فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي لدى الاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس تعليم مكة المكرمة

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الخرائط المفاهيمية، الاعاقة العقلية البسيطة

د. مهند خالد الشبول

جامعة ام القرى / كلية التربية / قسم التربية الخاصة

mohannad2010@hotmail.es

الملخص

هدف البحث إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة، من خلال إعداد برنامج لتنمية الفهم القرائي، واستخدم الباحث الادوات التالية: اختبار ستانفود – بنيه (الصورة الخامسة) ومقياس الفهم القرائى للأطفال ذوى العقلية البسيطة (إعداد الباحث) وبرنامج قائم على خرائط المفاهيم لتنمية الفهم القرائى (إعداد الباحث). اتبع البحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً من أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد أن تم مجانستهم من حيث معامل الذكاء، ودرجة الفهم القرائى وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تجريبية واشتملت على عدد (١٠) طلاب، والمجموعة الثانية: مجموعة ضابطة واشتملت على (١٠) طلاب وقد تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائى لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائى لصالح القياس البعدي . وابرز ما توصل إليه البحث تطوير الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون في تدريس القراءة باستخدام خرائط المفاهيم المعرفية .

المقدمة

تزايد الاهتمام العالمي بتطوير العملية التعليمية واستراتيجيات التدريس، بمدارس التعليم العام بصفة عامة ومدارس الدمج على وجه الخصوص، وذلك بتذليل العقبات وتسهيل كافة السبل للارتقاء إلى المستوى المطلوب الذي يؤهلها إلى مستوى الدول المتقدمة

بمجال تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة، بفئاتهم المختلفة؛ ويتضح ذلك في محاولة توفير البيئة التعليمية المناسبة لهم، وجعلهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، ومن ضمنهم فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، التي حظيت بأهمية خاصة كونهم غير قادرين في معظم الأحيان على إيصال أصواتهم أو التعبير عن مطالبهم بالشكل المناسب، بعكس الفئات الأخرى، ولذلك فقد طوّرت طرق واستراتيجيات تعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم، حيث يُشكل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ما نسبته ٨٥% من الأطفال المعاقين عقلياً حيث تتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٥٠-٧٠ درجة على اختبارات الذكاء.(الخطيب ،٢٠١٠).

ويرى القمش(٢٠١١) أن نسب إنتشار الإعاقة العقلية البسيطة من كافة الأعمار تراوحت بين (٣.٧-٥.٩) لكل ١٠٠٠ من السكان على الرغم من نتائج دراسة أجريت في بريطانيا لهذه النسبة لتصل إلى ٨٠ حالة لكل ١٠٠٠ من السكان. (Simonoff 2006 etl,

وأضاف هاتون(Hatton ,2012) أنّه تعاني نسبة أكبر من الذكور من الإعاقات العقلية البسيطة مقارنة بالإناث حيث تصل النسبة تقريباً إلى ١.٦: ١، ويتميز المعاقين ذهنياً بعدد من الخصائص الاجتماعية التي تبدو في الأداء الموازي لأداء الأطفال العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، كمهارات الحياة اليومية والمهارات اللغوية، ومهارات تحمل المسؤولية، ومهارات التنشئة الاجتماعية ، ويذكر الرواجفة (٢٠١٠) أن هؤلاء الاطفال يتقنون مهارات الحياة الذاتية، وقد يحققوا استقلالاً شخصياً واجتماعياً وذلك حسب استعدادهم وحسب البرامج المقدمة لهم. وفيما يتعلق بالخصائص التعليمية فقد أشار الرواجفة (٢٠١٠) نقلاً عن (Keigher,2000) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قابلين للتعلم حيث يتوقع من هؤلاء الاطفال تعلم المهارات الاساسية – القراءة والكتابة والحساب– وأشار الرواجفة (٢٠١٠) إلى أن المعاقين عقلياً يعانون من ضعف في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، ولا يستطيعون الوصول إلى مرحلة التفكير المجرد ، وقد يصل المعاق عقلياً في أحسن الاحوال إلى مستوى الصف السادس الابتدائي.

وتُعد القراءة أساس التعليم، ووسيلة من وسائل تنمية التفكير وتهذيب الخُلُق، وصقل المواهب، ومن خلالها يستطيع الفرد مواجهة متطلبات الحياة، والقارئ الجيد هو ذلك الذي

لا يقف عند التعرف على الحروف والكلمات بل يتعدى ذلك إلى فهم المقروء(بكار،٢٠٠٨).

ونتيجة لضعف القدرة العقلية العامة عند الأطفال المعاقين عقلياً، فإنهم يواجهون صعوبات واضحة ومميزة في التفكير والتذكر والتخيل والإدراك وغير ذلك من العمليات العقلية. والواقع أن هذه الصعوبات تعوق قدرة الطفل على إدراك المعاني والمقارنة بين المثيرات المختلفة، كما تعوق قدرته على التحليل والتركيب والاستنتاج والتعميم وغير ذلك من العمليات العقلية مما يؤثر في قدرة الطفل المعاق عقلياً على التعلم و تحول بينهم وبين صقل مهارات الفهم القرائي (Dogan ,2002).

وتبرز الأهمية التربوية لخرائط المفاهيم المستخدمة مع الطلاب المعاقين عقلياً كما يراها ديكستر وهيوز (Dexter & Hughes ,2011) في ضوء حقيقة معاناة هؤلاء التلاميذ من صعوبات كبرى في فهم المفاهيم الدراسية الأساسية مثل: الربط بين المعلومات الجديدة، والمعرفة السابقة (القبلية)، وتجاهل المعلومات الدخيلة على الموضوع المتناول، وتحديد الأفكار الرئيسية، وما يرتبط بها من تفاصيل داعمة، والاستنتاج المنطقي، واستخلاص النتائج. لذلك توجهت جهود بعض الباحثين الى تطبيق استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريب وتأهيل وتعليم الاطفال ذوي الاعاقة العقلية، وتهدف الدراسة الحالية الى بناء برنامج قائم على استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الابتدائية من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة.

مشكلة الدراسة

أكدت البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة :كولينز وزملاؤه(Collins etal 2007) ودراسة أوزمين(Ozmen ,2011) ودراسة فان دين بوس وزملاؤه(Van Den Bos 2007 et al.,) إلى أهمية توظيف الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، ومن ضمن الإستراتيجيات التي استخدمت خرائط المفاهيم. وبالرغم من وجود دراسات كثيرة أكدت بوضوح على قدرة الطلاب المعاقين عقلياً على تعلم القراءة وتنمية الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة، إلا أن الدراسات الاجنبية والعربية بمجال استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم قليلة، وقد كانت معظمها ببيئة الدول الاجنبية مثل دراسة برودير وآخرون(Browder et al.,2006) ودراسة ايسكدوجان

وكارجين (Isikdogan & Kargin,2010) ودراسة هوا وزملاؤه(Hua et al ,2012)، التي أكدت على وجود أثر لاستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في معالجة الكثير من المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مثل الانتباه على الأفكار الرئيسية الواردة في مادة القراءة، وقد ساعدتهم في فهم العلاقات الارتباطية بين المفاهيم (.2011Douglas et al). وتأسيساً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام برنامج قائم على خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من خلال برنامج تدريبي قائم على استخدام خرائط المفاهيم يتم إعداده خصيصاً لذلك.

فروض البحث :

صاغ الباحث فروضه على النحو التالي

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p\leq0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات الفهم القرائي وذلك في التطبيق البعدي للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p\leq0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الفهم القرائي) في الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يلي

- المساهمة في المعرفة التراكمية حول استراتيجية خرائط المفاهيم وكيفية توظيفها مع ذوي الإعاقة العقلية نظراً لقلة الدراسات العربية بالمجال.
- تزويد مخططي مناهج التربية الخاصة بأفضل الاستراتيجيات التي من الممكن أن تنمي مهارات الفهم القرائي اللازمة لهؤلاء الأطفال.

- إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث على استخدام مثل هذه الإستراتيجية في جميع مراحل الدراسة والمواد الدراسية لذوي الإعاقة العقلية خاصة والإعاقات الأخرى عامة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

- **الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة: (Mild Mental Children Retardation)**

يصف هذا المصطلح المستويات التي تضم أطفالاً قادرين على أن يصبحوا مكتفين ذاتياً، وعلى تعلم مهارات أكاديمية في الصفوف الابتدائية، ويعتبر ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم الفئة المرادفة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في النظام التصنيفي الخاص بالجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية، ويعتبر مدى الذكاء الذي يتراوح بين (٢-٣) انحرافات معيارية أقل من المتوسط، أو الذي يتراوح بين(٥٠_٧٠) في أحد اختبارات الذكاء الفردية هو المدى الأكثر قبولاً لدى المختصين للتعرف على أفراد هذه الفئة.(الشخص، ٢٠٠٧). وإجرائياً هم الأطفال الذين تم تصنيفهم حسب درجاتهم في مقاييس الذكاء الذي تم تطبيقها عليهم بالسابق حسب الانظمة واللوائح المعمول بها في تصنيف المملكة العربية السعودية من قبل وزارة التعليم من خلال الرجوع لملفاتهم الخاصة .

- **الفهم القرائي: (Reading Comprehension)**

يعرف الفهم القرائي بأنه" مجموعة من عمليات التفكير التي تحاول التعرف على الرموز المكتوبة، وتبدأ هذه العمليات بشرح الرموز المكتوبة، وتنتهي بالقراءة الإبداعية (المطيري، ٢٠١٤) كما تُعرّف بأنها عملية يضيف القارئ فيها جديدا لما يقرأ من خلال ربط معلومات النص بخبراته السابقة ليعيد تنظيم الأفكار بشكل جديد، ويستنتج معاني جديدة من النص المقروء، ويقترح حلولا متعددة للمشكلة الواحدة(موسى،٢٠٠١)

ويقصد بالفهم القرائي في هذه الدراسة : مجموعة الخطوات التي يتخذها القارئ ليصل إلى فهم النص المقروء فهما تاما، للوصول إلى مستوى يمكنهم من بناء أو تكوين فهما خاصة لما يقرأون، وتتمثل في قدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على إدراك وتذكر وتفسير معنى وتضاد ومفرد وجمع الكلمات واختيار العنوان المناسب ومعرفة الشخصيات والتمييز بين ماله علاقة وما ليس له علاقة والتمييز بين الرأي

الصحيح وبين الرأي الخاطئ عند قراءة قصة قصيرة. من خلال تحديد معاني الكلمات، وتحديد التضاد، وتحديد المفرد والجمع. واختيار العنوان المناسب للقصة، ومعرفة الشخصيات.

- **خرائط المفاهيم: (Concept Maps)**

عرّفها نوفاك وجوين (Novak, Goeen,1995) بأنها استراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تعرض فيها مجموعة من المفاهيم على شكل تركيب هرمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس في قمة الهرم، ثم تتفرع عنه المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر تحديدا. ويربط بين تلك المفاهيم بخطوط وأسهم تكتب عليها جمل أو عبارات أو كلمات ذا معنى توضح العلاقات بين المفاهيم. وتسمى هذه الخطوط والأسهم روابط. والخرائط المفاهيمية طريق لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيب من المفاهيم والعلاقات بين هذه المفاهيم، التي تدعى مبادئ تنظيم في بناء هرمي.

حدود البحث

يتحدد هذا البحث في ضوء ما يلي:

١- **الموضوعية:** استخدام خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢- **المكانية:** طبقت الدراسة في مدارس الدمج مدينة مكة المكرمة من خلال التعاون مع طلاب التربية العملية بخمسة مدارس ابتدائية.

٣- **البشرية :** تتكون العينة النهائية للدراسة الحالية من مجموعة قوامها(٢٠) تلميذاً ، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩- ١٢) سنة بحيث يكون قد تم تشخيصهم على أنهم من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، موزعين في مجموعتين، (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) بحيث تتكون كل مجموعة من (١٠) أطفال من الصف الرابع والخامس والسادس مع المجانسة بينهما في بعض المتغيرات ذات العلاقة.

٤- **الزمنية:** أستغرق تطبيق برنامج الدراسة الحالية شهر واحد بواقع ثلاث جلسات إسبوعياً، يتم تطبيقها على مدار اربعة اسابيع، وأسبوع لتطبيق الاختبار القبلي وأسبوع لتطبيق الاختبار البعدي. وبإجمالي جلسات (١٢) جلسة، وذلك في العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

الاطار النظري ودراسات سابقة

إن تعلم مهارات القراءة تحتاج إلى درجة معينة من النضج العقلي والجسمي إضافة إلى درجة كافية من الاستعداد (سليمان،٢٠١١) وبالرغم من أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو استخدامها في تنمية المهارات المعرفية الاخرى ، إلا أن هنالك مهارات محددة تتمثل في التعرف على الكلمات، والتأكد من معاني الكلمات، وفهم وتفسير المواد المقروءة، وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والوقت، والقراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت، والقراءة جهراً في صحة وسلامة، واستخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداماً جيداً، وتهيئة الفرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة، والاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ

وفيما يتعلق بالقراءة لذوي الاحتياجات الخاصة فقد أشار (الناصر، ٢٠١٠) أنّه لا يمكن أن نحدد سن أدنى يمكن البدء عنده لتدريب طفل ذوي الاعاقة العقلية على القراءة، وذلك بسبب أن الإعاقة التي ينتمي إليها الطفل لا تشكل فئة متجانسة فهم يتباينون في القدرات والإمكانات وكل طفل له قدرته واستعداده الخاص به، وإن معظم المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة يستطيعون أن يكملوا بنجاح المتطلبات الأكاديمية للمرحلة الابتدائية (الصفوف الستة الأولى من المرحلة الدراسية)، وذكر (القحطاني، ٢٠٠٩) أن هناك ثلاثة أنواع من مهارات القراءة الأساسية سواء للعاديين أو ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وهي: مهارة التعرّف للرموز والحروف التي تشكل الكلمة والكلمات للجمل، ومهارة الفهم من خلال الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وتنظيم الافكار المقروءة، وتذكر الافكار، وأخيراً مهارة النطق وهي سلامة إخراج الحروف من مخارجها وحسن نطق الحركات . وبالرجوع إلى الادبيات فقد صنّفت مشكلات القراءة لدى اطفال الإعاقة العقلية كما يلي :

- **ذو العجز القرائي:** وعادة ما يكون أطفال هذه الفئة من القابلين للتعلم والمدمجين مع العاديين وهو على المدى البعيد يستطيعوا القراءة .
- **منخفضوا التحصيل القرائي:** وهم القابلين للتعلم ويقرأون بشكل مناسب ولكن تحصيلهم القرائي أقل من فدراتهم في القراءة .
- **ذوو العجز القرائي الخاص:** هم القابلين للتعلم الذين يواجهون مشكلات محدودة تتعلق بمهارة القراءة كالقدرة على التعبير.

- **ذو القدرة القرائية المحدودة:** لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعليم

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسية من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى،حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة،والخلفية المعرفية للقارئ من جهة اخرى. (عبدالباري،٢٠١٠)

وكذلك يعرف كل من مسينر ويون(Meissner & yun ,2008) الفهم القرائي على أنه عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب قبل وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف،والخلفية المعرفية لدى القارئ

. ويرى (علي،٢٠١١) ان هنالك مؤشرات على الفهم القرائي مثل تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء، وتحديد مضاد بعض الأسماء، والمفرد المناسب لبعض الكلمات، وتحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت بالنص، وتوضيح كلاً من العلاقة بين كلمتين والعلاقة بين فقرات النص ونوع هذه العلاقة، وتحديد الافكار الأساسية بالنص المقروء، وتحديد الأفكار الفرعية، وترتيب الأحداث وفقاً لتسلسلها المنطقي، وتحديد زمان ومكان وقوع الأحداث الواردة بالنص، وتحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص، وتصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات تنتمي اليها، ومن خلال ما لخصه كانينجهام (Cunningham,2005) من اسباب لصعوبات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة تتعلق بالمتعلم، أو بخلفيته المعرفية والدراسية، وعدم مناسبة مداخل التدريس المستخدمة وضعف بيئة التعلم وعدم التفاعل بين المعلم والطالب، وتدني مستوى قدرة الطالب على معرفة المفردات اللغوية بمجرد النظر، وعدم الكفاءة في استخدام السياق السائد في دعم قدرة الطالب على التعرف على الكلمات المطلوبة أثناء القراءة. فقد أستخدمت استراتيجيات وطرق عديدة لتنمية الفهم القرائي لدى المعاقين عقلياً ، من ابرزها طريقة التعلم بالخرائط المفاهيمية.

عُرّفت الخرائط المفاهيمية بأنها أداة تخطيطية تعليمية تستخدم لتمثيل مجموعة من معاني المفاهيم الخاصة بموضوع ما ضمن شبكة من العلاقات، حيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية والأكثر تجريداً. وتوصل

المفاهيم في هذا التنظيم الهرمي بأسهم يكتب عليها العلاقة مع المفاهيم الموجودة على جانبي السهم بعبارة ذات معنى(التوتنجي، ٢٠٠٧) ويعرفها (الصيفي،٢٠٠٩) بأنها عبارة عن مخطط رسمي يوضح العلاقة بين المفاهيم العلمية المرتبطة بموضوع ما، وعرّفها نوفاك وجوين (Novak & gowin, 1995) بأنها استراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تعرض فيها مجموعة من المفاهيم على شكل تركيب هرمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس في قمة الهرم، ثم تتفرع عنه المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر تحديدا. ويربط بين تلك المفاهيم بخطوط وأسهم تكتب عليها جمل أو عبارات أو كلمات ذا معنى توضح العلاقات بين المفاهيم. وتسمى هذه الخطوط والأسهم روابط. والخرائط المفاهيمية طريق لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيب من المفاهيم والعلاقات بين هذه المفاهيم، التي تدعى مبادئ تنظيم في بناء هرمي

وتعود هذه الطريقة إلى نوفاك (Novak) الذي استحدث تقنية خرائط المفاهيم لتكون نافذة ينظر من خلالها المعلم إلى الطريقة التي يقوم المتعلم باستخدامها في تنظيم المفاهيم التي يمتلكها، وكيف انتظمت هذه المفاهيم وتدرجت، وما العلاقات العمودية والأفقية التي تربط بينها.

ويرى (سلامة،٢٠٠٢) إن الخرائط المفاهيمية تكون أكثر فاعلية عن طريق استخدامها قبل تعلم المهمة التعليمية وبعدها. فاستخدامها قبل البدء بعملية التعلم تساعد في توضيح الأفكار الرئيسية التي سيتم التركيز عليها في تلك المادة، وتوضيح مسارات التي سيسلكها المعلم وطلبته فيها. وبذلك تعمل الخرائط المفاهيمية كمنظم متقدم يبين أهمية التمهيد لمادة التعلم بمعلومات تشمل عموميات محتواها قبل الدخول إلى تفصيلاتها. أما بعد إكمال المهمة التعليمية فإنها تعمل على تزويد المتعلم بملخص تخطيطي لما تم تعلمه وتحصيله في تلك المهمة.

وجد الباحث العديد من الدراسات التي تناولت تنمية الفهم القرائي لذوي الإعاقة العقلية ودراسات أخرى استخدمت خرائط المفاهيم مع اطفال التخلف العقلي، ففي دراسة أجراها "ميمس وآخرون" (Mims et al., 2012) هدفت إلى تناول فاعلية المزج بين استراتيجية القراءة الجهرية، ووسائط التعلم السمعية– البصرية في الارتقاء بالفهم القرائي لدى الأطفال التوحديين، وأطفال ذوي الإعاقة العقلية على ٤ أطفال الملتحقين بإحدى مؤسسات رعاية

ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال التوحديين، وأطفال ذوي الإعاقة العقلية بولاية تينيسي الأمريكية، وتبين فاعلية استخدام استراتيجية القراءة الجهرية، ووسائط التعلم السمعية– البصرية معاً في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

كما أجرى "هوا وآخرون" (Hua et al., 2012) دراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية المزج بين القراءة، وتوليد الأسئلة في تنمية الطلاقة والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بولاية أيوا الأمريكية واستخدم اختبار "الطلاقة في القراءة الشفهية" (ORF) لـ "فوشس ودينو" (١٩٨٢). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية تطبيق الاستراتيجية المقترحة وفي دراسة "جولر وأوزمين" (Guler & Ozmen, 2010) للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة في الفهم القرائي في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القصصي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. بمدينة اسطنبول (بتركيا) كشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة في الفهم القرائي في تنمية مهارات الأطفال المتخلفين عقلياً في الفهم والاستيعاب القصصي.

وفي دراسة "ميمس" (Mims, 2009) هدفت التعرّف على فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لقراءة القصص لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الشديدة بإحدى المدارس التربية الخاصة بولاية نورث كارولينا الأمريكية تبين فاعلية استخدام الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لقراءة القصص لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية الشديدة. كما أجرى "ألور وآخرون" (Allor et al., 2009) دراسة للكشف عن فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في تنمية المهارات الأساسية للقراءة لدى الأطفال أطفال ذوي الإعاقة العقلية بإحدى مؤسسات رعاية أطفال التربية الخاصة بولاية تكساس الأمريكية وتبين فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة.

كما اجريت دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتبين فاعليتها مثل دراسة "تشين وآخرون" (Chen et al., 2014) هدفت الكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم بأحد المقررات الإلكترونية القائمة على الويب في تنمية التحصيل الدراسي لذوي الاعاقة العقلية في برامج التربية الخاصة في مادة الرياضيات بتايوان.

وفي دراسة "ماكليمور وآخرون" (McLemore et al., 2012) هدفت الكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في الارتقاء بالمهارات الأولية في القراءة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ذوي الاحتياجات الخاصة قبل الالتحاق بالمدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين (٣-٥) أعوام من بين الملتحقين بـ ٤ من دور رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الفقراء بولاية "فلوريدا" الأمريكية وتبين فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في الارتقاء بالمهارات الأولية التالية للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وهي: تعلم القراءة والكتابة على نحو هادف ذو معنى. و تكوين الصور العقلية للنصوص المقروءة. وتزويد الأطفال بالتعزيز، والدعم اللازم أثناء القراءة. وبناء القدرات اللغوية لدى الأطفال عبر تعزيز بناء معرفتهم الحقائقية أثناء القراءة. وتنمية مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات لدى الأطفال. وتبين مساهمة خرائط المفاهيم في تنمية المهارات للقراءة والكتابة لدى الأطفال المشاركين من خلال إعداد ملخصات تخطيطية لما تم اكتسابه من معرفة. و استعراض الأطفال لما لديهم من معرفة سابقة. و كتابة ملخصات لما تم تعلمه. و اكتشاف الأخطاء، والمفاهيم الخاطئة.

أما دراسة "دوجلاس وآخرون" (Douglas et al., 2011) فقد هدفت الكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم المصورة، والنصوص الإلكترونية المعروضة على شاشة الكمبيوتر في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب ذات الصلة بالمهارات الوظيفية الواجب توافرها لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة، والمتوسطة. وتبين فاعلية المزج بين استخدام خرائط المفاهيم المصورة، والنصوص الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب ذات الصلة بالمهارات الوظيفية الواجب توافرها لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة.

كما أجرى "نالافاني وآخرون" (Nalavany et al., 2011) دراسة للكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية خبرات التفاعل النفسي- الاجتماعي لدى الراشدين ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا). في أحد البرامج الجامعية لتنمية استراتيجيات التوافق النفسي- الاجتماعي التي تقدمها إحدى جامعات ولاية "نورث كارولينا" الأمريكية وتبين فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مجموعة متنوعة من خبرات التفاعل النفسي- الاجتماعي الإيجابي لدى الراشدين ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)

وأجرى "أوزمين" (Ozmen, 2011) دراسة مقارنة للكشف عن فاعلية نمطين مختلفين للعروض التقديمية باستخدام خرائط المفاهيم (قبل أو بعد القراءة) في تنمية القدرة على تذكر المعلومات والفهم القرائي للنصوص الشارحة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمدينة أنقرة (عاصمة تركيا) وتبين فاعلية العروض التقديمية باستخدام خرائط المفاهيم بعد القراءة أو التي يتم إعدادها بواسطة الأطفال مقارنة بغيرها التي تقدم لهم قبل القراءة في تنمية قدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على تذكر المعلومات، والفهم القرائي للنصوص الشارحة.

كما أجرى "إيسكدوجان وكارجين" (Isikdogan & Kargin, 2010) دراسة للكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم القصصية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذو التخلف العقلي البسيط. في أحد مراكز التربية الخاصة بمدينة بوخارست وتبين فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم القصصية في تنمية مهارات الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط في الفهم القرائي.

وفي دراسة "بوك" (Bouck, 2010) هدفت التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في الارتقاء بجهود ومبادرات تدريب أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية المهارات الحياتية بإحدى المدارس الابتدائية المتخصصة في رعاية أطفال برامج التربية الخاصة بمدينة "ويست لافايت" (بولاية إنديانا الأمريكية) وتبين فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريب الأطفال .

مهنج البحث واجرائته

قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية الفهم القرائي وتم تطبيقه على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وفيما يلي عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم وتوصيف العينة والأدوات المستخدمة واجراءات التأكد من الصدق والثبات .

أولاً: منهج البحث

تم استخدام المنهج التجريبي ذو (التصميم شبه التجريبي) كونه المنهج المناسب لاختبار فرضيات الدراسة وتحقيق أهدافها، حيث هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ التخلف العقلي البسيط بمدينة مكة المكرمة، حيث إن المنهج المناسب هو المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة بتطبيق القياس القبلي والبعدي، حيث يُعد البرنامج

هو بمثابة المتغير المستقل، ويُعد الفهم القرائى بمثابة المتغير التابع. وقد طبق الباحث الدراسة الحالية على مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من عدة مدارس بمدينة مكة المكرمة بالتعاون مع طلاب التربية العملية بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بعد أن تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة) متجانستين من حيث العمر الزمني ومعامل الذكاء ، ودرجة الفهم القرائى بالاختبار القبلي كما يتبين في الجدول (١).

الجدول (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المعالجات / المجموعة	القياس القبلي	طبيعة المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	مقياس الفهم القرائي	خرائط المفاهيم	مقياس الفهم القرائي
الضابطة	مقياس الفهم القرائي	التقليدية	مقياس الفهم القرائي

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذاً من تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بعد أن تم مجانستهم من حيث معامل الذكاء، ودرجة الفهم القرائي بالقياس القبلي وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية واشتملت على عدد (١٠) تلاميذ تم اختيارهم من ثلاثة مدارس ابتدائية فيها فصول تربية خاصة من فئة التخلف العقلي والمجموعة الثانية: مجموعة ضابطة واشتملت على (١٠) تلاميذ تم اختيارهم من اربع مدارس ابتدائية مُلحقة فيها فصول للتخلف العقلي بمدينة مكة المكرمة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. ويوضح الجدول التالي (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للصف الدراسي.

الجدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة (ن= ٢٠)

المجموعة	الصفوف			العدد الكلي
	الرابع	الخامس	السادس	
مجموعة تجريبية	٢	٣	٥	١٠
مجموعة ضابطة	٢	٤	٤	١٠
العدد الكلي	٤	٧	٩	٢٠

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث درجات معامل الذكاء، حيث قام الباحث بالحصول على درجات الطلاب عند تطبيق اختبار ستانفورد – بنيه الصورة الخامسة عليهم و تراوحت درجات ذكاء العينة ما بين (٥٥ – ٧٠) ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في درجات الذكاء كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣) يوضح تجانس أفراد العينة في متغير الذكاء

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
ضابطة	١٠	٦٤,٥٣	٦,٤٧	١٠	١٠٠	٤٤	٠.٣٦	غير دالة
تجريبية	١٠	٦٣,٥٧	٥,٢٩	١١	١١٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة ، مما يدل على أن عينة الدراسة متجانسة من حيث درجة الذكاء. كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين بتطبيق مقياس الفهم القرائي (إعداد الباحث) كما في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤) تجانس أفراد العينة على مقياس الفهم القرائي بالقياس القبلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
ضابطة	١٠	٢,١١	٠,٣١	١٠.٦٠	٩٧,٠٠	٤٣	٠,٦٤	غير دالة
تجريبية	١٠	٢,١٠	٠,٣٥	١١.٣٥	١١٤,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي الذى يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة .

ثالثاً: أدوات البحث

اشتمل البحث الحالي على اداتين، وهما مقياس الفهم القرائي وبرنامج قائم على الخرائط المفاهيمية كما يلي:

(١). مقياس الفهم القرائي لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد الباحث)

تم إعداد مقياس لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من سن (٩- ١٢)، وقد تم تعريف الفهم القرائي إجرائياً بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمقياس المستخدم الذي يقيس القدرة على إدراك معاني الكلمات وتذكرها ومعرفة الاضداد ومفرد وجمع الكلمات واختيار العنوان المناسب ومعرفة الشخصيات والتمييز بين ماله علاقة وما ليس له علاقة والتمييز بين الرأي الصحيح وبين الرأي الخاطئ عند قراءته لقصة قصيرة. وقد تم بناء (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد و(١٥) سؤالاً من نوع (نعم / لا) تقيس فهم الطالب للقصة المرفقة والتي تم توضيحها بخريطة مفاهيمية لترتيب الاحداث، حيث اشتمل الفهم القرائي على المهارات التالية:

١) القدرة على تحديد معاني الكلمات.
٢) القدرة على تحديد التضاد.
٣) القدرة على تحديد المفرد والجمع.
٤) اختيار العنوان المناسب للقصة من بين عناوين مُقدمة له.
٥) القدرة على تحديد الشخصيات الواردة بالقصة.
٦) القدرة على التمييز بين ما له علاقة بأحداث القصة وما ليس له علاقة بالقصة.
٧) القدرة على التمييز بين الرأي الصحيح والخاطئ من خلال قراءة القصة.

ومن الجدير بذكره انه تم الرجوع إلى الدراسات السابقة بالمجال لتحديد المهارات المناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي، كما تم اختيار الكلمات من المنهج الدراسي المقرر على فئة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مقرر لغتي الجميلة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وقد تم اختيار قصص تم تمثيلها بالخرائط المفاهيمية متضمنة الكلمات والجمل التي تقيس الفهم القرائي وعرضها على لجنة من المحكمين بجامعة أم القرى للحكم على الفقرات ودقتها.

وصف المقياس و تصحيحه

يقيس المقياس مهارات الفهم القرائي بشكل عام من خلال إجابة التلميذ على مجموعة من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد (١٥فقرة) تقيس مهارات الفهم القرائي المتعلقة في تحديد (معاني الكلمات ، التضاد، تحديد المفرد والجمع) بحيث يتم تقديم السؤال بالمتن وله ثلاث بدائل إحداها صحيحة، وبالجزء الثاني مجموعة فقرات (١٥ فقرة) من نوع الاختيار من بديلين (نعم/ لا) تقيس مهارة التمييز بين ما له علاقة بأحداث القصة وما ليس له علاقة بوضع اشارة (✓) امام الفقرة المتعلقة باحداث القصة التي يمكن أن تكون متضمنة فيها أو يمكن التنبؤ والاستنتاج منها واشارة (x) امام الفقرة التي لا يمكن ان تكون لها علاقة باحداث القصة المعروضة و التمييز بين الرأي الصحيح والخاطئ ويتم تصحيح المقياس من خلال حساب عدد الفقرات الصحيحة من (٣٠).

الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي

١). **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من الأساتذة العاملين في مجال التربية الخاصة و علم النفس و المناهج و طرق التدريس، بجامعة

أم القرى لإبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث مدى مناسبة الفقرات لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للفئة العمرية من سن (٩-١٢) ومدى انتماء السؤال للمهارة التي يقيسها، واستبعاد ما يرونه غير مناسب للمقياس، و قد تم الابقاء على جميع الفقرات حيث حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر من المحكمين وقد تمثلت أرائهم ومقترحاتهم في ترتيب الفقرات و صياغة بعض المفردات، وقد تم التوصل الى الصورة النهائية للمقياس بعد التحكيم بعد إجراء التعديلات اللازمة .

٢). **صدق الإتساق الداخلي لفقرات المقياس:** قام الباحث بتطبيق مقياس الفهم القرائي لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على عينة بلغت (٥٠) تلميذاً من طلاب المرحلة الابتدائية من العاديين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة و الدرجة الكلية للمقياسن

الجدول (٥) معاملات ارتباط بوينت باي سيريال بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٨**	٦	٠,٦٠**	١١	٠,٧٢**
٢	٠,٦٢**	٧	٠,٥٥**	١٢	٠,٦٣**
٣	٠,٤٩**	٨	٠,٥٩**	١٣	٠,٧٠**
٤	٠,٤٨**	٩	٠,٥٣**	١٤	٠,٧٣**
٥	٠,٤٤**	١٠	٠,٥٧**	١٥	٠,٤٥**
٦	٠,٦١**	٢١	٠,٣٩*	٢٦	٠,٥٩**
٧	٠,٥٥**	٢٢	٠,٦٣**	٢٧	٠,٤٨**
٨	٠,٥٦**	٢٣	٠,٥٥**	٢٨	٠,٤٦**
٩	٠,٦٥**	٢٤	٠,٦٩**	٢٩	٠,٦٢**
١٠	٠,٦٠**	٢٥	٠,٧١**	٣٠	٠,٥٤**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

يتبين من معطيات جدول (٥) ان جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وعند (٠.٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٩-٠,٧٣) وعلى ضوء هذه النتائج فإنه يتوافر صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وفقاً لاتساقها بالدرجة الكلية للمقياس.

٣). مؤشرات ثبات مقياس الفهم القرائي

قام الباحث بالتأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس الفهم القرائي باستخدام معامل الثبات بطريقتين وهما كودر ريتشاردسون٢٠(CR20) للتأكد من الثبات بطريقة التجانس الداخلي وبطريقة الاعادة (ثبات الاستقرار) حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بفاصل زمني اسبوعين كما تتبين النتائج بجدول (٦)

الجدول (٦) معاملات ثبات مقياس الفهم القرائي

	نوع الثبات	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
١	معامل ثبات التجانس الداخلي	٣٠	٠,٩٣
٢	معامل ثبات الإعادة	٣٠	*٠,٩٢

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول رقم (٦) يتضح أن جميعها أعلى من القيمة (٠.٦٠) الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات، حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي وفقاً لطريقة كودرريتشاردسون (٢٠) الخاص للفقرات الموضوعية لمقياس الفهم القرائي (٠,٩٣) وبطريقة الاعادة (٠,٩٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات.

(٢) استراتيجية خرائط المفاهيم لتحسين الفهم القرائي (إعداد الباحث):

تم إعداد هذا البرنامج لتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث تُهدف الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي، لذا قام الباحث ببناء برنامج قائم على استخدام خرائط المفاهيم لتحقيق هذا الهدف في ضوء استخدام فنيات متعددة من النظرية السلوكية والمعرفية، وتكون البرنامج المقترح في صورته الأولية من عدد (١٢) جلسة إرشادية بواقع ثلاثة جلسات أسبوعيا ومدة كل جلسة (٤٥) دقيقة.

واشار (الزق،٢٠١٠) إلى أن الخرائط المفاهيمية تستند إلى واحدة من أهم نظريات التعلم المعرفية، **وهي نظرية التمثيل** (Assimilation theory) **لأوزبل**، والذي يشكل مفهوم التعلم ذي المعني المفهوم المركزي فيها وهذا ما أكده كلاً من نوفاك وكلايتون (Clayton, Novak. 2006,)، اللذان اتفقا على أن التعلم يحدث عند توفر ثلاثة شروط هي: (أ) أن تكون مادة التعلم ذات معنى، أي أنها تعبر بشكل واضح عن المفاهيم

والافتراضات (Propositions) التي تتضمنها، (ب) أن يمتلك المتعلم في بنائه المعرفي المفاهيم والافتراضات ذات العلاقة التي تعمل على تثبيت المعرفة الجديدة، (ج) أن يختار المتعلم طريقة التعليم ذي المعني، أي أن يعمل المتعلم على دمج المفاهيم والافتراضات الجديدة ضمن مفاهيمة وافتراضاته السابقة ذات العلاقة. فالفكرة الرئيسة في نظرية أوزوبل هي مفهوم التعلم ذو المعنى، والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلا وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعلم والذي ينص على أن أعظم عامل مؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل فلنتحقق منه ولندرس له بناء على ذلك. (كمال زيتون، ٢٠٠٢).

ومن خلال قراءة هذه الافتراضات يتبين مدى اهمية الدور الذي تلعبه المعرفة السابقة في التعلم ذي المعني، أما في التعلم الصم (Rote learning) فالمتعلم لا يبذل جهدا لدمج المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة، وإنما يلجأ إلى التخزين الحرفي للمعلومات، وقد يجد المتعلم بعض الإيجابيات للتعلم الصم، وذلك عندما تعتمد مقاييس التقويم على الاستدعاء الحرفي للمعلومات بدلاً من تطبيق المعلومات الجديدة ضمن سياق أو مشكلات جديدة(قطامي والروسان، ٢٠٠٥).

وتعرف المعرفة السابقة (Prior Knowledge) بأنها بناء متسلسل بشكل هرمي، متعدد الأبعاد، ذو طبيعة ديناميكية، ويتكون من أنواع مختلفة من المعرفة والمهارات (Hailikari ,Lindblom, Katajavuori ,2008). كما يؤكد أوزبل ورفاقه نقلاً عن (الزغول، ٢٠٠٣) على الطبيعة الهرمية للمعرفة السابقة، بحيث أن المفاهيم الأكثر عمومية تقع في قمة الهرم، بينما تقع المفاهيم والافتراضات الأقل عمومية دونها بشكل متسلسل.

استفاد نوفاك من الأفكار السابقة التي قدمها أوزوبل في نظريته حول فكرة اكتساب معاني جديدة للمفهوم من خلال التمثيل الحادث مع المفاهيم الموجودة قبلا وكذلك فكرة البنية المعرفية للتعلم والتي تنتظم في صورة هرمية وقد طور نوفاك فكرة التمثيل الهرمي التي قدمها أوزوبل إلى أسهم يكتب عليها كلمات تسمى بكلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ويجب مراعاة وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم تتدرج إلى المفاهيم الفرعية أقل عمومي(قطامي والروسان، ٢٠٠٥)

ومن هنا نلاحظ الارتباط بين ما اقترحه أوزوبل وبين خرائط المفاهيم فقد ذكر أوزوبل أن البنية المعرفية ما هي إلا نظام مفاهيمي هرمي مكون من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها، وأن لكل فرد بنية عقلية تميزه عن غيره. وخرائط المفاهيم ما هي إلا صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها حيث تبدأ الخريطة عادة بالمفاهيم العمومية ثم تتدرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية وهذا هو عملية التمايز التدريجى. كما أن العلاقات بين المفاهيم في مستوى واحد تمثل عملية توفيق تكاملي، وعلى ذلك فإن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل البنية المعرفية للمتعلم (كمال زيتون، ٢٠٠٦) فخرائط المفاهيم استمدت أصولها وأسسها النفسية من نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى من حيث تتخذ المفاهيم في تنظيمها الشكل الهرمي تحديد العلاقات بين المفاهيم وكيفية بناء المفاهيم...الخ.

٤). المبادئ التي يقوم عليها البرنامج

- تنمية مهارات الفهم القرائي تُعد من المهارات المكتسبة المتعلمة و حيث يتم التحكم بالاستجابة من خلال التحكم بعمليات الانتباه وربط المعرفة السابقة باللاحقة في البناء المعرفي.
- لدى التلميذ الاستعداد والقدرة على تنمية مهارات الفهم القرائي إذا أتيحت لهم الفرصة.
- يسهم التدريب على مهارات الفهم القرائي من إدراك الفرد لقدرته و يزيد من دافعيته باستخدام التعزيز.
- أن يكون الفرد واعيا لأهمية ملاحظة الاستجابات و الكيفية التي يتم بها التحكم فيه.
- قناعة و رغبة التلميذ في التغيير يعتبر أهم عامل يقوم عليه البرنامج .
- بعض الظروف التي تسهل و تيسر تطبيق البرنامج مثل : تحديد الأهداف ، تعريف واضح للمشكلة ، قائمة تتضمن أمثلة محددة حول المشكلة .

٥). تحديد مصادر الإعداد لهذا البرنامج: قام الباحث بالإطلاع على عدد من الدراسات والبرامج التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي وقد استفاد الباحث من الإطار النظري للدراسة وما أتيح الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية في مجال طرق واستراتيجيات استخدام خرائط المفاهيم، و ما توافر من الدراسات الأجنبية التي استخدمت استراتيجية خرائط المفاهيم لتحسين الفهم القرائي لذوي الإعاقة العقلية

البسيطة مثل دراسة دوجلاس وزملاؤه (٢٠١١) ودراسة أوزمين (٢٠١١) و دراسة الديفيك (٢٠١٠) ودراسة بوك (٢٠١٠)

رابعاً: إجراءات تطبيق البحث

شمل تطبيق البحث مجموعة من الاجراءات الميدانية والمنهجية التي قام بها الباحث بعد ان تم التأكد من ثبات وصدق المقياس المستخدم بالتطبيق على العينة الإستطلاعية والتأكد من مدى صلاحية البرنامج للتطبيق وتحكيمه فقد قام الباحث بالاجراءات التالية:

- تدريب طلاب التربية العملية (الطالب المعلم) المشاركين بتنفيذ البرنامج وعددهم (٣) معلمين يتوزعون على ثلاث مدارس ابتدائية فيها فصول دمج للإعاقة العقلية على آليات تنفيذ البرنامج وتطبيق مقياس الفهم القرائي، بينما تم تدريب (٤) معلمين لتطبيق مقياس الفهم القرائي على تلاميذ المجموعة الضابطة.
- تطبيق مقياس الفهم القرائي على العينة الاساسية بالمجموعة التجريبية والضابطة بالقياس القبلي بهدف لغرض اجراء التكافؤ بالقياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة واجراء التكافؤ وفقاً لدرجاتهم على مقياس استانفورد بينية الصورة الخامسة وتوزيع التلاميذ على المجموعتين عشوائياً .
- استمرت فترة التطبيق اربعة أسابيع بواقع ثلاثة جلسات إسبوعياً بحيث تتراوح مدة الجلسة الواحدة من (٤٠-٤٥) دقيقة.
- تطبيق القياس البعدي " مقياس الفهم القرائي .

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

١. نتائج الفرضية الاولى ومناقشتها

نصت الفرضية الاولى على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات الفهم القرائي وذلك في التطبيق البعدي للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (مان وتني)Mann-Whitney Test من اجل الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بعد تطبيق البرنامج مباشرةً ، والجدول (٨) التالي يوضح نتائج ذلك .

الجدول (٨) نتائج اختبار مان وتني(U) (Mann-Whitney Test) للكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في درجات الفهم القرائي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان-وتينىU	قيمة Z	الدلالة
الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٧٩٥	٠,٠٠٠ دالة
التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بخرائط المفاهيم حيث بلغت قيمة مان وتني للدرجة الكلية (٠,٠٠٠) وبلغت قيمة Z (-٣,٧٩٥) وكانت دلالتها الاحصائية (٠,٠٠٠) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) مما يُعني وجود فروق دالة احصائياً بين رتب متوسطات الدرجات في مقياس الفهم القرائي بين المجموعتين، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج القائم على خرائط المفاهيم عليهم حيث كان متوسط الرتب للمجموعة الضابطة(٥٥,٠٠) أقل من متوسط الرتب للمجموعة

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بسبب ميزات البرنامج القائم على استخدام خرائط المفاهيم الذي ساعد التلاميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، حيث اكدت ادبيات الموضوع على فعالية خرائط المفاهيم مع تلاميذ الاعاقة العقلية البسيطة ، كما أن الفنيات التي تم استخدامها بالبرنامج والتي تقوم على الفنيات المعرفية بربط المفاهيم والخبرات السابقة باللاحقة لتنظيم البناء المعرفي كما يعود نجاح البرنامج الى فعالية الفنيات السلوكية التي تم استخدامها القائمة على التعزيز المادي والمعنوي بتطبيق فنية الاقتصاد الرمزي، وفنية تكلفة الاستجابة لسحب المعززات، وتطبيق التعزيز التفاضلي البيئي(ضبط المثيرات) و إجراء التعاقدات السلوكية الذاتية مع التلاميذ وإعطاء التعليمات . جميعها ساهمت في فعالية البرنامج ، كما إن استخدام الخرائط البصرية التصويرية والتي تقدم المعلومة لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بطريقة فاعلة، حيث أنها تسهم في إيضاح العلاقات الارتباطية وتسلسل المعلومات من العموميات إلى الخصوصيات وعرضها بصورة بصرية شيقة تدعم تلك المعلومات والحقائق بالصور التوضيحية. فهذا النوع من الخرائط يدمج بين غالبية أشكال خرائط المفاهيم مثل الهرمية والتصورية والدلالية والمعرفية، فمن المعروف ضعف قدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها عند الحاجة، فعند

استخدام هذا النوع من الخرائط مع هذه الفئة فقد نساهم في تنمية مهارات اللغة بصفة عامة ومهارات الفهم القرائي بصفة خاصة لأن هذا النوع من الخرائط يقوم على نظرية الصور العقلية والوعي ببنية النص ونظرية معالجة المعلومات، فهي تدعم قدرة الأطفال ذوي الإعاقة على إضفاء الطابع البصري على المعلومة اللفظية الواردة في نصوص القراءة . واكدت الأدبيات التربوية السابقة على فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي العقلية في مختلف المراحل والصفوف الدراسية. وتكشف نتائجها بوضوح عن أن تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم باستخدام طريقة العرض المباشر يساهم في إحداث تأثير إيجابي في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في القراءة. (Khajavi & Ketabi ,2012). حيث أوضحت دراسة تشانج وزملاؤه(Chang ,2002 et al.) فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تشجيع الأطفال على صقل المهارات التالية للفهم القرائي، وهي: كتابة الملخصات وزيادة حصيلة المفردات اللغوية.

واتفقت نتائج البحث مع عدد من الدراسات السابقة التي هدفت الى تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف الاستراتيجيات المختلفة مع ذوي الاعاقة العقلية مثل دراسة أجراها "ميمس وآخرون" (Mims et al., 2012) و"هوا وآخرون" (Hua et al., 2012) و دراسة "جولر وأوزمين" (Guler & Ozmen, 2010) و دراسة "ميمس" (Mims, 2009) و "ألور وآخرون" (Allor et al., 2009) .

كما اتفقت مع دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتبين فاعليتها مثل دراسة "تشين وآخرون" (Chen et al., 2014) و تاجريشي وآخرون (Tajrishi et al., 2013) و دراسة "ماكليمور وآخرون" (McLemore et al., 2012) و دراسة "دوجلاس وآخرون" (Douglas et al., 2011) و "نالافاني وآخرون" (Nalavany et al., 2011) و "أوزمين" (Ozmen, 2011) و "إيسكدوجان وكارجين" (Isikdogan & Kargin, 2010) و "بوك" (Bouck, 2010) و "إيفمينوفا" (Evmenova, 2008)

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت الفرضية الثالنية على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات الفهم القرائي) في الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي"

ولاختبار صحة الفرض فقد تم استخدام اختبار(ولكوكسون) Wilcoxon Signed Ranks Test، لتحديد أثر البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية وذلك بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي ، ويوضح الجدول (٩) التالي نتائج ذلك .

الجدول (٩) نتائج اختبار ولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مقياس الفهم القرائي للمجموعة التجريبية.

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الايجابية	١٠	٥,٥٠	٥٥.٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠٠٥ دالة
السلبية	٠	٠,٠٠	٠.٠٠		

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تم تدريبهم على مهارات الفهم القرائي لصالح القياس البعدي مما يدل على وجود أثر للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي. حيث بلغت قيمة z (٢,٨٠٥) وكانت الدلالة الاحصائية للفروق بين القياس القبلي والبعدي لدرجات الفهم القرائي (٠,٠٠٥) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة المسموح به (α=٠,٠٥) مما يعني ان البرنامج كان له أثر فعالاً في تنمية الفهم القرائي ويعزي الباحث اسباب نجاح البرنامج الى الفنيات المستخدمة بالبرنامج والتدريبات العملية، و يشير ذلك إلى استفادة أطفال المجموعة التجريبية من أنشطة وفعاليات البرنامج التدريبي، وتميز أطفال المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة ويعزى ذلك إلى الأنشطة والفنيات والاستراتيجيات المقدمة في البرنامج في تنمية الفهم القرائى، و كان لتطبيق استخدام خرائط المفاهيم دور كبير في تقدمهم ، فتبرز الأهمية التربوية لخرائط المفاهيم المستخدمة مع الطلاب المعاقين عقلياً كما يراها ديكستر وهيوز(Dexter & Hughes,2011,52) في ضوء حقيقة معاناة هؤلاء التلاميذ من صعوبات كبرى في فهم المفاهيم الدراسية الأساسية (مثل: القراءة)، وبشكل عام، يواجه

هؤلاء الطلاب صعوبات في الربط بين المعلومات الجديدة، والمعرفة السابقة (القبلية) وتحديد الأفكار الرئيسية، وما يرتبط بها من تفاصيل داعمة، وقد أكدت البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة :(كولينز وزملاؤه2007, Collins et al) ودراسة أوزمين (Ozmen,2011) إلى أهمية وجود عدد من الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة لتدريس الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومنها استراتيجية خرائط المفاهيم.

وللتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة ، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية على درجات مقياس الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج وتم استخدام معادلة بلاك، كما يتبين في النتائج بجدول (١٠).

الجدول (١٠) نتائج بلاك في حساب فاعلية البرنامج

المتوسطات الحسابية قبل البرنامج	المتوسطات الحسابية بعد البرنامج	قيمة بلاك	الفاعلية
١٠,٣٠	٢٧,٥٦	١,٤٦	> من١.٢

حيث أنه للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي تم تطبيق معادلة بلاك **Blakes Modified Gain Rat** معادلة بلاك لحساب فاعلية البرنامج =

$$\frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{ن} - \text{م١}} + \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{ن}}$$

حيث : م١= متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج . **و م٢ = متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق** البرنامج .

ن = الحد الاعلى لدرجات المقياس(٣٠)

يتضح من الجدول (١٠) ان البرنامج يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي حيث أظهرت النتائج أن قيمة بلاك بالنسبة للدرجة الكلية كانت (**١,٤٦**) وهذه القيمة تزيد عن المدى الذي حدده بلاك لفاعلية البرنامج (١,٢). اتفقت مع دراسات تناولت استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتبين فاعليتها مثل دراسة "تشين وآخرون" (Chen et al., 2014) و تاجريشي وآخرون (Tajrishi et al., 2013) و دراسة "ماكليمور وآخرون" (McLemore et al., 2012) و دراسة "دوجلاس وآخرون" (Douglas et al., 2011)

و "نالافاني وآخرون" (Nalavany et al., 2011) و "أوزمين" (Ozmen, 2011) و "إيسكدوجان وكارجين" (Isikdogan & Kargin, 2010) و "بوك" (Bouck, 2010) و "إيفمينوفا" (Evmenova, 2008)

توصيات البحث

من خلال إجراءات البحث وما توصلت إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية

١) الاهتمام بطرق تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بتنمية المهارات الاساسية كالقراءة باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على النظرية البنائية كخرائط المفاهيم.

٢) تطوير الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون في تدريس القراءة والتي من شأنها مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

٣) تنويع طرق، ومداخل، وأساليب التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع الاستفادة- بشكل خاص- من استخدام خرائط المفاهيم المعرفية في التدريس.

٤) تجهيز مدارس التربية الفكرية بالمزيد من الأجهزة باستمرار حتى تفيد في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٥) الاهتمام بتقديم المزيد من البرامج التي تساعد على تحسين مهارات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

Abstract

The effectiveness of the us of concept maps strategy to improve Reading Comprehension in children with mental disabilities in Mecca

Key words: Reading Comprehension, conceptual maps, mental handicap

T*he study aimed to verify the effectiveness of the use of concept maps strategy to improve the Reading Comprehension in children with mental disabilities in Mecca, through the preparation of a program for the development of Reading Comprehension, the researcher used the following tools: Stanford Benet test (fifth Virgin) and a measure of Reading Comprehension for children with mental (researcher) and the*

program is based on the concept maps for the development of Reading comprehension , The study followed the Quasi-experimental method, where the study sample consisted of 20 children from the children with mental disabilities after it was equivalence in terms of IQ, and the degree of Reading Comprehension sample was divided into two groups, experimental and included a number of 10 students, and the second group: a control group included 10 students program has been applied to the experimental group, statistically significant differences between the mean ranks children of experimental and control groups in the dimensional measurement of Reading comprehension for the children of the experimental group scale, it turns out the existence of differences between the mean ranks children Group experimental two measurements in the pre and post of Reading comprehension for the telemetric scale. The most prominent of the findings of the study to develop instructional practices of teachers in reading instruction using cognitive concept maps.

أولاً: المراجع العربية

- الباري، ماهر شعبان عبد (٢٠١٠). استراتيجات فهم المقروء، عمّان، دار المسيرة.
- بكار، عبدالكريم (٢٠٠٨)القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، عمان: دار القبم.
- التوتنجي، رنده (٢٠٠٧) أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل في مدارس النمو التربوي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية.
- جمال محمد الخطيب (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية، عمّن، دار وائل.
- الجنابي ، طارق كامل داوود (٢٠١١). خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلم، عمّان، دار صفاء.
- الرواجفة، شاهر خليل(٢٠١٠) قياس وتشخيص الإعاقة العقلية (فصل محرر) من كتاب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، جدة: مكتبة الشقري.
- الزغول، رافع والزغول، عماد (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.

- سلامة ، عادل أبو العز أحمد (٢٠٠٢م). أثر استخدام إستراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات على تنمية الاتجاهات واستيعاب الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٣) ص١-٢٩.
- سليمان ، شحاتة سليمان محمد (٢٠١١) تعليم القراءة والكتابة للأطفال ، الرياض: دار النشر الدولي .
- الشخص عبد العزيز السيد (٢٠٠٧):"قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة"، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو.
- الصيفي، عاطف. (٢٠٠٩). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عزام ، حمدي سيد (٢٠٠٩): "فاعلية إستراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- علي سعد جاب الله، سيد فهمي مكاوي، ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). تعليم القراءة والكتابة (أسسه وإجراءاته التربوية)، عمّان دار المسيرة.
- القحطاني، علي سعد سالم آل جبار(٢٠٠٩) فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- قطامي يوسف ، الروسان محمد (٢٠٠٥). الخرائط المفاهيمية (أسسها النظرية وتطبيقاتها على دروس القواعد العربية، عمّان، دار الفكر.
- القمش مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، عمّان، دار المسيرة.
- المطيري، فاطمة بنت متعب بن فليح(٢٠١٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة" رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة

الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة) ، المجلد الأول، ١١-١٣ يوليو، جامعة عين شمس، كلية التربية.

- الناصر، يزيد عبد العزيز(٢٠١٠) تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، الرياض: مطابع الحميضي.

ثانياً : المراجع الاجنبية

- Allor, J.H., Mathes, P.J., Champlin, T., & Cheatham, J.P. (2009). Research-based techniques for teaching early reading skills to students with intellectual disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 44 (3), 356-366.
- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Shawnee, Y., & Flowers, C. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. Theory into Practice, 45, 249-259.
- Chang, K.E., Sung, Y.T., & Chen, I.D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. The Journal of Experimental Education, 71 (1), 5-23.
- Chen, W.-J., Lin, H.-M., & Nien, S.-F. (2014). The learning effectiveness of the concept map approach of e-learning applied to a Math class of special education students in a vocational school. International Journal of Information and Education Technology, 4 (5), 388-393.
- Clayton, L. H. (2006). Concept mapping: An effective, active teaching-learning method. Nursing Education Perspectives, 27, 197-203.
- Collins, B.C, Evans, A., Creech-Galloway, C, Karl, J., & Miller, A. (2007). Comparison of the acquisition and maintenance of teaching functional and core content sight words in special and general education settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22, 220-233.
- Cunningham, E.F. (2005). Reading Comprehension: Effective Strategies and Practices. Available @: http://www.dest.gov.au/nitl/submissions/ 81-100. htm.

- Dexter, D.D., & Hughes, C.A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. Learning Disability Quarterly, 34 (1), 51-72.
- Dogan, B. (2002). Literature review on teaching reading comprehension strategies. Journal of Uludag University Faculty of Education, 15 (1), 97-107.
- Douglas, K.H., Ayres, K.M., Langone, J., Bramlett, V.B. (2011). The effectiveness of electronic text and pictorial graphic organizers to improve comprehension related to functional skills. Journal of Special Education Technology, 26 (1), 43-56.
- Guler, O., & Ozmen, R.G. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective reading comprehension strategy in story comprehension of students with mental retardation. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (3), 930-954.
- Hailikari, T., Katajavuori, N & ،.Lindblom-Ylanne, S. (2008). The relevance of prior knowledge in learning and instruction design. American Journal of Pharmaceutical Education, 72, (5) 1-8.
- Hailikari, T., Nevgi, A & ،.Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: a structural model. Educational Psychology, 28, 59-71.
- Hatton, C. (2012). Intellectual disabilities-Classification, epidemiology and causes. In E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine & J. Bromley (Eds.), Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities (2nd ed., pp. 3-22). New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd
- Hua, Y., Hendrickson, J.M., Therrien, W.J., Woods-Groves, S., Ries, P.S., & Shaw, J.J. (2012). Effects of combined reading and question generation on reading fluency and comprehension of three young adults with autism and intellectual disability. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 27 (3), 135-146.
- Isikdogan, N., & Kargin, T. (2010). Investigation of the effectiveness of the story-map method on reading comprehension skills among students with mental retardation.

Educational Sciences: Theory and Practice, 10 (3), 1509-1527. Retrieved from ProQuest Psychology Journals. (Document ID: 2150867021) Retrieved from ProQuest Psychology Journals. (Document ID: 2150867021).

- Khajavi, Y., & Ketabi, S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs: The effect of concept mapping strategy. Porta Linguarum, 17, 9-27.
- McLemore, B., Monroe-Ossi, H., Wehry, S., & Hunter, J. (2012). Using concept maps to promote the emergent literacy skills of 3- to 5-year old children. In Cañas, A.J., Novak, J.D. & Vanhear, J. (Eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Concept Mapping, Valletta-Malta.
- Meissner, J., & Yun, T.C. (2008). Verbal Solution Guide. Manhattan, NY: Manhattan Review.
- Mims, P.J. (2009). The effects of the system of least prompts on teaching comprehension skills during a shared story to students with significant intellectual disabilities. PhD dissertation, The University of North Carolina at Charlotte, United States--North Carolina. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3360430).
- Mims, P.J., Hudson, M.E., & Browder, D.M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 27 (2), 67-80.
- Nalavany, B.A., Carawan, L.W., & Rennick, R.A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant-driven concept map of adult perspectives. Journal of Learning Disabilities, 44 (1), 63-79.
- Novak, J.D., & Canas, A.J. (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them? Miami, FL: Florida Institute for Human & Machine Cognition.
- Ozek, Y., & Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. The Asian EFL Journal, 14, 1-26.
- Simonoff, E., Pickles, A., Chadwick, O., Gringras, P., Wood, N., Higgins, S. et al. (2006). The Croydon Assessment of

Learning Study: Prevalence and educational identification of mild mental retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 828–839.

- Van Den Bos, K.P., Nakken, H., Nicolay, P.G., Van Houten, E.J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: Can their reading comprehension ability be improved? Journal of Intellectual Disability Research, 51 (11), 835-849.