الفهم القرائي وعلاقته بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ـ دراسة مقارنة ـ

Reading comprehension and its relationship to planning among fourth year primary school students - a comparative study-

شريفة دربيل[1]،* مريم درقيني[2]،

[1]مخبر التربية. التكوين. العمل، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، cherifa.derbil@univ-alger2.dz

[2]مخبر التربية. التكوين. العمل، جامعة جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، meriemderguini@yahoo.fr

.. تاريخ الاستلام:08-09-2020 تاريخ القبول: 13-03-2021 تاريخ النشر: 31-03-2021

ملخص: تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، لتحقيق غرض الدّراسة قمنا باستعمال عدة اختبارات (إختبار المصفوفات الملونة لرافن Raven، إختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة، واختبارات التخطيط المقتبسة من بطاريةNEPSY). حيث تكونت عينة البحث من 70 تلميذ مقسمة إلى مجموعتين (35 تلميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي /35 ذوي المستوى الضعيف)، تتراوح أعمارهم ما بين 8-10 سنوات، متمدرسين في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بولاية عين الدفلة. وقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في درجات اختبار الفهم القرائي بأبعاده، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط.

الكلمات المفتاحية: فهم قرائي؛ صعوبات الفهم القرائي؛ تخطيط؛ اضطراب التخطيط.

Abstract: The study aimed at identifiying the existence of a correlation between reading comprehension and planning skill among the fourth-year primary school students, To achieve the purpose of the study, we used several tests (Raven's color matrix test, Reading comprehension test designed by the researcher, and planning tests adapted from the NEPSY battery. Where the research sample consisted of 70 students divided into two groups (35 students with good reading comprehension / 35 poor level students) Their ages range from 8-10 years, They are studying in the fourth year of primary school in Ain Defla. The results indicated the existence of a positive statistically significant correlation between the reading comprehension of the written text and the planning function, in addition to the presence of statistically significant differences between students in the scores of the reading comprehension test. And the presence of statistically significant differences between students with a good level of reading comprehension and a weak level of reading comprehension at the level of the planning function.

Keywords: Reading comprehension; Reading comprehension difficulties; planning; Disturbance planning.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

حظيت القراءة باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي واللغوي ومجال صعوبات التعلّم، خاصة ما يتعلق بصعوبات تعلّم القراءة عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ويعود هذا الاهتمام لمدى ترابط العمليات المعرفية بتعلم مهارة القراءة، إضافة لآلية نشاط القراءة وتطور مهاراتها بطريقة متتابعة ومتسلسلة لتشكل بناء البعد المعرفي للتلميذ (الصاوي، 2009، 32).

الفهم في القراءة من مستويات اللغة العليا، حيث يتعدى القارئ آلية القراءة من التعرف على الكلمات المكتوبة وفك رموزها إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ لفهم النص وإدراك المعاني المتضمنة فيه، فالميكانيزمات التي تتحكم في الفهم القرائي للنص المكتوب عديدة ومعقدة. حيث أبرزت الدراسات الحديثة وجود علاقة بين نشاط القراءة وبالخصوص فهم النص المكتوب والوظائف التنفيذية من بينها وظيفة التخطيط، إذ يعتبر هذا الأخير وظيفة مركزية للتطور المعرفي للأطفال، كما يساهم في نمو وتطور اللغة المكتوبة وميكانيزمات القراءة (هلال، 2013)

أكد الكثير من الباحثين على وجود نوعين من القدرات المعرفية التي تتدخل في معالجة النص المكتوب مرتبطة فيما بينها بفضل المراقبة التنفيذية الفعالة، حيث تضم كل قدرة العديد من المعالجات التي تمارس عبر مستويات مختلفة، فبالنسبة للتعرف على الكلمات المكتوبة تتم فيها المعالجة عبر مستوى أدنى والمتمثلة في القدرات المعرفية الأساسية كوظيفة الكف والمرونة الذهنية، أما الفهم القرائي فيتم معالجته عبر مستوى أعلى والمتمثل في وظيفة التخطيط وحل المشكلات (Mazeau, 2014).

عليه فإن حدوث أي قصور فيها يؤدي إلى صعوبات في تعلّم القراءة عامة وفي مهارة الفهم القرائي خاصة، ومن خلال إجرائنا للدراسة الاستطلاعية وزيارة بعض المدارس على مستوى الجزائر العاصمة وولاية عين الدفلى وحضورنا لحصص القراءة، لاحظنا أن بعض التلاميذ يمكنهم الوصول إلى قراءة النص بصفة صحيحة بمعنى أنهم قادرين على فك الرموز المكتوبة، لكنهم لا يتمكنون من فهم النص فهما كاملا. لهذا الغرض ارتأينا دراسة طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي والتخطيط باعتباره وظيفة تنفيذية لها دور في فهم النص المكتوب، ومحاولة الكشف عن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الفهم القرائي دراسة وصفية مقارنة بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف.

1.1- إشكالية الدّراسة:

إنّ الهدف الأقصى للقراءة ليس قراءة الكلمات معزولة فقط، بل فهم ما هو مقروء، فالقراءة هي الأداء وتتعلق بالنص المكتوب، والفهم هو الإنتاج ويتعلق بالقُراء أنفسهم، اعتمادا على قدراتهم ومعارفهم السابقة (Sprenger, 2013).

حيث يعتبر الفهم القرائي "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطا يقوم على عمليات التحليل والتفسير" (شحاتة والسمان، 2012)، فهو يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها(علي، 2001). فلا يمكن أن يتحقق الفهم القرائي ما لم يتدرج القارئ في مستويات الفهم من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. فهو يتطلب فك رموز الكلمات المكتوبة بصريا وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني سواء كان للكلمة أو الجملة أو الفقرة (الصاوي، 2009).

أشارت أبحاث (1998) Anderson أن الفهم القرائي يتضمن مستويات تضم العديد من المهارات التي تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب (ورد في الزيات، 1998)، وهذه المستويات متسلسلة ومنظمة بشكل هرمي تضم العمليات العقلية والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، فمنها ما يكتسب في السنوات الأولى من التَّمدرس ومنها ما يتطور في السنوات الدراسة اللاحقة متزامنة مع النضج العقلي المعرفي.

لقد صنف(1972) Barrett مستويات الفهم القرائي إلى أربع مستويات وهي الحرفي والتفسيري والرمزي والتطبيقي، كما صنفها(1978) Herber ,(1993) Ruddell إلى ثلاثة مستويات معرفي وتفسيري وتطبيقي، في حين صنفها(1996) ,Smith إلى مستويين حرفي واستنتاجي(ورد في خلدون وعماد، 2003، 132). فرغم تعدد وتنوع التصنيفات إلى أن الهدف من تقسيمه إلى مستويات يبقى موحد وهو الوصول بالقارئ إلى استخراج معنى النص عن طريق التدرج في اكتساب المهارات، فالتلميذ يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليصل إلى مستوى أعلى وهو فهم الفقرة ككل، لذا يجب التعرف على أهم الصعوبات التي قد يتعرض لها التلميذ في معالجته للنص المكتوب.

في هذا الصدد يؤكد كل من(1986) Gough &Tummer أن التلاميذ الجيدين في فك الترميز لا يفهمون ما يقرؤون لأنهم لا يمتلكون قدرات لسانية معرفية كافية. في حين اهتم كل من(2007) Oakhill & Cain بدراسة الصعوبات التي يواجهونها ضعيفي الفهم القرائي، حيث توصلا إلى أن الصعوبات التي يواجهونها ترجع أسبابها إلى قصور على مستوى القدرات اللسانية والمعرفية، كما ترى (2009) Sencibaugh أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعنى بالكلمة (الدلالة اللفظية)، وفي التعود على التفاصيل واستنتاج الأفكار الضمنية التي يحتويها النص، وهذه الصعوبات ترجع في معظم الأحيان إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية (Ecaller, 2010).

يعتبر التخطيط أحد الوظائف التنفيذية ذات تعقيد عالي، تتطلب تفاعل ديناميكي للعديد من الوظائف المعرفية الأقل تعقيدا، فهو ذو طبيعة ديناميكية (Gil, 2003)، إذ يتغير باستمرار على ضوء التغذية الرجعية والمعلومات الجديدة بالإضافة إلى أنه لا يمكن إنشاء خطة كاملة قبل التنفيذ وهذا راجع لكون هذه المهمة مجهدة جدا أو تستغرق وقتا طويلا، وعلى هذا الأساس تتطور الخطة كلما نمت المهمة (هلال، 2013).

لقد تمت دراسة دور التخطيط في الفهم القرائي بشكل مكثف من طرف العديد من الباحثين من بينهم Anderson (1994) & Kintsch (1998) فقد اهتموا بدراسة المخططات باعتبارها مجموعة من الحقائق أو المعلومات المنظمة هرميا التي تصف ما هو معروف بشكل عام عن النص أو الحدث أو المشهد (Sprenger,1996). فمعرفة القارئ بالمخططات تجعله قادر على التصرف بشكل مناسب في المواقف المعروفة، فعندما يطبق معلومات التخطيط على النص الشفهي أو الكتابي، يجعله يتمكن من الاستنتاج الضروري لفهم النص ويتمكن من قراءة ما بين السطور. إن القدرة على بناء استنتاجات أمر أساسي لتعلم القراءة والكتابة الديناميكية، فبرغم من أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في فهم النص لديهم مهارات تحليلية مناسبة، هم أقل قدرة من القراء الجيدين في الإجابة عن جميع أسئلة النص، فهم يواجهون صعوبة محددة في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب منهم الاستنتاج. يمكن أن يرجع هذا العجز في الاستنتاج إلى نقص المعرفة التخطيطية ودمجها مع النص بسبب محدودية المعالجة أو ربما لا يدركون أن الاستنتاج أمر ضروري (عمايرى، 2015، 260).

وفي هذا الصدد نجد دراسة Sablay & Sevoult حيث قاما بدراسة صعوبات الفهم القرائي للنص المكتوب، وكان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم القدرات المعرفية واللسانية لمجموعة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات على مستوى فهم النص المكتوب، حيث تكونت مجموعة البحث من 328 طفل مقسمين إلى مجموعتين (جيدي الفهم/ ضعيف الفهم) وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ جيدي الفهم وضعيفي الفهم لصالح جيدي الفهم. وأنّ صعوبات الفهم القرائي لديهم ترجع أساسا إلى قصور على مستوى الوظائف التنفيذية من بينها وظيفة التخطيط والمهارات اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم التركيبية والدلالية(Sablayt & Sevoult, 2012).

انطلاقا مما سبق؛ ومن خلال إجرائنا للدراسة الاستطلاعية في بعض المدارس بالجزائر العاصمة وعين الدفلى. وبعد اطلاعنا على منهاج مادة القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تم تقسيم مستويات الفهم القرائي في دراستنا إلى ثلاث مستويات والمتمثلة في مستوى فهم الكلمة، مستوى فهم الجملة، مستوى فهم الفقرة، ونظرا لأهمية الوظائف التنفيذية في معالجة النص المكتوب. ارتأينا دراسة العلاقة بين الفهم القرائي و التخطيط، ومحاولة وصف الصعوبات التي يواجهونها التلاميذ في فهم النص المكتوب من الجوانب اللسانية والمتمثلة في مستويات الفهم ومن الجانب المعرفي التنفيذي والمتمثل في وظيفة التخطيط، دراسة وصفية مقارنة بين تلاميذ جيدي الفهم القرائي وضعيفي الفهم القرائي. ذلك من خلال دراسة علاقة الفهم القرائي للنص المكتوب بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وعليه يمكن صياغة التساؤل الرئيسي على النحو التالي:

– هل توجد علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

وتحت هذا التساؤل تتدرج التساؤلات الفرعية التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجيدين والضعيفين في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجيدين وضعيفين في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط؟

1. 2– فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

وتتدرج تحت هذه الفرضية، فرضيتين جزئيتين:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجيدين والضعيفين في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجيدين وضعيفين في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط.

1. 3– أهداف الدّراسة:

الهدف الرئيسي لهذه الدّراسة هو دراسة العلاقة بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط كوظيفة تنفيذية، ولتحقيق هذا الهدف لابد من تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

– تصميم اختبار تحصيلي للكشف عن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الفهم القرائي للنص المكتوب في المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة ابتدائي).

– دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى مهارات الفهم القرائي.

– دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط.

2– الإطار النظري للدّراسة

1.2– الفهم القرائي:

يعرف جمال العيسوي (2007) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ؛ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة. ويستدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعد لهذا الغرض (ورد في إبراهيم، 2013، 32).

مستويات الفهم القرائي:

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها وفي العمليات العقلية وفي المهارات التي يحتاجها كل مستوى، وقد تعددت التصنيفات التي تناولت مستويات الفهم القرائي وقد يرجع هذا التعدد إلى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي. فقسم الباحثين الفهم القرائي تبعا لحجم الوحدة المقروءة وهو ما يمكن أن نطلق عليه مستويات الفهم الأفقية، فقد قام جاب الله (1996) بتقسيم الفهم القرائي إلى المستويات التالية:

–**مستوى فهم الكلمة:** ويتضمن هذا المستوى مهارات التالية:

– تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.

– معرفة أضداد الكلمات.

– ادراك العلاقة بين كلمتين.

– القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

-**مستوى فهم الجملة:** ويضم المهارات الآتية:

– تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.

– ربط الجملة بما يناسبها من معان في النصوص.

– ادراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

– نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.

– القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه آراء وأفكار.

– **مستوى فهم الفقرة:** ويحتوي على المهارات التالية:

– القدرة على وضع عنوان مناسب للنص.

– تحديد الأفكار الأساسية للنص.

– تقويم الفقرة في ضوء ماتتضمنه من أفكار وآراء.

– إدراك مابين السطور من أفكار ضمنية(ورد في رانيا،2007، 52).

والمتأمل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم تشير إلى التدرج في اكتساب المهارات. فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل والفقرة.

2.1- وظيفة التخطيط:

لغةً التخطيط هو عبارة عن خطة مرسومة ومحددة بدقة وبطريقة مسطرة، أمّا كلمة (Planification) الأجنبية، فتدل على التصميم والتخطيط، وهي مشتقة من كلمة (Planifier) التي تعني بدورها خطط وصمم.

عرّف Hoc (1987) وظيفة التخطيط على أنّها بناء و/أو استعمال التمثيلات المخزنة (السابقة) المنظمة هرميا وذلك من أجل توجيه النشاط.

أمّا Lezak (1994) فالتخطيط هو قدرة الشخص على تحديد وتنظيم الخطوات والوسائل والكفاءات اللازمة لإنهاء مشروع محدد من قبل.

في حين(1997) Owen يعرفه على أنه القدرة على تنظيم السلوك المعرفي في الزمان والمكان، في الحالات التي لا يمكن فيها الوصول إلى الهدف، إلا من خلال تتابع مراحل وسطية (Costermans, 2001).

أمّا عند Lemaire (1999) فالتخطيط هو القدرة على تنظيم الأهداف والأهداف الفرعية المراد الوصول إليها في مهمة ما كما يعتبره كمكون أساسي في عملية حل المشكل (Lemaire, 2006, 306).

من جهتها Bertrand (2005) تعرف عملية التخطيط على أنه وظيفة تأمين تنظيم (ترتيب) مختلف الحالات الوسطية اللازمة لتنفيذ المهمة (Bertrand & Granier, 2005, 199).

أول ما نلاحظه من خلال تحليل هذه التعريفات هو اختلاف المصطلحات التي تم بها وصف قدرة التخطيط، فهي عند Hoc بناء و/ أو استعمال تمثيلات المخزنة سابقا، في حين اعتبرها Lemaire كعملية لتنظيم الأهداف، أما عند Lezak &Owen فتعد كقدرة للتنظيم المعارف.

مراحل وسيرورات وظيفة التخطيط:

تعد عملية التخطيط قدرة معرفية ذات تعقيد عالي بحيث أنّها وظيفة تنفيذية تتكون وتضمن وظيفتها على أساس تفاعل ديناميكي لعديد الوظائف المعرفية الأقل تعقيدا، فلا يمكن الكلام عن التخطيط دون إدراك حسي للمحيط وبالتالي الوضعية، وكذلك دون انتباه وقدرة تركيز العمل المعرفي على مثير محدد، كذلك دون قدرة التذكر التي تسمح بتحيين واستعمال التجارب الماضية بغية تحقيق الهدف.

من هنا يظهر التكوين المتعدد لهذه الوظيفة (تنوع السيرورات الواقعة تحتها)، ومنه سيكون تحديدنا لمراحل عملية التخطيط على أساس الغاية منها وليس على أساس تكوينها.

بناء على ذلك يمكن التمييز بين ثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة فهم المشكل وتحديد الأهداف، مرحلة تشكيل الخطة وأخيرا مرحلة التنفيذ والتقييم (Poissant, 1994, 38-41).

-مرحلة فهم المشكل: (تحديد الهدف)

التخطيط قدرة تستدعي في حالة الوضعيات التي لا نملك لها مؤهلات أو مهارات من شانها أن تشكل رصيد سلوكي ملائم، في هذه الحالة نتكلم عن حل المشكل، بالنسبة Mayer (1983) يمكن تعريف المشكل من الثلاث خصائص التالية:

أ) الحالة الأولية: يبدأ المشكل من وضعية أولية، تعتبر غير مرضية.

ب) حالة الهدف: وهي الوضعية المستهدفة، التي تختلف عن الحالة الأولية.

ج) العوائق: وهي كل ما يعيق التحول من الحالة الأولية إلى حالة الهدف(Mayer, 1983).

يتم في مرحلة فهم المشكل، تحديد عناصر الوضعية من خلال:

- وصف الحالة الأولية.
- تحديد الهدف المرجو والوضعية التي يمكن أن يعتبر منها أن المشكل قد حل.
- الكشف عن طبيعة العمليات وعوائق التنفيذ، التي من شأنها ان تعطل عملية التحويل.

يعتبر هذا الجزء مهم جدا من حيث أنّه يسمح من بعد، بتحديد العمليات الجزئية التي من شانها تتجاوز هذه المعيقات، والتي يعتمد عليها في تشكيل الخطة.

-مرحلة تشكيل الخطة:

تضمن تحقيق هذه المرحلة نوعين من السيرورات، سيرورات نازلة وأخرى صاعدة.

***السيرورات الصاعدة:**

تنطلق من التحليل المدقق للوضعية وتحاول استرجاع وتكييف الخطط المعروفة سابقا (مستعملة)، يتم الاسترجاع على أساس البحث عن مؤشرات التشابه في الوضعية الحالية مع الوضعيات السابقة.

*** السيرورات النازلة:**

تنطلق من تحديد الوضعية المرادة (الهدف) لتحاول تشكيل خطة ملائمة، على أساس التحكم في المتغيرات ومكونات السلوك، في هذا المجال يمكن تحديد عمليات التحكم فما يلي:

– تفكيك الهدف إلى نظام من الأهداف الفرعية (لكل هدف فرعي خطة لتحقيقه وإلا لم تكن فيفكك هو كذلك إلى أهداف فرعية).

– تحويل الهدف العام إلى هدف خاص (محدد).

– التنظيم الزماني المكاني لتحقيق الأهداف الفرعية للحد من تداخل (تحقيق هدف فرعي ما قد يعيق تحقيق آخر).

-مرحلة التنفيذ (المراقبة والتقييم):

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الاستراتيجية التي تم التخطيط لها، مع ما تولد من سلوكات. مع ذلك يمكن أنّ تكون ذات الاستراتيجية غير فعالة أو غير ملائمة فمن المهم إذن أن يرافق هذا التنفيذ سيرورة مراقبة تهتم بتحديد ما إذا كانت الخطة المختارة تحقق تقدم نحو الهدف وما إذا كانت السلوكات المؤدات ملائمة، تستوجب هذه الآلية توفير موارد انتباهية للمراقبة، وتسمح بالضبط السريع للسلوك، سيرورة التقييم والتصحيح هذه وباعتبارها عملية مقارنة بين الخطة المشكلة وبين نتائج تنفيذها تستوجب قدرات الليونة الذهنية، باعتبارها قدرة الإنتقال من نمط للنشاط المعرفي إلى نمط آخر (Hassels, 2010)

3 – الطريقة والأدوات:

منهج الدّراسة:

يقصد بالمنهج الطريق الذي يتبعه الباحث في دراسة ظاهرة ما وتفسيرها ووصفها والتحكم فيها والتنبؤ بها. لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، تم الاعتماد على **المنهج الوصفي المقارن**.وذلك بهدف المقارنة بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف.

عينة الدراسة كيفية اختيارها:

تكونت عينة الدّراسة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، والذين تتراوح أعمارهم بين (8- 10) سنوات، متمدرسين بالمدارس التالية (يوسف دامرجي، العربي التبسي، عتيقة مزاري، بن علي عبد الله بوعلام) بمقاطعة مليانة ولاية عين الدفلة لسنة الدراسية (2018/ 2019)، حيث بلغ عددهم 70 تلميذ وتلميذة، مقسمين إلى مجموعتين (35ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي، 35 تلميذ ذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي)، ويتمتعون بذكاء عادي دون اضطرابات مصاحبة.

تم إختيار عينة الدّراسة وفق الخطوات المبينة في الشكل الموالي:

الشكل (1)مخطط يوضح خطوات اختيار العينة

المصدر: من إعداد الباحثة

لقد تميزت عينة الدّراسة الحالية **بالخصائص** التالية:

–السن والمستوى الدراسي: يتراوح سنهم ما بين 8– 10 سنوات، حيث أنّ الدراسات تأكد بأنّه السن الذي يتحكم فيه الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة والفهم القرائي.

– الجنس: تحتوي العينة على ذكور وإناث. وهذا المتغير لم يؤخذ بعين الاعتبار في فرضيات الدّراسة.

– مستوى الذكاء: لاستبعاد الأطفال الذين يعانون من تأخر تم تطبيق إختبار رافن على عينة البحث، وقد دلت النتائج على أن التلاميذ يتميزون بذكاء في حدود العادي إلى المتوسط.

– الاضطرابات والأمراض: لا يعاني أفراد عينة البحث من اضطرابات حسية أو أمراض مزمنة.

أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على عدة أدوات، منها من استخدمت كاختبارات مكملة نجد في هذا الصدد اختبار الذكاء واختبار الفهم القرائي بهدف ضبط العينة، ومنها من استخدمت من أجل تقييم وظيفة التخطيط، وسنقدم محتوى الاختبارات فيما يلي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Raven):

هو اختبار غير لفظي، صمم من طرف "John Raven" سنة 1947 وعدل سنة 1956، بهدف قياس الذكاء العام للطفل من 5 سنوات إلى 11 سنة، يتكون من 3 مجموعات من البطاقات كل مجموعة تحتوي على 12 بطاقة، تستغرق مدة تطبيقه حوالي 30 دقيقة، ويتم لتصحيح بمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة بالاعتماد على ورقة لتصحيح.

الخصائص السيكومترية للاختبار في البيئة الجزائرية: فقد تبنت الباحثة النتائج التي توصل إليها الباحث "عيسى رمانة" في دراسته "دور تشخيص صعوبات التعلم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعيف في مادة الرياضيات" وهي على النحو الآتي:

أ/ الثبات: حيث قام الباحث بتعيين الثبات عن طريق معامل الاستقرار، أي بإعادة التطبيق بفاصل زمني مدته 15 يوما، وبلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.77)، ما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر مقبول من الاستقرار في النتائج.

ب/ الصدق: قام الباحث بتعيين الصدق عن طريق الصدق التلازمي مع اختبار رسم الرجل، حيث بلغت قيمته (0.73) وهي قيمة مقبولة، ما يجعلنا نعتقد أن اختبار رافن يتمتع بقدر مقبول من الصدق التلازمي (رمانة، 2017)

- اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة):

هو اختبار تحصيلي صمم من أجل قياس مهارات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى تلاميذ متمدرسين في الطور الثاني من التعليم الابتدائي (السنة الرابعة)، يتراوح سنهم ما بين 8- 10 سنوات. يتكون من 3 أبعاد كل بعد يقيس مستوى معين من مستويات الفهم القرائي، حيث أن البعد الأول يقيس مستوى فهم الكلمة، أمّا البعد الثاني فيقيس مستوى فهم الجملة، والبعد الثالث يقيس مستوى فهم الفقرة، تستغرق مدة تطبيقه حوالي 45 دقيقة، وتمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة فتصبح الدرجة الكلية للاختبار (22/22).

لقد قامت الباحثة التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار: بالنسبة لصدق تم تعينه بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والاختبار ككل. حيث قدر معامل الارتباط الأبعاد على النحو التالي: (البعد الأول مستوى فهم الكلمة 0,31) (البعد الثاني مستوى فهم الجملة 0.32) (البعد الثالث: مستوى فهم الفقرة 0.43) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01). ما يوحي بأن الاختبار في هذه الدراسة يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية ونتائجه موثوقة. أمّا بالنسبة للثبات فقد تم الاعتماد ثبات التباين لتعيين ثبات الاختبار Kuder-Richardson (K R 20) لأنه اختبار تحصيلي وهذا النوع هو الأنسب له. وعليه قدرت قيمة K R 20 بـ: (0.60) وهي قيمة مقبولة، مما يعكس أن الاختبار يتميز بالثبات.

- اختبار التخطيط (بطارية NEPSY):

لقياس وظيفة التخطيط تم الاعتماد على بطارية (NEPSY) للتقييم النفس عصبي للطفل، من 3 إلى 12 سنة. تحتوي على خمسة ميادين من بينها ميدان الوظائف التنفيذية، إذ قمنا بتطبيق الاختبارات الفرعية التي تقيس وظيفة التخطيط والمتمثلة فيما يلي:

* اختبار البرج: هو اختبار فرعي تكميلي للأطفال ما بين 5- 12 سنة، يهدف إلى تقييم التخطيط الغير لفظي وحل المشكلات. حيث على الطفل تحريك ثلاث كرات ملونة موضوعة على أعمدة وفقا للنماذج المقترحة، في مدة زمنية لا تتجاوز 45 ثانية، يتم تصحيحه تبعا لورقة التصحيح المرفقة للاختبار، حيث تمنح درجة 1 في حالة احترام الوقت والنموذج المقترح، ودرجة 0 في حالة عدم احترام النموذج أو الوقت. فتصبح الدرجة الكلية للاختبار 20 نقطة.

*السيولة في الرسم: هو اختبار فرعي تكميلي للأطفال ما بين 5- 12 سنة، يهدف إلى تقييم قدرات الطفل على إنتاج بأقصى سرعة ممكنة مختلف الأشكال انطلاقا من سلسلة تحتوي على مجموعة من النقاط موجودة في وضعيات منتظمة وعشوائية، على الطفل أن يربط بين نقطتين أو أكثر لإنتاج أشكال مختلفة في مدة لا تتجاوز 60 ثانية للسلسلة الواحدة. يتم تصحيحه تبعا لورقة التصحيح المرفقة للاختبار، حيث تمنح درجة 1 لكل إجابة صحيحة لصبح العلامة الكلية للاختبار 70 نقطة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لفحص الفرضيات، كما استخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، معامل الارتباط بارسون، واختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين.

4- النتائج ومناقشتها:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية للدّراسة: نصت على "وجود علاقة ارتباطيه بين الفهم القرائي للنص المكتوب والتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"

جدول (1) يمثل معاملات الارتباط بين الفهم القرائي ومؤشر التخطيط

	الفهم القرائي	
مؤشر التخطيط	**قيمة معامل الارتباط**	**الدلالة الاحصائية**
اختبار البرج	0.59	دال احصائيا عند α=0.01
اختبار السيولة في الرسم	0.43	دال احصائيا عند α=0.01

يتبين لنا من الجدول (1) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا عند $\alpha=0.01$. بين الفهم القرائي ومؤشر التخطيط، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

* بالنسبة لاختبار البرج: أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الفهم القرائي وإختبار البرج، إذ قدرت قيمة معامل الارتباط بـ: (0.59) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند $\alpha=0.01$، وهذا يعني أنه كلما

ارتفعت درجات التلاميذ في اختبار البرج كلما تحصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الفهم القرائي والعكس صحيح.

* أما بالنسبة لاختبار السيولة في الرسم: يتضح لنا جليا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الفهم القرائي واختبار السيولة في الرسم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بـ (0.43) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01. هذا ما يدل على أنه كلما ارتفعت درجات اختبار السيولة في الرسم كلما ارتفع مستوى الفهم القرائي عند التلاميذ والعكس صحيح، هذا ما يثبت تحقق الفرضية الأولى.

تأسيسا على ما سبق؛ يتضح لنا وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الفهم القرائي والتخطيط، وبالرجوع إلى التناولات النظرية والنتائج الميدانية للدراسات التي أجريت في هذا المجال نجد ما يؤكد ذلك في دراسة Sablayrollrs & Sevault (2012) حيث قاما بدراسة صعوبات الفهم القرائي للنص دراسة معرفية لسانية، بهدف تقييم الوظائف المعرفية والتنفيذية والمتمثلة في الذاكرة العاملة والتخطيط والكف، وتقييم الوظائف اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم القرائي ومعرفة مدى العلاقة بينها، فقد أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه بين المهارات المعرفية والمهارات اللسانية للفهم القرائي للنص المكتوب، كما نجد دراسة élisa & Marie (2011) حول دور الفهم في عملية القراءة من الجانب اللساني المعرفي عند الأطفال المتمدرسين في الأقسام الابتدائية، وقد دلت النتائج على أن الأطفال في مستوى السنة الثالثة ابتدائي تفسر صعوبات الفهم القرائي لديهم إلى وجود اضطراب وقصور على مستوى الذاكرة العاملة والكف بينما عند أطفال السنة الرابعة ابتدائي ترجع الصعوبات إلى ضعف واضطراب على مستوى قدرات الكف والتخطيط والذاكرة العاملة. ما تم التوصل إليه من نتائج، وما دعمه نظريا يعكس صحة فرضيتنا الأولى.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للدّراسة: نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مستوى الفهم القرائي الجيد وذوي المستوى الضعيف في درجات اختبار الفهم القرائي بأبعاده (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) وللتأكد من صحتها تم اختبارها إحصائيا باختبار (T) لدلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول (2) دلالة الفروق في درجات أبعاد اختبار الفهم القرائي بدلالة مستوى التلاميذ في الفهم القرائي (جيد / ضعيف)

أبعاد الفهم القرائي	تلاميذ ذو مستوى الفهم القرائي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	الدلالة الاحصائية
فهم الكلمة	ضعيف	35	1.80	1.47	-17.2	دال احصائيا عند α=0.01
	جيد	35	7.08	1.06		
فهم الجملة	ضعيف	35	2.08	1.88	-14.1	دال احصائيا عند α=0.01
	جيد	35	7.02	0.85		
فهم القدرة	ضعيف	35	1.51	1.35	-14.0	دال احصائيا عند α=0.01
	جيد	35	5.28	0.82		

يظهر لنا جليا من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ في اختبار الفهم القرائي بدلالة مستواهم، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

* بالنسبة لبعد فهم الكلمة يتضح لنا أن الفرق بين متوسط درجات التلاميذ لاختبار الفهم القرائي في بعده فهم الكلمة قدر بـ (7.08) لدى التلاميذ ذو المستوى الجيد، و(1.80) لدى تلاميذ ذو المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة اختبار T بـ (17.2-) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، هذا ما يعكس حصول التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي على أعلى وأحسن الدرجات في اختبار الفهم القرائي في بعده فهم الكلمة، مقارنة بأقرانهم ذوي المستوى الضعيف.

* فيما يخص بعد فهم الجملة لاختبار الفهم القرائي، فقد أفرزت نتائج التحليل الاحصائي وجود فرق حقيقي بين متوسط درجات الاختبار والذي قدر بـ (7.02) عند المستوى الجيد، و(2.08) للمستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة T بـ (14.1-) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، هذا ما يعكس أيضا تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف بحصولهم على نتائج مرتفعة في اختبار الفهم القرائي في بعده فهم الجملة.

* بالنسبة لبعد فهم الفقرة لاختبار الفهم القرائي، توضح نتائج التحليل الاحصائي وجود فرق بين متوسط الدرجات الاختبار والذي قدر بـ (5.28) عند المستوى الجيد، و(1.35) عند المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة اختبار (T) بـ (14.0-) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، هذا ما يعكس تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد عن أقرانهم ذوي المستوى الضعيف في اختبار الفهم القرائي في بعد فهم الفقرة بتَّحصلهم على أعلى الدرجات.

تأسيسا على ما سبق؛ يتضح لنا وجود فروق بين التلاميذ في نتائجهم في اختبار الفهم القرائي بأبعاده (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) ترجع لمستواهم (جيد/ ضعيف)، وبالرجوع إلى الأسس النظرية والدراسات التي تناولت هذا المجال نجد ما يؤكد ذلك في دراسة حمدان وآخرون (2011) التي أثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي عند المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه لصالح المجموعة التجريبية. كما نجد دراسة عطية (2006) والتي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي، لصالح المجموعة التجريبية. ما تم التوصل إليه من نتائج، وما دعمه نظريا يعكس صحة فرضيتنا.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:نصت على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي وذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي على مستوى وظيفة التخطيط، ولتحقق من صحتها تم اختبارها إحصائيا باختبار T لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (3) دلالة الفروق في درجات اختبار التخطيط بدلالة مستوى التلاميذ في الفهم القرائي (جيد/ ضعيف)

أبعاد الكف المعرفي	تلاميذ ذو مستوى الفهم القرائي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	الدلالة الاحصائية
البرج	ضعيف	35	9.57	3.03	-5.51	دال احصائيا عند α=0.01
	جيد	35	12.94	1.97		
السيولة في الرسم	ضعيف	35	15.29	7.40	-3.75	دال احصائيا عند α=0.01
	جيد	35	21.69	6.86		

يبن الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في اختبار التخطيط بدلالة مستواهم (جيد/ ضعيف) وسوف يتم توضيح ذلك على النحو التالي:

* فيما يخص اختبار البرج يتضح وجود فرق بين متوسط درجات الاختبار، حيث قدر بـ (12.94) لدى التلاميذ ذوي المستوى الجيد وبـ (9.57) لدى المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة اختبار T بـ (5.51) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01، هذا ما يعكس تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي في اختبار البرج وحصولهم على أعلى الدرجات مقارنة بأقرانه ذوي المستوى الضعيف.

* أما بالنسبة لاختبار السيولة في الرسم يتضح من نتائج الجدول وجود فرق بين متوسط درجات الاختبار، حيث قدر بـ (21.69) لدى التلاميذ ذوي المستوى الجيد وبـ (15.29) لدى التلاميذ ذوي المستوى الضعيف، إذ قدرت قيمة اختبار T بـ (3.75−) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01 وهذا ما يبرهن تفوق التلاميذ ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي في اختبار السيولة في الرسم بحصولهم على أعلى الدرجات مقارنة بأقرانهم ذوي المستوى الضعيف بالرجوع إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه.

تأسيسا على ما سبق؛ يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التخطيط بدلالة مستواهم (جيد/ ضعيف). وفي هذا الصدد نجد ما يؤكد ذلك في دراسة Sébastien (2012) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي على مستوى الوظائف التنفيذية من بينها وظيفة التخطيط، كما نجد دراسة Mitchell (2015) التي تؤكد على أن الأطفال الذين يعانون من ضعف على مستوى الفهم القرائي يواجهون قصور على مستوى الوظائف المعرفية والتنفيذية من بينها: التخطيط والانتباه التنفيذي. فالتلاميذ ذوي المستوى الضعيف في الفهم القرائي لديهم صعوبات في تنشيط واسترجاع المعارف السابقة لذلك يلاحظ لديهم صعوبات كبيرة على مستوى الفهم الذي يتطلب سرعة ودقة في معالجة الرموز الخطية من حيث الانتقال من التعرف على صور الرموز المشكلة للكلمة ثم حفظها بشكلها الصحيح دون إبدال أو قلب أو تحريف و بعدها نطقها الصحيح مع تحليل المعنى في الوقت ذاته، هذه العملية هي التي تمثل مظهر الصعوبة لديهم ذلك أنهم يفشلون بدرجات متفاوتة في القيام المنسق بين خطوات حل المشكلة: (تعرف على الصورة الخطية ⟵ حفظ سليم ⟵ نطق ⟵ معنى). في المقابل التلاميذ الجيدين في الفهم القرائي يقومون بتلك العملية بدقة وتنسيق كاملين وفي وقت مناسب بالإضافة إلى توظيفهم

للمعارف السابقة (لعيس وسعد الله، 2006، 217). ماتم التوصل إليه من نتائج، وما تم تدعيمه نظريا يعكس صحة فرضيتنا.

5-الخلاصة:

تم التطرق في هذه إلى الدراسة الى دراسة صعوبات الفهم القرائي التي يواجهها التلاميذ في المدارس الابتدائية دراسة وصفية مقارنة من خلال محاولة وصف هذه الصعوبات من الناحية اللسانية والمتمثلة في مهارات الفهم القرائي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) ومحاولة تفسيرها إلى وجود قصور واضطرابات على مستوى الوظائف التنفيذية والمتمثلة في وظيفة التخطيط.

فقد توصلت الدّراسة الحالية إلى أهمية الوظائف التنفيذية في فهم النص المكتوب وتمثلت النتائج فيما يلي:

– تحليل نتائج اختبار الفهم القرائي واختبار الذكاء: سمحت لنا بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين حسب مستوى التلاميذ في اختبار الفهم القرائي.

– تحليل نتائج اختبار الفهم القرائي واختبارات التخطيط: كشفت لنا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الفهم القرائي ووظيفة التخطيط.

– تحليل نتائج اختبار الفهم القرائي لدى المجموعتين: كشف لنا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي.

– تحليل نتائج اختبارات التخطيط لدى المجموعتين: كشف لنا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي.

ومن هذا المنطلق وفي ضوء ما خلصت إليه الدّراسة ارتأينا تقديم جملة من **المقترحات والتوصيات**، وهي على النحو الآتي:

– ضرورة إعداد وبناء اختيارات ومقاييس لقياس مستويات الفهم القرائي تكون شاملة ودقيقة وتراعي خصوصية اللغة العربية في البيئة الجزائرية.

– إبراز أهمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الممكن تعليمها منذ السنوات الأولى من الدّراسة وفق ما يتناسب مع المستوى العمري والعقلي للتلميذ.

– إقامة دراسات تتناول إبراز دور المختص الأرطفوني في التكفل بحالات صعوبات القراءة عامة وصعوبات الفهم القرائي خاصة.

– اقتراح بروتوكلات علاجية تشمل مختلف الجوانب اللسانية والمعرفية والنفسية للتكفل بصعوبات الفهم القرائي عند الطفل في المرحلة الابتدائية والمراحل اللاحقة.

– مراجعة محتوى المنهاج لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- **الإحالات والمراجع:**

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

حمدان، علي نصر ومقابلة، نصر محمد وخضير، رائد محمود. (2012). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2). 671- 704.

خلدون، أبو الهيجاء وعماد، السعدي (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*. 19(1). 129- 182.

رانيا، هلال (2007). *فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.

رمانة، عيسى (2017). *دور تشخيص صعوبات التعلم وتطبيق برنامج متابعة في تنشيط العمليات المعرفية وتحسين التحصيل الضعيف في مادة الرياضيات*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر 2: الجزائر.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الصاوي، إسماعيل (2009). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح*. مصر: دار الفكر العربي.

عطية، جمال سليمان (2006). فاعلية برنامج قائم علة مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طللاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. (2). 221- 251.

علي، يونس فتحي (2001). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

عمايرى، موسى محمد (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

لعيس، إسماعيل وسعد الله، الطاهر (2006). دور حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ضعاف القراءة. *مجلة البحوث والدراسات*. 1(3). 195- 208.

هلال، أحمد الحسيني (2013). *علم النفس الحديث (الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية)*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Bertrand, A., & Granier P.H. (2005). *Psychologie cognitive*. Studyrame

Costermans, J. (2001). *Les activités cognities : raisonnement,décision et resolution du problemes*. Bruxelles: Deboek

Ecaller, J.(2010). *L' apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.

Elisa, ch. & Marie-Alix., T. (2011). *Intervention des fonctions exécutives dans la compréhension de textes*. UCBI-ISTR. Lyon.

Gil, R. (2003). *Neuropsychologie*. Paris: Masson.

Hassels,G.P., & Hessels, C. (2010). *Evalution et intervention auprés d'éléves en difficultés*. Berne: Peterlang.

Lemaire,P. (2006). *Abrége de psychologie cognitive*. Bruxelles: Deboek.

Mayer, R.F. (1983). *Thiniking problem solving cognition.* NewYork: Freman.

Mazeau, M. (2014*). Neuropsychologie et roubles des apprentissages*. paris: Masson.
Mitchell, P. & Rousselin, L. (2015*). evaluation informatisee des habiletes de lecture et comprehension de l'enfant*. Lyon: université Claude Bernard. 1 N1780.
Poissant, T.H., Poellhuber, B., & Falaradeau, M. (1994). Résolution du problemes.autoregulation et apprentissage. *Revue Canadienne De L'éducation*. (19). 30-44.

Sablayrollrs . H. & Sevault, C. (2012). *Les difficultes de compehension écrite*. Université claude Bernard Lyon 1- ISTR-.
Sébastien, M. (2012). *Fonctions exécutives chez les enfants d'age préscolaire*. Université du Québec a montréal.
Sprenger, CH. & Casalis, S. (1996). *Lire Lecture et écriture, acquisition et Trouble du Développement*. France : p.u. f.
Sprenger, CH. (2013). *Lecture et Dyslexie: Approche Cognitive*. Paris: Dunod.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

دربيل، شريفة ودرقيني، مريم (2021). الفهم القرائي وعلاقته بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي–دراسة مقارنة–.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.7(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 327–343.