif dans le développement du niveau d'apprentissage des élèves de 10 et 15 ans dans les matières de langue

française et anglaise dans les écoles primaires et intermédiaires du Québec, Canada. thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

147- Liu . S ; Quinn. J A ; Gutmann. M U ; Suzuki T (2014). Direct Learning of Sparse Changes in Markov Networks by Densitv Estimatin. Natural Computation. Massachusetts Institute of Technologie. V26. N 6. P P 1169 – 1197.

148- Lenz. K (2005), Special connections: An introduction to reading comprehension, viewed 20th July 09.

149- Laraba. S (2007), The Importance of Vocabulary Development In Reading Comprehension in Efl Classes, University of Mentouri, Constantine, n°28 ,pp 45 – 56.

150- Laraba. S (2012), Comprehension Monitoring Strategies for Fostering Reading Comprehension, Journal sciences Humanities, University of Mentouri, Constantine, n°38, , Décembre 2012, pp 37 - 46.

151- Mohammad. Alkassim ABo abdollah (2005), The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among male students in Kuwait: a field study on Saud Al-Kharji School in Kuwait city, Source Journal of Education and Practice. v6, n3, 2015, Hong Kong Island, china, pp. 136-145.

152- Neli. P. R (2019), L'efficacité de la méthode d'apprentissage brainstorming pour comprendre le texte descriptif en français pour les élèves de la classe x au lycée 2 magelan, Journal Didactique du FLE, Didacticofrancia 8 (1), PP 56-60

03- الأطروحات والدراسات:

153- زيادي محمد بن علي بن أحمد (2012). فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط. أطروحة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة المملكة العربية السعودية.

154- الشريف أسماء عز الدين (2014). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية تكاملية لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحافظة الخرطوم. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية.
155- القضاة يحي محمد (2011). أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.

156- Diahfifin Budiarti (2016). The effectiveness of the educational games program in the language subject, implemented by the brainstorming strategy in developing and improving language understanding and oral expression skills, among middle-aged eighth graders. In the schools of Sokono County, Andonbsia. Unpublished Doctoral Thesis. Mouhammadiah Univresty of Jember. Faculty of Teacher Traning and Education. Indonesia
157- Ernawati Gultom ; Busmin Gurning (2010). The effect of brainstorming teachnique on student’s achievement in warning narrative paragraph. Literature Departement of UNIMED, raskana russia.
158- Marie Guy (2013) , L'effet d'une stratégie de brainstorming de Traiter les difficultés le défi d’apprendre la compréhension de la lecture chez les élèves du primaire en République démocratique du Congo, Université Lausanne, faculté des sciences de l'éducation
159- Joan. S & Deon. E (2018), Transitioning from basic school to grade one, early identification of students at-risk for reading difficulties, School of Education, University of the West Indies, Mona, Jamaica. ARTICLE HISTORY. Early Child Development and Care

04- المداخلات والمحاضرات والورقات العلمية:

160- صلاح الدين عبد الجواد ياسين (1990). الأسس النظرية لطرق التدريس. مطبوعة علمية منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

161- الشربيني أحلام الباز حسن (دون تاريخ). التخطيط للتدريس ومكوناته (مطبوعة علمية). القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

162- عابد بوهادي (دون تاريخ). أهمية إستراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات. ورقة علمية منشورة، جامعة عبد الرحمان ابن خلدون. تيارت.

163- غازي إبراهيم (2002). العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية لتنمية مهارات طرح الأسئلة، المؤتمر العلمي السادس: التربية العلمية وثقافة المجتمع. تنظيم الجمعية المصرية للتربية العلمية. كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.

164- كادى الحاج (دون تاريخ). العصف الذهني إستراتيجية فعالة لعملية التدريس. ورقة علمية منشورة. جامعة ورقلة.

165- الكندري علي؛ وصلاح سامي (2004). تعليم القراءة وتنمية التفكير، المؤتمر العلمي الرابع. القراءة وتنمية التفكير. منظم من طرف الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مصر القاهرة 7 و 8 جويلية 2004.

166- اللولو فتيحة صبحي سالم (2006). إستراتيجيات حديثة في التدريس. ورقة علمية منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

167- موسى مصطفى إسماعيل (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسة مقدمة في إطار المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة. جامعة عين شمس. 11 – 13 يوليو 2001.

168- Gisler. P & Eberts, M (2009), Top ten ways to improve reading skills, viewed 29th June 09.

169- Allal Linda (2002). Acquisition et evaluation des competences en situation scolaire. Imprimé Scientifique publié. Université de Genève.

170- U.S. Department of Education, the Office of Educational Research and Improvement(2002), Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension/Catherine Snown, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, Santa Monica, CA , usa.

05- المعاجم والقواميس:

171- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور المصري الإفريقي (1988). لسان العرب معجم اللغة العربية. بيروت: دار صادر.

172- محمد مرتضي الحسيني الزبيدي (1987). معجم تاج العروس من جواهر القاموس معجم اللغة العربية. الكويت: مطبعة حكومة الكويت.

173- مجمع اللغة العربية (2004). معجم الوسيط في اللغة. ط 4. القاهرة: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث.

174- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (1986). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

الملاحق

ـ الملحق رقم (01): قائمة السادة المحكمين للنص المحدد في اختبار الفهم القرائي.

سنوات الخبرة	المستوى	المؤسسة
27 سنة	معلم لغة عربية	ابتدائية بكاري الطيب
25 سنة	معلم لغة عربية	ابتدائية بكاري الطيب
08 سنوات	معلم لغة عربية	ابتدائية بكاري الطيب
08 سنوات	معلم لغة عربية	ابتدائية بكاري الطيب
28 سنة	معلم لغة عربية	ابتدائية حنكة أحمد
08 سنوات	معلم لغة عربية	ابتدائية حنكة أحمد
06 سنة	مفتش	مقاطعة الرباح
10 سنة	مدير	ابتدائية بكاري الطيب
09 سنة	مدير	ابتدائية حنكة أحمد

ـ الملحق رقم (02): قائمة مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة).

رأي المحكمين		هل المهارة مناسبة لمستوى تلاميذ الرابعة ابتدائي؟		هل المهارة تنتمي لمستوى الفهم المصنف فيه؟		هل الصياغة اللغوية واضحة (للتلميذ)؟		ملاحظات
المهارات		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
مستوى مهارات الفهم الحرفي								
01	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.							
02	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.							
03	تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص							
04	تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات							
05	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق							
06	الإجابة عن أسئلة تدور حول أحداث أو شخصيات في النص المقروء.							
07	تحديد مضاد الكلمة ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء							
08	تحديد سيمات وخصائص الشخصيات الواردة في النص.							
مستوى مهارات الفهم الإستنتاجي								
01	استخلاص الفكرة العامة للنص المقروء.							
02	استخلاص الأفكار الأساسية (الفرعية) لفقرات النص.							
03	الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.							

مستوى مهارات الفهم الناقد							
01	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء						
02	تمييز بين السبب والنتيجة في النص المقروء.						
03	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لايتصل به.						
04	التمييز بين الأراء الصحيحة والأراء الخاطئة في النص المقروء.						
05	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة.						
06	التمييز بين واقع وخيال النص المقروء.						
07	الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص المقروء.						
مستوى مهارات الفهم التذوقي							
01	تحديد العاطفة السائدة في النص						
02	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص.						
03	توضيح الدلالة الايجابية للكلمات والعبارات.						
04	تحديد الألفاظ والعبارات ذات الإيماءات الجميلة في النص المقروء						
مستوى مهارات الفهم الإبداعي							
01	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء						
02	تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة في ضوء ما ورد في النص المقروء						
03	ذكر أكبر عدد ممكن من المفردات لكلمة وردت في النص المقروء.						
04	اقتراح نهايات أخرى للنص. تجسيد ما تم قراءته برسومات معبرة.						
05	تلخيص النص المقروء. اقتراح عنوان جديد للنص المقروء						

- الملحق رقم (03): القائمة النهائية لمستويات الفهم القرائي.

المستوى	المضمون
المستوى الحرفي	تحديد الكلمة أو الجملة المرادفة في النص.
	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
	تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص.
	الإجابة عن أسئلة تدور حول أحداث أو شخصيات في النص المقروء.
	تحديد مضاد الكلمة.
	ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.
	تحديد سيمات وخصائص الشخصيات الواردة في النص.
المستوى الاستنتاجي	تحديد عنوان مناسب للنص.
	استخلاص الأفكار الأساسية (الفرعية) لفقرات النص.
	الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.
	تحديد معني الكلمة المناسب للسياق.
مستوى الفهم الناقد	تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.
	تمييز بين السبب والنتيجة في النص المقروء.
	التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة في النص المقروء.
	الحكم على مواقف وشخصيات وردت في النص المقروء.

ـ الملحق رقم (04): رسالة تحكيم اختبار الفهم القرائي.

اسم ولقب المحكم:.....

الدرجة العلمية : .....

التخصص:.....

الجامعة:.....

في إطار إعداد دراسة علمية بعنوان "أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء هذا الاختبار- من طرف الباحثة- بعد الاطلاع على عدة دراسات سابقة وبحوث علمية ومراجع حول مهارات الفهم القرائي لتحديد مهاراتها، كما استعنت بما صرح به بعض المدرسين والمفتشين ذوي خبرة مهنية في التعليم الابتدائي – تتراوح بين 08 إلى 38 سنة - من أجل اختيار النص المناسب للعينة -من بين سبعة نصوص- كما شاركوا في تحديد مستويات الفهم القرائي، المناسبة والملائمة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث تم اختيار ثلاث مستويات من أصل خمس، وتعديل قائمة مهاراتها الملائمة لمستواهم وقدراتهم تلاميذ -كما يدركها معلميهم.

وهذا الاختبار يحتوي على ثلاث مستويات:

- المستوى الأول: حول مهارات الفهم الحرفي.
- المستوى الثاني: يتعلق مهارات الفهم الاستنتاجي .
- المستوى الثالث: يتعلق مهارات الفهم الناقد .

ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية فإننا نرجوا من سيادتكم التفضل بقراءة هذا الاختبار وإبداء الرأي بشأن مدى ملائمة بنودها للمحتوى ولمهارات الفهم المحددة, وكذا سلامة اللغة وتسجيل المقترحات التي ترونها مناسبة من وجهة نظركم أو أية تعديلات يمكن أن تقترحوها .

في النهاية نشكركم مسبقا على تعاونكم معنا في إنجاز هذا البحث.

جامعة مولود معمري بتيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

ـ اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ـ

ـ النص:

كان من عادتنا أن نسهر ليالي الجمعة وأن نظل نائمين إلى طلوع الشمس, لكن أبي أسرع هذه الجمعة من الفجر إلى إيقاظنا واحدا واحدا وقال: " إننا ذاهبون !".

قفز كل من سمع الكلام وهو يتذكر المنتزهات البعيدة التي اعتدنا ارتيادها في العطل, ولكن أبي كان يعد لنا مفاجأة, إنها المعول والمسحاة والرفش والمشط, فكل من اغتسل وجد يدا صارمة تمده بأداة على حسب طاقته, فيأخذها متثاقلا. وهكذا ذهبنا صفا واحدا إلى الحديقة. قال أبي: "لقد جادت علينا حديقتنا بالكثير, أفلا نجازيها ببضع ساعات من العمل؟" ودب فينا نشاط طاغ حين أجابت أمي:" نحن لها, لا تشغل بالك, هيا يا أولاد, "واختارت المسحاة ذات الحد القاطع والمقبض الصلب وشرعت تقلع الأعشاب باسمة كعادتها, أما أبي فقد شد انتباهنا لما تناول المعول وانحنى على الأرض يعزقها في همة ونشاط. وكان يوجهنا من حين إلى آخر بعبارات طريفة تضحكنا وتزيد في حماستنا من غير أن ينسينا مرحه المعهود حزمة وحرصه على إتقان العمل.

كانت سلمى وعلياء تجمعان الأوراق في أكياس بيضاء وتنشدان أنشودة تحث عن العمل. حتى هيثم الذي لم يتجاوز الرابعة كان يملأ قبضته أوراقا صفراء, ويضعها في الأكياس ضاحكا, وهو يقول:

« انظروا ما أفعل لا تعتقدوا أنني ألعب»

وحين اطمأن أبي إلى سير العمل, أخذ يلتقط لنا صورا تذكارية, وكثيرا ما اتجهت العدسة إلى أوفرنا نشاطا وأقلنا تظاهرا.

- الأسئلة:

المستوى	السؤال	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
مهارات مستوى الفهم الحرفي	1- اختر الكلمة المرادفة لـ "اعتدنا ارتيادها" : أ- اعتدنا أكلها. ب- اعتدنا زيارتها. ج- اعتدنا حملها.			
	2- سلمى وعلياء تدل على: أ- مفرد. ب- مثنى. ج- جمع.			
	3- ما هي الأسماء المذكورة في النص: أ- ليلى وعمر وخالد. ب- نورة وأحمد. ج- سلمى وعلياء وهيثم.			
	4- كانت العائلة ليلة الجمعة: أ- تسهر. ب- تنام باكرا. ج- لا تنام أبدا.			
	5- مضاد وعكس كلمة " نشاط ": أ- كسل. ب- سريع. ج- مضحك.			
	6- حسب النص حدد المعلومات الصحيحة: أ- التقط الأب صورا ثم أيقضهم مبكرا. ب- ذهبت العائلة إلى الحديقة ثم قفز كل من سمع كلام الأب. ج- أيقظ الأب أفراد عائلته، ثم قال " إننا ذاهبون" فقفز كل مسمع الخبر، ثم حملوا الأدوات وذهبوا إلى الحديقة.			

	7- هل كانت العائلة: أ- غير متعاونة. ب- متعاونة. ج- متخاصمة.				
مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي	8- العنوان المناسب للنص: أ- مفاجأة الأب. ب- حصاد القمح. ج- حديقة الحيوانات.				
	9- تتحدث الفقرة الأخيرة في النص عن: أ- استيقاظ العائلة باكرا. ب- الذهاب إلى الحديقة. ج- عمل كل من سلمى وعلياء وهيثم وتصوير الأب.				
	10- كل واحد اغتسل من العائلة: أ- استلم أداة ليستخدمها في الحديقة. ب - شرب الحليب. ج- صعد إلى السيارة.				
	11- يعزقها تعني: أ- يقلبها. ب- يحرثها. ج- يسقيها.				
مهارات مستوى الفهم الناقد	12- يتحدث النص عن: أ- روح التعاون لغرس الأشجار. ب- التنزه في الحديقة. ج- التعاون من أجل تنظيف الحديقة.				
	13- أي العبارات صحيحة: أ-نظف وحرث الأب الحديقة لوحدة فتعب. ب- تعاون كل من سلمى وعلياء وهيثم والأم والأب فأصبحت الحديقة نظيفة وجميلة. ج- لم تتعاون الأسرة فحرثت الأرض وأصبحت الحديقة نظيفة.				

	14- فكر الأب بالعناية بحديقتهم هل هو رأي: أ- صائب وصحيح. ب- رأي خاطئ. ج- رأي لا فائدة منه.			
	15-هيثم طفل عمره أربعة سنوات جمع أوراق الشجر الصفراء في الأكياس، هل هو: أ- طفل نشيط. ب- لا يفعل شيء مفيد. ج- طفل كسول.			

مفتاح التصحيح لاختبار الفهم القرائي:

رقم السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الإجابة الصحيحة	ب	ب	ج	أ	أ	ج	ب	أ	ج	أ	ب	ج	ب	أ	أ

- يتم تصحيح الدرجات للاختبار على أساس درجة واحد لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة دون إجابة أو عند اختبار التلميذ أكثر من إجابة واحدة.

ملاحظات واقتراحات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ـ الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين لاختبار الفهم القرائي.

الدرجة العلمية	التخصص	مؤسسة العمال
أ. د	علم النفس التربوي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
د	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة الجزائر العاصمة
أ. د	علم النفس المدرسي	جامعة حمه لخضر بالوادي
د	علم النفس	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
د	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة – فلسطين
د	علم النفس التربوي	مديرية التربية بالوادي
د	علم النفس التربوي	جامعة آل البيت الأردن
أ. د	أرطفونيا	جامعة حمه لخضر بالوادي
د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد
د	علوم التربية	جامعة حمه لخضر بالوادي
د	علم التدريس	جامعة حمه لخضر بالوادي

ـ الملحق رقم (06): تعديلات الاختبار بعد ملاحظات الأساتذة المحكمين.

رقم السؤال	الملاحظات	التغيير
النص	تشكيل النص	تشكيل النص كامل
النص	مفاهيم في الاختبار	إدراج مفاهيم إجرائي للفهم القرائي ومستوياته
النص	النص: حزمه مبهمة	تم حذف كلمة حزمة لكونها مرادفة لكلمة حرصه المذكورة ورائها
3	تصويب تغيير	اضاقة اسم محمد للاختيار ب
6	تصويب تغيير	اختصار الأسئلة.
7	تصويب تغيير	استبدال الصياغة حتى تكون فهم حرفي وليس استنتاجي
10	حذف	حذفه كونه غير مناسب
11	المستويات	نقله إلى المستوى الحرفي مناسب له
13	النص	تعديل الصياغة السؤال
الاختبار	الاختبار ككل	-مدة الاختبار -كيفية إجراء الاختبار -زيادة عدد العبارات
/	صياغة	لا يقوم بعمل مفيد
/	النص	شكل النص والأسئلة
الاختبار	الشكل	حذف الجمهورية .....

ـ الملحق رقم (07): الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي

جامعة مولود معمري بتيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علوم التربية

اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

اسم ولقب التلميذ:.....

القسم : .....

المؤسسة:.....

التاريخ:.....

الاختبار:.....

العلامة:...../.....

ـ التعليمة:

عزيزي التلميذ أجب عن جميع الأسئلة بعد قراءة النص قراءة جيد، مع بذل مجهود لمحاولة فهم النص فهما جيدا، أما الإجابة عن الأسئلة فتكون باختيار إجابة واحدة لكل سؤال. بوضع **x** أما الإجابة التي تراها صحيحة.

ونشكركم مسبقا على تعاونكم معنا.

ـ النـــص:

كَانَ مِنْ عَادَتِنَاْ أَنْ نَسْهَرَ لَيْلَةَ اَلْجُمُعَة وَأَنَ نَظَلَّ نَائِمِيْنَ إِلَىْ طُلُوْعِ اَلْشَمْسِ، لَكِنَّ أَبِيْ أَسْرَعَ هَذِهِ اَلْجُمُعَةَ مِنَ اَلْفَجْرِ إِلَىْ إِيْقَاظِنَاْ وَاْحِدا وَاْحِدا وَقَالَ: "إِنَّنَاْ ذَاْهِبُوْنَ!" قَفَزَ كُلَّ مَنْ سَمِعَ اِلْكَلَاْمِ وَهُـوَ يَتَـذَكَّرُ اَلْـحَـدَاْئِقَ اَلْبَعِيْدَةِ اَلَّتِيْ اعْتَدْنَاْ ارْتِيَاْدِهَاْ فِيْ اَلْعُطَلْ، وَلَكِنَّ أَبِيْ كَاْنَ يُعِدُّ لَنَاْ مُفَاْجَأَةٌ، إِنَّهَا الْمِعْوَلُ وَالْمِسْحَاةُ وَالرَّفْشُ وَالْمِشْطُ، فَكُلَّ مَنِ اِغْتَسَلَ اِسْتَلَمَ أَدَاةُ لِيَعْمَلَ بِهَا، فَيَأْخُذُهَا فَرَحَا.

وَهَكَذَا ذَهَّبْنَا جميعنا إِلَى الْحَديقَة، وَقَالَ أَبِي ":لِقَدّ جَاْدَتْ عَلَيْنَاْ حَدِيْقَتُنَاْ بِالكَثِيْرْ أَفَلَاْ نُجَاْزِيْهَاَ بِبِضْعِ سَاْعَاتٍ مِنَ الْعَمَلِ؟ "وَدَبَّ فِينَا نَشَاطاَ كَبِيرَا حِينَ أَجَابَتْ أُمِّي: نَحْنُ لَهَا، لَا تَشْغَلْ بَالَك، هَيَّا يَا أَوْلَاد إِلَى الْعَمَلِ "وَاِخْتَارَتِ الْمِسْحَاةُ ذَاتُ الْحَدِّ الْقَاطِعِ وَالْمَقْبِضِ الصَّلْبَ وَرَاحَتْ تُقْلِعُ الْأَعْشَابَ مبتسمة كَعَادَتِهَا,أَمَّا أَبِي فَقَدْ شَدَّ اِنْتِبَاهَنَا لَمَّا تَنَاوَلَ الْمِعْوَل وَاِنْحَنَى عَلَى الْأَرْضِ يَحْرِثُهَا فِي هِمَّةٍ وَنَشَاطٍ، وكانَ يَنْصَحُنَا مِنْ حِين إِلَى آخِرِ بِعِبَارَاتِ طَرِيفَةٍ تُضْحِكُنَا وَتَزِيدُ فِي حَمَاسَتِنَا مِنْ غَيْرِ أَنَّ يُنْسِينَا مَرَحُهُ الْمَعْهُودُ وَحِرْصُهُ عَلَى إِتْقَانِ الْعَمَلِ.

كاْنَتْ سَلْمَى وعَلْيَاءُ تَجْمَعَانِّ الْأَوْرَاقَ فِي أَكْيَاسِ بَيْضَاءِ وَتَنَشُّدَانِ أُنْشودَةٌ تَحُثُّ عَنِ الْعَمَلِ، حـتـــى هَيْثَـم الَّذِي لَمْ يَتَجَاوَزْ الرَّابِعَةُ مِنْ عَمْرِهِ كَانَ يملأ قَبْضَةَ يَدِيهِ بِأَوْرَاقٍ صَفْرَاءِ وَيَضـعهَا فِـي الْأَكْـيَاسِ ضَاحِكًا وَهُوَ يَقُولُ: أُنْظُرُوا مَا أُفْعَلْ لَا تَعْتَقِدُوا أَنَّنِي أُلْعَبْ، وَحِينَ اِطْمَأَنَّ أَبِي على سَيْرِ الْعَمَلِ، أَخَذَ يَلْتَقِطُ لَنَا صُورَا تَذْكَارِيَّةً، وَكَثِيرَا مَا

اتَّجَهَتْ عَدَسَةُ آلةِ التَّصْوِيرِ إِلَى أَكْثَرِنَا نَشَاطًا وَعَمَلًا.(دب, حبات القمح, 2009, بتصرف)

ـ الأسئلـــــــــــــــــــــة:

اِقْرَأ النَّص جِيدًا ثُمَّ اِخْتَر الْإِجَابَة الصَّحِيحَة بِوَضْعِ علامة x أمام الإجابة الصحيحة أ أو **ب** أو **ج** فيما يلي:

1-الْمَقْصُودَ بـ اِعْتَدْنَا اِرْتِيَادَهَا:

أ -اِعْتَدْنَا أَكلَّهَا

ب -اِعْتَدْنَا زِيَارَتَهَا

ج -اِعْتَدْنَا حَمْلَهَا

2-الْأَسْمَاءَ الْمَذْكُورَةَ فِي النَّصِّ هِي:

أ -لَيْلَى وَعُمَر وَخَالِد

ب -نُورَة وَأَحْمَدُ

ج -سَلْمَى وَعَلْيَاء وَهَيْثَم

3-كَانَتِ الْعَائِلَة لَيْلَةَ الْجُمُعَةِ:

أ -تَسْهَرُ

ب -تَنَامُ بَاكِرًا

ج -لَا تَنَامِ أَبَدًا

4-عَكَسَ كَلِمَةُ " نَشَاطَ:"

أ -كَسَلٌ

ب -سَرِيع

ج -حَيَوِيٌّ

5- الْعِبَارَةَ الصَّحِيحَةَ هِي:

أ -اِلْتَقَطَ الْأَبُ صُورًا ثُمَّ أَيُقِضّهُمْ مُبَكِّرًا

ب -ذَهَّبَتِ الْعَائِلَةُ إِلَى الْحَدِيقَةِ ثُمَّ فَرِحُوا

ج -أَيْقَظَ الْأَبُ أَفْرَادِ عَائِلَتِهِ, ثُمَّ قَالُ " إِنَّنَا ذَاهِبُونَ"

6-طُلُوع الشَّمْسِ تَعْنِي:

أ -غُرُوبَ الشَّمْسِ

ب -شُرُوقَ الشَّمْسِ

ج -اِخْتِفَاءَ الشَّمْسِ

7-اِسْمَ الطِّفْلِ الصَّغِير:

-مُحَمَّدٌ

-أَحَمْدٌ

-هَيْثَمٌ

8-أَخَذَتِ الْعَائِلَةُ أَدَوَاتٍ هِيَ:

-الْمِعْوَلُ وَالْمِسْحَاةُ وَالرَّفشُ

-الرَّفشَ وَالْمِشْطَ

-الْمِعْوَلَ فَقَطْ

9-الْعُنْوَانَ الْمُنَاسِبَ لِلنَّصِّ:

أ -مُفَاجَأَة الْأَب

ب -حِصَاد الْقَمْح

ج -حَدِيقَة الْحَيَوَانَات

10-تَتَحَدَّثُ الْفِقْرَةُ الْأَخِيرَةُ فِي النَّصِّ عَنْ:

أ -اِسْتِيقَاظ الْعَائِلَةِ بَاكِرًا

ب -الذَّهَاب إِلَى الْحَدِيقَةِ

ج -عَمَل كُلَّ مَنْ سَلْمَى وَعَلْيَاء وَهَيْثَم وَتَصْوِيرِ الْأَب

11-الْمَقْصُود بـ كَلِمَةِ الْمُتَنَزِّهَاتِ:

أ -الْمَدْرَسَة

ب -السُّوق

ج -مَكَانٌ لِلرَّاحَةِ وَاللُّعَبِ

12-تَتَحَدَّثُ الْفَقْرَةُ الْأولَى عَلَى:

أ -عَمَل الْعَائِلَةِ

ب -مُفَاجَأَة الْأَبِ

ج -فَرَحَة الْعِيدِ

13-كُلَّ وَاحِد اِغْتَسَلَ مِنَ الْعَائِلَة:

أ -اِسْتَلَمَ أَدَاةٌ لِيَسْتَخْدِمهَا فِي الْحَدِيقَةِ

ب -شُربَ الْحَلِيب

ب -صَعِدَ إِلَى السَّيَّارَةِ

14-يَحْرِثُ الْأَرْضَ تَعْنِي:

أ -يَقلِبُهَا

ب -يحفرها

ج -يَسْقِيهَا

15-كُلَّ مَا تَعَاوَنَتِ الْعَائِلَةُ كَانَ:

أ -عَمَلَهَا صَعْبٌ

ب -عَمَلَهَا أَسَهْلٌ

ج -عَمَلَهَا فَاشِلٌ

16-يَتَحَدَّثُ النَّصُّ عَنْ:

أ -رَوَّح التَّعَاوُنُ

ب -التَّنَزُّهَ فِي الْحَدِيقَةِ

ج -عَمِل الْأَبُ فَقَطْ

17-تَفْكِيرَ الْأَبِ فِي تَنْظِيفِ الْحَدِيقَةِ يَعْتَبرُ:

أ -رَأْي خَاطِئَ

ب -رَأْي صَائِبَ وَصَحِيحَ

ج -رَأْي لَا فَائِدَةٌ مِنْهُ

18-هَيْثَم طِفْل:

أ -كَسُول

ب -مُشَاغِبٌ

ج -نشَيِّطُ

19-قَالَتِ الْأُمُّ ":نَحْنُ لَهَا " فَهِي أَمْ:

أ -لَا تُبَالِي

ب -حَرِيصَة

ج -مُشَجِّعَة

20- نُظِّفَتْ الْحَدِيقَةُ نَتِيجَة لـ:

أ -تَضَافُرٌ جُهُود الْعَائِلَة

ب -عَمَلَ الْأَوْلَاد فَقَطْ

ج -بَقَاء الْعَائِلَة فِي الْمَنْزِلِ

ـ الملحق رقم (08): الدرجات الخام لتلاميذ المجموعة التجريبية

رقم التلميذ	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي (بعد 3 حصص)	درجات القياس التتبعي الأول (بعد 6 حصص)	درجات القياس التتبعي الختامي (بعد 10 حصص)
1	09	08	10	16
2	08	09	08	13
3	09	09	11	18
4	07	10	09	12
5	08	09	08	10
6	06	09	12	14
7	09	12	11	17
8	09	14	14	15
9	07	09	10	09
10	08	11	09	11

ـ <u>الملحق رقم (09):</u> الدرجات الخام لتلاميذ المجموعة الضابطة (القياس القبلي).

رقم التلميذ	القبلي
1	08
2	08
3	09
4	08
5	07
6	09
7	09
8	06
9	08
10	07

ـ الملحق رقم (10): نتائج فرضيات البحث حسب مخرجات SPSS.

ـ نتائج الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموعة التجريبية	10	8,0000	1,05409	,33333

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
					Inférieur	Supérieur
المجموعة التجريبية	-6,000	9	,000	-2,00000	-3,0833	-,9167

ـ نتائج الفرضية الثانية:

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموعة الضابطة	10	7,9000	,99443	,31447

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 10					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
					Inférieur	Supérieur
المجموعة الضابطة	-6,678	9	,000	-2,10000	-3,1220	-1,0780

ـ نتائج الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques de groupe

	الضابطة والتجريبية قبلي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قبلي للضابطة وتتبعي للتجريبية	ضابطة قبلي	10	7,9000	,99443	,31447
	تجريبية تتبعي	10	10,0000	1,82574	,57735

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قبلي للضابطة وتتبعي للتجريبية	Hypothèse de variances égales	2,836	,109	-3,194	18	,005	-2,10000	,65744	-3,99239	-,20761
	Hypothèse de variances inégales			-3,194	13,908	,007	-2,10000	,65744	-4,05907	-,14093

ـ نتائج الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلى و بعدي بعد ثلاثة حصص	8,0000	10	1,05409	,33333
		10,0000	10	1,82574	,57735

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قبلي وبعدي بعد ثلاث حصص	10	,346	,327

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	قبلي و بعدي - بعد ثلاث حصص	-2,00000	1,76383	,55777	-3,81267	-,18733	-3,586	9	,006

ـ نتائج الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	البعدي بعد ثلاث حصص	10,0000	10	1,82574	,57735
	التتبعي الأول بعد ستة حصص	10,2000	10	1,87380	,59255

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	البعدي بعد ثلاث حصص والتتبعي الأول بعد ستة حصص	10	,585	,076

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	البعدي بعد ثلاث حصص – والتتبعي بعد ستة حصص	-,20000	1,68655	,53333	-1,93325	1,53325	-,375	9	,716

ـ نتائج الفرضية السادسة:

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	بعد الحصة السادسة و التتبعي الختامي بعد عشرة حصص	10,2000	10	1,87380	,59255
		13,5000	10	3,02765	,95743

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	التتبعي بعد الحصة السادسة & التتبعي الختامي بعد الحصاة العاشرة	10	,529	,116

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 99 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	التتبعي بعد الحصة السادسة - التتبعي الختامي بعد الحصة العاشرة	-3,30000	2,58414	,81718	-5,95569	-,64431	-4,038	9	,003

- ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف تجريبيا على أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي،

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الشبه التجريبي ، وفيما يخص عينة البحث النهائية فقد بلغت 20 تلميذا وتلميذة، وقسمناهم لمجموعتين تجريبية وضابطة وكل مجموعة تضمنت 10 تلاميذ في ذوي صعوبات الفهم القرائي في السنة الرابعة ابتدائي، استقيناها من المدرسة الابتدائية بكاري أحمد بمقاطعة البياضة بولاية الوادي, وتم خلال ذلك استخدام اختبار الفهم القرائي والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

ولقد خلص البحث إلى أن البرنامج التدريبي المطبق بإستراتيجية التدريس بالعصف الذهني كان فعالا في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

- summary :

The study aimed to identify empirically the impact of an educational program based on the strategy of brainstorming teaching in the development of reading understanding skills in fourth-year primary students with reading understanding difficulties.

In our research, we relied on a semi-experimental approach, and with regard to the final research sample, it reached 20 pupils, divided them into two experimental and officer groups and each group that included 10 pupils with reading difficulties in the fourth year of primary school, which we derived from the primary school bakary Ahmed in Bayadha province of el oued state, During that, the reading comprehension test and the educational program based on the brainstorming strategy were used.

The research found that the training program applied to the brainstorming teaching strategy was effective in improving the reading level of reading understanding among fourth-year primary students with reading understanding difficulties .