الجامعة العربية الامريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام استراتيجية روبنسون(SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة

كافيه محمد عبد الحميد شقور

202216492

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. محمود سمير عبيد

أ.د. وائل الشرمان

أ.د. محمد أبو شعيرة

أ.د. أبراهيم زريقات

تم تقديم هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج فلسفة التربية الخاصة

فلسطين، 2025/9

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الامريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام استراتيجية روبنسون(SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة

كافيه محمد عبد الحميد شقور

202216492

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 11/9/2025 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقعيهم:

الاسم		التوقيع
1. أ.د. محمود سمير عبيد	المشرف الرئيس	
2. أ.د. وائل الشرمان	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ.د. محمد أبو شعيرة	عضو لجنة الأطروحة	
4. أ.د. ابراهيم زريقات	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 9/ 2025

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي، ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المراجع والمصادر ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: كافيه محمد عبد الحميد شقور

الرقم الجامعي: 202216492

التوقيع: كافيه محمد شقور

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 12 / 10 / 2025

الإهداء

إلى المرحوم أبي الغالي قرة عيني، الشخص الذي علمني كيف أعيش بكرامة وشموخ.

إلى المرحومة أمي الحنونة، لم أجد كلمات توفي حقك.

إلى كل " ذوي الهمم وخصوصاً طلابي " ذوي الإعاقة البصرية"... أسأل الله ان يعطيكم الصحة والعافية.

أهدي ثمرة جهدي، داعيةً الله سبحانه وتعالى أن يتقلبه خالصاً لوجهه الكريم، وأن يجعل منه علماً نافعاً ينفعنا به في الدنيا والآخرة.

إلى كل أم وأب أنجب طفلاً أو طفلة من ذوي الإعاقة بشكل عام والاعاقات الاخرى بشكل خاص إلى طلاب العلم في كل زمان ومكان، إليكم جميعاً أهديهم هذه الأطروحة.

كافيه محمد عبد الحميد شقور

الشكر والتقدير

الحمد الله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام، أما بعد...

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور" محمود سمير عبيد " على تفضله بقبول الإشراف على هذه العمل العلمي، ولما كرسه لي من جهد ووقت، وما قدمه لي من دعم ومساعدة وتوجيه، فجزاه الله عني خير جزاء ، حيث كان مثالاً للمعلم والأخ والصديق المتواضع ، وإلى كل من قام بتحكيم أداة الدراسة من خارج الجامعة العربية الأمريكية.

وكذلك أشكر أعضاء لجنة المناقشة أ.د.وائل الشرمان أ.د محمد اسماعيل ابوشعيره أ.د. أبراهيم زريقات، على قبولهم الاشراف على أطروحتي ووضع لمساتهم وبصماتهم البارزة عليها. ولا يسعني إلا أن اشكر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية.

كما أتقدم بالشكر إلى جمعية أصدقاء الكفيف (مدرسة القبس للإعاقة البصرية الثانوية) فلسطين من مديرة الجمعية إلى مدرسات وطلبة الجمعية اللواتي سعين بكل شغف لإتمام و تعاونهن لتطبيق هذه الدراسة .

كما أتقدم بالشكر والشكر موصولٌ للأصدقاء وزملاء الدراسة وزملاء العمل والمعلمين الذين جسدو روح التعاون، ولم يبخلوا علىٌ بالنصيحة.

وأخيراً أشكر كل من لم تسعة الكلمات والأسطر ووسعة القلب والعين كذلك من تمنى لي التوفيق والنجاح وأرجو الله عز وجل ،أن أكون قد وفقت فيما قصدت، والحمدلله والشكر من قبل ومن بعد.

كافيه محمد عبد الحميد شقور

فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة

كافيه محمد عبد الحميد شقور

أسماء لجنة المناقشة

أ.د. محمود سمير عبيد

أ.د.وائل الشرمان

أ.د.محمد أبو شعيرة

أد. أبراهيم زريقات

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة. وقد تم تقييم أداء الطلبة قبل البرنامج التعليمي وبعده، وطبقت على مجموعتين: المجموعة التجريبية من (10) والمجموعة الضابطة من (10) من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) وتم اختيارهم بطريقة قصدية واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، بحيث تكونت. واستخدم اختبار مهارات الاستيعاب القرائي من إعداد الباحثة، وصمم البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R).

وبينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بمستوى متوسط لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستيعاب القرائي ككل ولكل مهارة (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

وتبين وجود فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج تعليمي، استراتيجية روبنسون (SQ3R)، مهارات الاستيعاب القرائي، الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإقرار	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	ملخص	د
5	قائمة الجداول	ط
6	قائمة الأشكال	ل
7	قائمة الملحقات	م
8	قائمة تعريف المختصرات	ن
9	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها	
1.1	المقدمة	1
2.1	مشكلة الدراسة	7
3.1	أسئلة الدراسة	9
4.1	فرضيات الدراسة	9
5.1	أهداف الدراسة	10
6.1	أهمية الدراسة	10

7.1	حدود الدراسة ومحدداتها	12
8.1	مصطلحات الدراسة	13
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	الإطار النظري	15
2.2	الدراسات السابقة	86
3.2	التعقيب على الدراسات السابقة	91
12	الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة	
1.3	منهجية الدراسة	93
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	93
3.3	أدوات الدراسة	96
4.3	التصميم الدراسة ومتغيراتها	109
5.3	إجراءات الدراسة	110
6.3	المعالجة الإحصائية	111
13	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4	نتائج أسئلة الدراسة	113
1.1.4	نتائج السؤال الأول	113
2.1.4	نتائج السؤال الثاني	115

2.4	نتائج فرضيات الدراسة	116
1.2.4	نتائج الفرضية الأولى	116
2.2.4	نتائج الفرضية الثانية	117
3.2.4	نتائج الفرضية الثالثة	118
4.2.4	نتائج الفرضية الرابعة	120
5.2.4	نتائج الفرضية الخامسة	121
6.2.4	نتائج الفرضية السادسة	122
7.2.4	نتائج الفرضية السابعة	123
8.2.4	نتائج الفرضية الثامنة	124
9.2.4	نتائج الفرضية التاسعة	125
10.2.4	نتائج الفرضية العاشرة	127
11.2.4	نتائج الفرضية الحادية عشرة	128
12.2.4	نتائج الفرضية الثانية عشرة	129
14	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	
1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	131
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	131
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	132
2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	134

1.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	134
2.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	135
3.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	136
4.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	137
5.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	138
6.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	140
7.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	141
8.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	142
9.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	144
10.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	145
11.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	145
12.2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة	146
3.5	التوصيات والمقترحات	148
15	المراجع	150
16	الملحقات	161
17	Abstract	195

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس	94
2.3	نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين على الاختبار القبلي	95
3.3	نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في العمر الزمني	97
4.3	نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب الفئتين العليا والدنيا على الاختبار	103
5.3	نتائج ثبات الإعادة لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي	104
6.3	نتائج ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي	104
7.3	توزع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب القرائي المقيسة ونسبة كل مهارة وكل مستوى	106
8.3	تصميم الدراسة المعالجة	110
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي	114
2.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	116

3.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	118
4.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	119
5.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل	120
6.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	121
7.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	122
8.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	124
9.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل	125

10.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	126
11.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	127
12.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	129
13.4	نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل	130

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.3	توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس	94

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبار مهارات الاستعياب القرائي بصورة الأولية	156
2	اختيار مهارات الاستيعاب القرائي بصورة النهائية	163
3	تسهيل المهمة	170
4	قائمة أسماء المحكمين	171
5	برنامج تعليمي قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) بصورته النهائية	172
6	اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بلغة برايل + برنامج تعليمي قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) بلغة برايل	202

قائمة تعريف المختصرات

المختصر	العنوان
(SQ3R)	المسح (survey)، السؤال (Question)، القراءة (Read) التسميع (Recite) المراجعة (Review).

الفصل الأول: مقدمة للدراسة وخلفيتها

1.1 المقدمة

تُعَدُّ اللغة العربية الركيزة الأساسية التي يقوم عليها النسيج الاجتماعي والثقافي في المجتمعات العربية والإسلامية، إذ تُستخدم وسيلةً للتواصل والتفاهم اليومي بين الأفراد، وأداةً للتعايش المشترك الذي يعكس الهوية الحضارية والثقافية لهذه الأمم. وعلى المستوى التربوي والتعليمي، تُشكِّل اللغة العربية حجر الأساس في العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، حيث تُعتبر المدخل الرئيس لفهم المعارف والعلوم المختلفة، والوسيط الذي من خلاله يعبّر المتعلم عن أفكاره ويطوّر مداركه. وقد أشار العديد من علماء تعليم اللغة إلى أنّ الغاية الجوهرية من تعليم اللغة العربية لا تقتصر على إكساب المتعلم مهاراتها الأساسية فحسب، بل تتجاوز ذلك لتمكينه من أدوات التكيّف والتواصل الفعّال مع بيئته الاجتماعية والثقافية (الزهراني، 2023). ومن هذا المنطلق، تبرز القراءة باعتبارها إحدى أهم المهارات اللغوية التي لا غنى عنها، فهي تمثل الوسيلة الرئيسة لاكتساب المعرفة، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي، فضلًا عن دورها المحوري في نجاح الفرد على المستويين الشخصي والاجتماعي، وفي تأهيله للتفاعل الإيجابي مع مختلف مواقف الحياة ومتطلباتها .

يشير العلوان (Al-Alwan, 2012) إلى أن جوهر عملية القراءة يقوم أولًا على الفهم، إذ إن الفهم القرائي يُعَدّ المهارة الرئيسة والمحوريّة التي يسعى تعليم القراءة إلى ترسيخها وتطويرها. فالقراءة الحقيقية لا تتحقق بمجرد فك الرموز اللغوية أو التعرف إلى الكلمات، بل تتجاوز ذلك إلى إدراك المعنى المباشر للنصوص، ومن ثم استيعاب الأفكار الضمنية والمتوارية بين السطور. ومن هنا، يصبح الفهم القرائي أحد الأهداف الأساسية للقراءة، حيث إن القارئ الذي يفتقد القدرة على فهم المعنى والأفكار لا يمكن اعتباره قارئًا بالمعنى الحقيقي للكلمة.

وقد بيّنت دراسات عديدة أن الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة يعانون من ضعف واضح في مهارات القراءة، وهو ما ينعكس سلبًا على قدراتهم الأكاديمية والمعرفية. إذ يفتقر معظمهم إلى امتلاك استراتيجيات قرائية فعّالة تساعدهم على تحليل النصوص وتفسيرها وتوظيفها في مواقف حياتية وعلمية. ويُعزى هذا القصور إلى عدة أسباب، من أبرزها غياب تعليمات واضحة ومنهجية تُرشد المتعلمين إلى كيفية استخدام استراتيجيات القراءة داخل الصفوف الدراسية، فضلاً عن ضعف التنسيق والتعاون بين المعلمين في توظيف هذه الاستراتيجيات بشكل تكاملي عبر المواد الدراسية المختلفة.

كما أن التدريبات القرائية السائدة تركّز بشكل كبير على الجوانب السطحية من الفهم مثل التعرف إلى الفكرة العامة أو الإجابة عن أسئلة مباشرة، في حين تهمل بدرجة كبيرة تنمية المستويات العليا من الفهم القرائي، مثل الفهم الاستنتاجي الذي يتطلب استنباط المعاني غير الصريحة، والفهم الناقد الذي يستلزم تقويم النصوص ومناقشتها بوعي نقدي. إن هذا الخلل يحدّ من قدرة الطلاب على التفاعل العميق مع النصوص المقروءة، ويجعل مخرجات تعليم القراءة قاصرة عن تحقيق أهدافها المأمولة في بناء متعلم قادر على التحليل والتفكير والتأمل.

وهناك ضعف واضح في فهم المقروء، وقصور في التمكن من مهاراته لدى الطلبة، ويُعزى هذا الضعف لأسبابٍ عدة، منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي وقلة التدريبات التي تنمي مهارات الفهم القرائي، وطول النصوص القرائيَّة مما يؤدي إلى ملل الطلبة، كما أن الموضوعات المتناولة غير جاذبة لاهتماماتهم (محمد وآخرون، 2022).

تُعَدُّ استراتيجية روبنسون (Robinson Strategy – SQ3R) من أبرز استراتيجيات القراءة الحديثة وأكثرها شيوعًا وفاعلية في الممارسات التربوية، حيث تحظى بأهمية خاصة كونها تُمكِّن المتعلمين من التعامل مع النصوص المقروءة بطريقة منهجية ومنظَّمة. وتمتاز هذه الاستراتيجية بكونها جادة وهادفة، إذ تتطلب من المتعلم قدرًا عاليًا من التروي، والتكرار، وإعادة النظر في النصوص، حتى يتمكّن من فهمها واستيعاب مضامينها بشكل عميق. وتقوم فكرتها الأساسية على تحويل القارئ من مجرد متلقٍ سلبي إلى قارئ نشط يتفاعل مع المادة المقروءة بوعي، من خلال مراحلها الخمس :المسح(Survey) ، وصياغة الأسئلة(Question) ، والقراءة (Read)، والاستذكار (Recite) ، والمراجعة.(Review)

وتُسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطلبة أكثر قدرة على تحديد الأفكار الرئيسة للنصوص، واستنباط المعاني المهمة، وبناء تصوّر متكامل للمادة المقروءة. ومن أجل أن تتحقق الفائدة المرجوة من تطبيق هذه الاستراتيجية، ينبغي على المعلم أن يمنح الوقت الكافي لعرض الدرس بصورة منهجية وفاعلة، مع التركيز على استخدام الكلمات المفتاحية التي تمثل مداخل أساسية لفهم الأفكار الرئيسة. فالكلمات المفتاحية تُعَد بمثابة إشارات موجِّهة تساعد الطلبة على ربط المعاني، وتوليد الفهم، وتيسير عملية التذكر.

وقد أكد Almakahleh & Alramamneh (2020) أن استراتيجية روبنسون لا تقتصر على تحسين الفهم القرائي المباشر، بل تعمل أيضًا على تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل التحليل، والتفسير، والنقد البنّاء، الأمر الذي يعزز من قدرتهم على التكيف مع متطلبات التعلم الحديث، ويجعل من القراءة نشاطًا معرفيًا ممتعًا وذا قيمة تربوية.

تُعَدُّ القراءة من أهم الوسائل التي يقوم عليها التعلم الإنساني، فهي الأساس الذي يُبنى عليه تقدم الفرد وتطور المجتمع، إذ تُسهم في تكوين الأفكار، وتشكيل الاتجاهات، وبناء الشخصية بصورة متكاملة. فالقراءة لا تُعد مجرد نشاط معرفي، بل هي أداة تُمكّن الإنسان من الانفتاح على معارف العصر الحديث، والتفاعل مع التطورات العلمية والثقافية، إلى جانب كونها وسيلة للتواصل مع الآخرين وأفكارهم وتجاربهم. ومن خلال القراءة، يستطيع الفرد الاستمرار في التعلّم الذاتي مدى الحياة، وتأدية وظائفه على نحو أكثر فاعلية واتزان.

غير أن القراءة الحقيقية لا تتحقق إلا إذا اقترنت بمجموعة من المهارات الأساسية التي تُشكل جوهرها، وعلى رأسها :الفهم، والإدراك، والاستنتاج .فهذه المهارات ليست مجرد نتائج ثانوية لعملية القراءة، بل هي الهدف الرئيس الذي يسعى تعليم القراءة إلى تحقيقه، وهي التي تمنحها معناها وفاعليتها. وفي هذا السياق، يشير Sabarun (2015)إلى أن تطوير هذه المهارات لا يمكن أن يتم بصورة عفوية أو سطحية، بل يتطلب تدريبًا مستمرًا يركز على القراءة الناقدة، لما لها من دور محوري في إكساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص، ومناقشة مضامينها، واستخلاص النتائج منها بوعي وعمق.

وعليه، فإن تعويد الطلبة على القراءة الناقدة يُعدّ مدخلًا أساسيًا لتنمية قدرتهم على التفكير التحليلي، والتمييز بين الأفكار، وتكوين الأحكام المبنية على الدليل والبرهان، وهو ما يجعل من القراءة عملية معرفية وتربوية متكاملة تتجاوز حدود التلقي السلبي إلى بناء شخصية مفكرة وواعية قادرة على مواجهة تحديات العصر.

وتعد القراءة من أكثر مجالات اللغة أهمية والتي تحتاج إلى دراسة واعية ومنهجا علميا ، كما تعد القراءة أساس الرقي والتقدم ومواكبة كل ما هو جديد في العصر المعرفي والتكنولوجي، والقراءة واحدة من مهارات رئيسة أربعة؛ الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة، وتحتاج القراءة إلى الاتصال والاستجابة للرموز الكتابية،

وإدراك القارئ للكلمات بالعين ثم تفسيرها بناء على الخبرات والمعارف، والوقوف على المعاني، وتطور مفهوم القراءة من عملية آلية بسيطة إلى عملية معقدة تعتمد على الانشطة العقلية من ربط واستنتاج وفهم وتعديل خبرات، تتمثل في جانبين؛ فسيولوجي يتضمن القدرة على التعرف على الحروف والكلمات واللفظ بصورة صحيحة من خلال النظر بالعين والتحكم باللسان والشفتين وجانب عقلي يتضمن المعرفة اللغوية والمفردات وفهم المعاني والتفاعل مع النص، فهدف عملية القراءة هو الفهم والنقد (Knoor & Marsckark, 2014) ذروة سنام المهارات القرائية الاستيعاب القرائي، إذ يتجاوز مهارات الاستيعاب الحرفي إلى الاستنتاجي والنقدي ويتخطاهما وصولا إلى قراءة ما وراء السطور لمعرفة مقاصد الكاتب، ولا يكون ذلك إلا باستخلاص المعنى من النص وبنائه، وتوظيفه في تعميق المعرفة في البنية المعرفية للمتلقي. وتعتمد استراتيجية روبنسون Robinson Strategy (SQ3R) على استخدام مهارات القراءة المختلفة في استيعاب النصوص المتنوعة، وتتضمن الاستراتيجية عدة خطوات منتظمة هي: (التفحص survey، والتساؤل question والقراءةread والإلقاءrecite والمراجعة review)؛ لذلك تعد واحدة من أحدث الاستراتيجيات التربوية مناسبة لقراءة النصوص؛ لإثارتها دافعية المتعلم وتنمية مهاراته التفكيرية العليا(Anjuni & Cahyadi, 2019).

ومعظم الطلبة ذوي الاعاقة البصرية لديهم ضعف في القراءة الاستيعابية، وهذه المهارة لا تتطور لديهم يشكل تلقائي بعد إتقان مهارة التعرف إلى الكلمة، وهم يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات منظمة تساعد على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. وتشتمل مشكلات القراءة الاستيعابية عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة النص، وعدم قدرتهم على تحديد الأفكار الرئيسية، وعجز عن تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار، وصعوبة في فهم المعاني، وضعف التنبؤ والقدرة على الاستنتاج، وإبداء أرائهم فيما يقرؤون (المكاحلة ورمامنه، 2019).

ومهارة الاستيعاب القرائي من مهارات الاستقبال .بالرغم من أن المهارات اللغوية كل متكامل مترابط في نموها إلا أن مهارة الاستيعاب القرائي هي المهارة الوحيدة التي يمكن أن تستقل عن غيرها من المهارات من ناحية تطورها، فالاستيعاب القرائي عملية عقلية مركبة يقوم فيها القارئ من خلال عدة عمليات فرعية باستخلاص المعنى واكتسابه، و تفسير المقروء في ضوء الخبرات السابقة حول الموضوع . فيكون بذلك عملية تفاعل وتجانس بين القارئ والنص تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من الإدراك الحسي وتتطلب التركيز والانتباه والتحليل والاستنتاج والربط والنقد وإصدار الأحكام (حارثي، 2020).

وحاسة البصر تؤدي دورا عظيما في حياة الإنسان، فهي تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل معالم العالم سواء أكانت طبيعية أو اجتماعية إلى العقل ؛ وذلك بما يشتمل عليه من وقائع وأحداث ومعلومات، وصور حسية بصرية تتعلق بالهيئات والأشكال وتفصيلاتها وخصائصها وأوضاعها المكانية في الفراغ، ومن ثم الإحساس بها وتشكيل المدركات للمفاهيم البصرية، التي تسهم بدورها في إرساء أساس النمو العقلي لدى الفرد (Becker & Dick , 2002).

لذا، يعد الحرمان من حاسة البصر أسوأ مكروه يمكن أن يحدث للإنسان، لما لهذه الحاسة من دور وأهمية في حياته أكثر مما تؤديه أي من الحواس الأخرى .فالإعاقة البصرية تؤثر على الكفاءة الإدراكية للفرد، فيصبح إدراكه للأشياء ناقصا لما يتعلق منها بحاسة البصر، كاللون والمسافة والعمق والحركة، وبالتالي فإن معرفة المكفوفين للأشياء قد تشمل كل خصائصها إلا ما يتعلق منها بحاسة البصر .وتحد الإعاقة البصرية من حركة الشخص الكفيف، وممارسته الأنشطة والأعمال التي يمارسها الشخص المبصر، كما تحد من تعرفه على البيئة الخارجية المحيطة به، واستكشاف مكوناتها ومعالمها، ومن ثم تضيق فرص تعلمه ومروره بالخبرات اللازمة، مما يؤدي إلى قصور في مهاراته الحركية، وتجعله يعيش في عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التي يحصل عليها الكفيف (الحديدي، 2017).

ويقود وجود إعاقة بصرية عند الأشخاص إلى زيادة الضغط النفسي الذي يؤثر سلبا على نوعية الحياة، حيث ينظرون إلى الحياة بنظرة مختلفة عن الآخرين وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة البصرية، وتحتاج هذه الفئة إلى خدمات تساعدهم على تحسين نوعية الحياة، وإحساسهم بالسعادة والرضا عن الحياة. (ابن لمبارك وابن عنتر، 2023).

2.1 مشكلة الدراسة

إن قياس مستوى التحصيل الدراسي وتقويمه للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة يعد من المسائل الأساسية والمهمة بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، لأنه يتوقف عليها الكثير من القرارات الخاصة والعامة الفردية والجماعية، أو عدم تحقيقها والفشل فيها، وهناك العديد من المؤثرات التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وعلى رأسها إتقان القراءة والاستيعاب للمادة المقروءة بغض النظر عن المادة التعليمية، فعدم إجادة القراءة يؤثر سلبا على عملية الفهم واستيعاب المقروء، لذا كان لا بد من استراتيجيات تعين وتساعد الطالب على إتقان مهارة القراءة وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب القرائي .

انطلاقًا من خبرتي العملية كمعلمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصًا الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، فقد لاحظت وجود تراجع ملموس في مستويات التحصيل الدراسي لديهم في مادة اللغة العربية، ولا سيما في جانب الاستيعاب القرائي الذي يُعد أحد المكونات الأساسية لبناء مهارات التعلم. ويُعزى هذا التراجع إلى طبيعة الإعاقة البصرية التي تحدّ من قدرة الطلبة على الوصول السهل والمباشر إلى النصوص المكتوبة، الأمر الذي يفرض تحديات إضافية أمام قدرتهم على القراءة والفهم والمناقشة.

وبناءً على ذلك، سعيتُ للبحث عن استراتيجيات تعليمية يمكن أن تُسهم في معالجة هذه الفجوة، وتدعم مهارات الاستيعاب القرائي لدى هذه الفئة من الطلبة، فوجدت أن استراتيجية روبنسون (SQ3R) تُعد من الطرائق الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي، إذ تقوم على خطوات منهجية تبدأ بالمسح السريع للنص (Survey)، ثم صياغة أسئلة موجهة (Question)، يليها القراءة المتعمقة (Read)، ثم التسميع أو التذكر (Recite)، وأخيرًا المراجعة الشاملة (Review). وهذه الخطوات تتيح للطلبة تنظيم عملية القراءة وتحويلها إلى نشاط تفاعلي قائم على الفهم والتحليل بدلًا من الاقتصار على القراءة السطحية.

وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة فاعلية هذه الاستراتيجية، حيث أشارت دراسة أنجوني وكاهيادي (Anjuni & Cahyadi, 2019) إلى تحسن ملحوظ في مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عند تطبيق استراتيجية روبنسون، كما أظهرت دراسة الحارثي (2020) أثرًا إيجابيًا لهذه الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتشير هذه النتائج إلى إمكانية توظيف الاستراتيجية بشكل فاعل في بيئات تعليمية متنوعة، مما يعزز من قيمتها التربوية في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالرغم من وجود هذه الجهود، إلا أنه – وحسب علم الباحثة – لم تُنفذ دراسة سابقة اهتمت بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R)، الأمر الذي يبرز تميز الدراسة الحالية وأصالتها. إذ تهدف إلى اختبار فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على هذه الاستراتيجية لتحسين الاستيعاب القرائي لدى هذه الفئة في محافظة رام الله والبيرة، وذلك في إطار تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية وتلبية حاجاتهم الخاصة.

3.1 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للاجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

4.1 فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

5.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التحقق مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

2- قياس درجة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

6.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بمساعدة الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية على اكساب مهارة الاستيعاب القرائي، وأيضاً الاستفادة من تطوير مقياس المهارات الاستيعاب القرائي وبرنامج استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي.

6.1.1 الأهمية النظرية

- من المرجح أن تضيف الدراسة الحالية معلومات جديدة إلى المعلمين فيما يتعلق بأسس واستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ ليغيروا من قناعاتهم وتصوراتهم المتعلقة بالممارسات التعليمية القائمة.
- تُعدُّ الدراسة الحالية امتدادا لجهود الباحثين ممن تناولوا تطبيقات الاستراتيجيات المعرفية في التعليم .ومن الممكن أن تكون مرجعا في هذا المجال.
- أن استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة تفيد معلمي اللغة العربية، لتطبيقها في تدريسهم لفروع اللغة العربية الأخرى، لتحقيق أهدافها وتنمية مهاراتها .مسترشدين بتصميم هذا البرنامج التعليمي وفق استراتيجية روبنسون.

6.1.2 الأهمية التطبيقية

- فمن المتوقع أن تسهم نتائجها في تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية وتزيد من كفايات ومهارات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالشكل الذي يمكنهم من تلبية احتياجاتهم ويساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعلمية وتجاوزها.
- أيضا تكمن اهمية الدراسة بمساعدة الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية على اكساب مهارة الاستيعاب القرائي، وأيضاً الاستفادة من تطوير مقياس المهارات الاستيعاب القرائي وبرنامج استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي.

- إيجاد حلول فعالة لوزارة التربية والتعليم التي بدورها تقدم خدمات بمساعدة الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية في مدارسها الدامجة من خلال تبني برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- تخدم هذا الدراسة وزارة التربية والتعليم بحيث تعد المعلمين وتزيد من كفايات ومهارات معلمي الطلبة ذوي الاعاقة البصرية بالشكل الذي يمكنهم من تلبية احتياجاتهم ويساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعلمية وتجاوزها.
- تبني استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يؤهل الأطفال ويساعدهم على الاندماج والنجاح في المدارس الدامجة التابعة على المستوى الأكاديمي أو على المستوى الاجتماعي.
- تفتح هذه الدراسة الباب أمام باحثين آخرين لتناول الموضوع من زوايا معرفية أخر.
- تقدم الدراسة خطة استدامة تضمن تحقيق الاستمرارية في تقديم الخدمات لطلبة ذوي الإعاقة البصرية، قد تستفيد منها المؤسسات المختصة في تطوير برامجها عبر العالم.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

حددت نتائج الدراسة في الحدود والمحددات الآتية:

7.1.1 **الحدود الموضوعية:** تنمية مهارات الاستيعاب القرائي(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

7.1.2 **الحدود البشرية:** الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

7.1.3 **الحدود المكانية:** مدارس / مراكز التربية الخاصة الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

7.1.4 **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني 2026/2025م

7.1.5 **محددات الدراسة:** يمكن تعميم نتائج الدراسة على عينة متماثلة لعينة الدراسة بسبب تطبيقها على المدرسة الوحيدة التي تدرس ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

8.1 مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية مصطلحات عرفت على النحو الآتي:

استراتيجية روبنسون Robinson Strategy (SQ3R): "وهي إحدى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في التفكير ما وراء المعرفة، وتتكون إجرائياً من خمس خطوات، وهي: المسح (Survey)، السؤال (Question)، القراءة (Read) التسميع (Recite) المراجعة (Review)" (Komang et al., 2013: 80)، **ويعرف إجرائياً** هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية، والتي يقوم بها الطالب بممارسة.

الاستيعاب القرائي (Reading Comprehensive): " ويعرف الاستيعاب القرائي ذلك التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ، وهو ذلك النتاج للعملية العقلية المعرفية لغاية الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى المناسب للكلمة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي من أجل استخلاص المعنى العام للموضوع" (Roehling et al., 2017: 82). **إجرائياً:** تمكن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة من استيعاب النص المقروء من خلال التفاعل الإيجابي نحوه واستخلاص المعنى من النص وبنائه بعدة مهارات تختص بالاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي النقدي) ويقاس من خلال أدوات الدراسة.

الإعاقة أو العجز "هو جزء طبيعي من التجربة الإنسانية وبأي حال من الأحوال لا يقلل من حق الأفراد في العيش بصورة مستقلة، والتمتع بتقرير المصير واتخاذ القرارات، والاستفادة من التعليم وممارسة مهن ذات مغزى، والتمتع والاندماج الكامل في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية" (عبده، 2018: 13)

الطلبة ذوي الإعاقة البصرية: وهم الطلبة الذين لديهم حالة من الضعف في حاسة البصر، بحيث يحد من قدرتهم على استخدام هذه الحاسة بفاعلية واقتدار وتشمل هذه الإعاقة ضعفاً أو عجزاً في الوظائف البصرية، بحيث يصبح بحاجة إلى المساعدة، والبرامج التربوية والخدمات المتخصصة (علي، 2024: 391). **ويعرف الطلبة ذوي الإعاقة البصرية اجرائيا** انهم الطلبة الذين تم تشخيصهم بالإعاقة البصرية والذين يدرسون مدارس / مراكز التربية الخاصة الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل من الدراسة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بحاور الدراسة الثلاثة وهي على النحو الأتي: المحور الأول المتمثل باستراتيجية روبنسون (SQ3R)، أما المحور الثاني فقد تناول مهارات الاستيعاب القرائي، أما المحور الثالث والأخير وهو الإعاقة البصرية، وتم إنهاء الفصل الثاني من هذه الدراسة بعرض الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: استراتيجية روبنسون (SQ3R)

يشير العديد من الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى أهمية تطوير استراتيجيات تدريسية وأساليب تعليمية موجهة خصيصًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما لذلك من دور أساسي في تعزيز مهاراتهم التعليمية وتمكينهم من التكيف مع متطلبات التعلم. وفي هذا السياق، يُعَدّ روبنسون أحد أبرز الرواد الذين أسهموا في هذا المجال، إذ قام بتطوير استراتيجيته الشهيرة (SQ3R)التي استهدفت بالأساس تحسين مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين يواجهون صعوبات في القراءة.

وقد ظهر هذا التوجّه بوضوح في مؤلفه الأول الصادر عام 1941بعنوان الدراسة الفعّالة (Effective Study)، حيث وضع الأسس الأولية للاستراتيجية، قبل أن يقوم بنشر نسخة منقحة عام 1961قدّم فيها شرحًا أكثر تفصيلًا وتوسعًا لمراحل الاستراتيجية وأهدافها. وتعتمد استراتيجية SQ3Rعلى خلفية معرفية مستمدة من

النظريات النفسية المرتبطة بالذاكرة البشرية والعمليات الذهنية التي يمر بها القارئ أثناء القراءة، ما يجعلها أداة تعليمية متكاملة تستند إلى مبادئ علم النفس المعرفي.

وتتألف هذه الاستراتيجية من خمس خطوات مترابطة ومتسلسلة :المسح(Survey) ، وصياغة الأسئلة (Question)، والقراءة(Read) ، والاستذكار(Recite) ، والمراجعة .(Review) وتُصنَّف ضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive Strategies)، نظرًا لأنها لا تقتصر على توجيه القارئ لفهم النص فحسب، بل تُسهم أيضًا في تنمية وعيه بعملية القراءة ذاتها، ومراقبته لمستوى استيعابه، وتوظيفه لآليات ضبط الانتباه والذاكرة.

وقد أكد ميرسر (2008) أن هذه الاستراتيجية تُعَدّ أداة فعالة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تساعدهم على تجاوز الكثير من التحديات المرتبطة بالقراءة والفهم، من خلال تمكينهم من تنظيم عملية التعلم، وتجزئة النصوص المعقدة إلى خطوات يسهل التعامل معها، مما يعزز من استقلاليتهم وقدرتهم على بناء استراتيجيات ذاتية للتعلم مدى الحياة.

تُسهم استراتيجية SQ3Rفي إكساب المتعلم القدرة على ضبط عملية التعلم ومراقبتها بشكل واعٍ، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تحسين أدائه وتقدمه التدريجي في مستويات الفهم القرائي. فالاستراتيجية، بطبيعتها القائمة على التدرج المرحلي، تُتيح للمتعلم الانتقال خطوة بخطوة نحو مستويات عليا من التفكير والاستيعاب، بما يعزز من فعالية العملية التعليمية. وفي إطار هذه الاستراتيجية، لا يقتصر دور المتعلم على قراءة النصوص وفهمها بصورة سطحية، بل يتجاوز ذلك إلى بناء معانٍ جديدة استنادًا إلى ما يقرؤه، والقدرة على الكشف عن العلاقات

بين الأفكار المطروحة في النصوص، وإعادة تنظيمها أو تعديلها بما يتناسب مع خبراته السابقة ومعارفه المكتسبة.

كما أن تطبيق هذه الاستراتيجية يُحفِّز المتعلم على الانخراط في أنشطة ذهنية عليا مثل التحليل، والاستنتاج، والمقارنة، والتقويم، وهي أنشطة تُسهم في تعميق الاستيعاب وتعزيز الفهم النقدي. ومن هذا المنطلق، يؤكد محمود والطائي (2022) أن استراتيجية SQ3Rلا تقتصر على تحسين الاستيعاب القرائي فحسب، بل تعمل أيضًا على تنمية مهارات التفكير المنهجي لدى المتعلمين، وتمكينهم من تبني ممارسات معرفية تسهم في بناء استقلاليتهم في التعلم، وتجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع النصوص بوعي وفاعلية.

2.1.2 مفهوم استراتيجية الخطوات الخمس:(SQ3R)

تُعَدّ استراتيجية **SQ3R**من أبرز الاستراتيجيات القرائية التي أسهمت في تنمية الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، وقد وضعها البروفيسور الأمريكي **فرانسيس روبنسون** عام **1970م** لتكون إطارًا منظّمًا يساعد الطالب على التعامل الواعي مع النصوص. وتتألف هذه الاستراتيجية من خمس خطوات متسلسلة، تبدأ بمرحلة **الاستطلاع(Survey)** ، حيث يقوم المتعلم بتصفح النص بسرعة للاطلاع على عناوينه وأجزائه الرئيسة، وتكوين فكرة عامة عن مضمونه قبل الشروع في قراءته المتعمقة. يلي ذلك خطوة **السؤال (Question)** التي تُعد عنصرًا محفزًا للتعلم النشط، إذ يُشجع الطالب على صياغة أسئلة تتعلق بموضوع النص، مما يثير فضوله ويدفعه للبحث عن الإجابة أثناء القراءة. أما المرحلة الثالثة فهي **القراءة(Read)** ، وفيها يقرأ الطالب النص بتركيز، محاولًا تحديد الأفكار الرئيسة والإجابات التي بحث عنها سابقًا. بعد ذلك تأتي مرحلة **الاستذكار(Recite)** ، حيث يُعيد الطالب صياغة ما فهمه بأسلوبه الخاص أو يشرحه من الذاكرة، وهو ما يساعد على تثبيت المعلومة

وتعزيز عملية الاستيعاب. وأخيرًا تأتي خطوة **المراجعة(Review)** ، حيث يعود المتعلم إلى النص مرة أخرى ليتأكد من صحة ما استوعبه، ويعالج أي فجوات في الفهم، ويربط بين الأفكار ليبني تصورًا أكثر شمولية للنص. ومن خلال هذه الخطوات الخمس، كما يؤكد **محمود والطائي (2022)**، يستطيع المتعلم أن يُنظّم عملية قراءته، ويراقب أداءه الذاتي، ويحقق توازنًا بين الفهم السطحي والاستيعاب العميق، مما يجعل الاستراتيجية أداة فعّالة لتحسين التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

فقد عرفها عيد(11:2015) بأنّها: "الطريقة الخاصة لتعليم القراءة، والتي تتكون من مجموعة من الإجراءات الخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية، والتي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص القرائية فهما وتحليلا وتركيبا وتقويمًا وهذه الخطوات هي: المسح أو التصفح Survey والتساؤل Question، والقراءة Reading والتسميع Recite ، والمراجعة Review".

عرفها روثز (Ruthus ،2002: 54)" بأنها طريقة يمكن أن تساعد على المشاركة الجدية للطلبة وهي اختصار للحروف الأولى من الكلمات الآتية: المسح (survey)، السؤال (Question)، القراءة (Read) التسميع (Recite) المراجعة (Review).

وعرفها عبد الله (2015 : ص 166) بأنّها: "إحدى الطرق التي تساعد في قراءة الكتب المدرسية بنصوصها المختلفة، والتي تهدف إلى تحسين الفهم، واكتساب مهارات الاستذكار ومعالجة المعلومات، وذلك وفق خمس خطوات مدروسة تؤكد ذاتية المتعلم واستقلاليته، وهذه الخطوات هي: المسح ، التساؤل القراءة، التسميع المراجعة".

وعرفها خضيرات (2019 ص:225) بأنها إحدى استراتيجيات التفكير المعرفية لروبنسون، وهي استراتيجية ذاتية لتحسين القراءة والفهم لدى المتعلمين ومساعدتهم على توسيع عملياتهم التعليمية؛ ليصبحوا أكثر تميزًا

واحتفاظًا بالمعلومات لفترة أطول، وفق الخطوات الخمس في القراءة، وهي: إلقاء نظرة تمهيدية، وطرح الأسئلة، والقراءة، والتسميع، والمراجعة.

وعرفها عطية (2014) بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويُطلق عليها نظام الخطوات الخمس امسح – اسأل أقرأ – سمع– راجع للقراءة، وهي من الاستراتيجيات التي تُسهم في زيادة فعالية القراءة، وزيادة الفهم والاستيعاب. وتعرف استراتيجية روبنسون إجرائيا بأنها خطوات متسلسلة يقوم بها الطالب ذو ضعف السمع، من خلال تفاعله المباشر مع المعلم والمحتوى في أثناء قراءة النصوص، بواسطة خمس خطوات تصفح – اسأل – اقرأ استذكر – راجع)؛ بهدف تحسين فهمه القرائي.

تُعَدّ استراتيجية **SQ3R** من الاستراتيجيات القرائية المنظمة التي تسهم في مساعدة الطلبة على التعامل مع الكتب والنصوص العلمية بفاعلية أكبر، حيث توفر لهم إطارًا منهجيًا يساعدهم على تنظيم عملية القراءة وتحويلها من مجرد نشاط آلي إلى عملية معرفية نشطة. وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية منذ ظهورها أهمية وشهرة واسعة على المستوى العالمي، حتى غدت أساسًا اعتمدت عليه العديد من البرامج التعليمية التي تهدف إلى تعزيز أنماط **الدراسة الذاتية**، وتشجيع المتعلمين على التفاعل النشط مع النصوص. وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ جوهري يتمثل في **الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة** لدى المتعلم، وهو ما يعزز من قدرته على الفهم العميق، ويتيح له بناء علاقات معرفية متماسكة بين خبراته السابقة وما يكتسبه من معارف جديدة مرتبطة بموضوع النص. وبذلك يصبح المتعلم أكثر فاعلية ونشاطًا في التعامل مع المادة الدراسية، وأكثر استعدادًا لتوظيف ما تعلمه في مواقف جديدة. وإلى جانب ذلك، فإن تطبيق الاستراتيجية يتيح للطلبة فرصًا متكررة للحصول على **تغذية راجعة** عن مستوى فهمهم للنصوص المقروءة، مما يعزز من وعيهم بعملية التعلم ذاتها، ويساعدهم على تصحيح الأخطاء وتطوير استراتيجيات بديلة للفهم والاستيعاب (مصطفى، 2019).

وتعد استراتيجية (SQ3R) استراتيجية نظام الخمس خطوات امسح اسأل اقرأ، سمع، راجع من أكثر أساليب القراءة أهمية وشيوعاً، وتتصف بالجدية، وتتطلب التروي والإعادة والتكرار، حتى يستطيع المتعلم فهم النص واستيعابه(محمود والطائي، 2022).

كما تستخدم هذه الاستراتيجية في المجال المعرفي في تحسين التحصيل في مختلف المواد هادي (2014)، ويمكن استخدامها كاستراتيجية في مهارات ما وراء المعرفة كالتدريب على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والاستنتاجي، (Nabilla & Asmara, 2022).

تُعَدّ استراتيجية SQ3Rمن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في تعليم مهارات القراءة، إذ إنها لا تقتصر على تدريب الطلبة على قراءة النصوص فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى مساعدتهم على التفكير الواعي والمنظم فيما يقرؤون، من خلال التمييز بين الكلمات والمفاهيم المألوفة لديهم وتلك التي تستدعي بحثًا أو تفسيرًا إضافيًا. فهي استراتيجية تسعى إلى جعل عملية القراءة نشاطًا معرفيًا بنّاءً يقود المتعلم نحو بناء تفكير إبداعي قائم على الدمج بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة، وربطها بما يتضمنه النص المكتوب من معانٍ وأفكار. ومن خلال هذا التفاعل النشط، يستطيع الطالب أن يُعيد صياغة المعاني بصورة أعمق، وأن يكوّن فهمًا متكاملاً ينعكس على وعيه المعرفي والفكري. وبهذا المعنى، فإن الاستراتيجية لا تُعزز الاستيعاب اللغوي للنصوص فقط، بل تُسهم أيضًا في تمكين المتعلمين من اكتساب قيم فكرية ومعرفية جديدة، وتطوير قدرتهم على التفكير التحليلي والإبداعي. ومن هذا المنطلق، يؤكد الرشيد والدوسري (2020) أن الهدف النهائي من القراءة لا يتحقق إلا من خلال الوصول إلى مستوى عالٍ من الفهم والاستيعاب الجيد، وهو ما تُوفّره هذه الاستراتيجية بشكل فعّال للمتعلمين.

تُسهم استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تمكين الطالب من فهم المعلومات المكتوبة بصورة دقيقة، وبناء إطار مفاهيمي متكامل حول موضوع النص. فهي تساعد المتعلم على التعرف على الحقائق بشكل صحيح، وتثبيت المعلومات الجديدة، وصياغة أهدافه الخاصة من النص استنادًا إلى خبراته السابقة، ما يعزز الربط بين المعرفة المكتسبة والسياق العملي أو المعرفي للنص. وعلاوة على ذلك، تشجع هذه الاستراتيجية على قراءة النصوص بنشاط وتفاعل، مما يتيح للطالب استيعاب المعلومات بسرعة أكبر وبأقل جهد ممكن، ويجعل عملية القراءة أكثر تنظيماً وفاعلية. ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجية، يصبح الطالب قادرًا على التعامل مع النصوص العلمية بطريقة منهجية، حيث تتيح له قراءة المواد المعقدة بتركيز واستيعاب أعمق، وهو ما يزيد من فاعلية القراءة ويعزز القدرة على الاستيعاب والفهم الشامل للنصوص المقروءة (الرشيد والدوسري، 2020).

لعب المعلم دورًا محوريًا في تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية SQ3R، إذ يتولى مسؤولية تقديم نموذج عملي يوضّح خطوات الاستراتيجية بشكل مباشر، بحيث يتيح للطلاب رؤية كيفية تطبيقها على أرض الواقع. يبدأ المعلم عادةً باستخدام نصوص قرائية قصيرة، ليطبق أمام الطلاب كل خطوة من خطوات الاستراتيجية بطريقة متسلسلة، مع توضيح الأهداف التعليمية من كل مرحلة وما يتوقع أن يحققه الطالب من فهم واستيعاب. بعد ذلك، يزوّد المعلم الطلاب بدليل إرشادي يحتوي على التوجيهات والتعليمات اللازمة لممارسة الاستراتيجية بأنفسهم، مما يخلق أساسًا متينًا لفهم العملية وممارستها بطريقة منهجية.(Nabilla & Asmara, 2022) .

وتبدأ مرحلة التدريب العملي حين يشارك الطلاب في قراءة نصوص جديدة، حيث يقدم لهم المعلم النصح والتوجيه خلال تنفيذ خطوات الاستراتيجية، ويساعدهم على تجاوز أي صعوبات قد تواجههم، إلى أن يصلوا إلى مستوى من الاستقلالية في الاستخدام .ومع تزايد الخبرة، ينتقل الطلاب تدريجيًا إلى تطبيق الاستراتيجية

على نصوص أطول وأكثر تعقيدًا، ما يعزز من قدرتهم على التعامل مع المحتوى المعرفي بكفاءة أكبر، ولا تقتصر أهمية هذه الاستراتيجية على تحسين مهارات الفهم والاستيعاب، بل تمتد إلى تعزيز التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية، إذ تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم واستيعاب المعلومات بشكل أعمق. كما تُسهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، بما في ذلك مهارات التفكير الاستنتاجي والنقدي والإبداعي، حيث تمكّنهم من مراقبة عمليات التعلم الخاصة بهم، وتقييم استراتيجياتهم في التعامل مع النصوص، وبناء فهم نقدي ومبدع للمعلومات الجديدة التي يكتسبونها.(Nabilla & Asmara, 2022)

أظهرت الدراسات أن استراتيجية SQ3Rتُعدّ ذات فعالية كبيرة في تعليم مهارات الاستيعاب القرائي عبر المواد الدراسية المختلفة، إذ إنها لا تقتصر على تدريب الطلاب على قراءة النصوص فحسب، بل تسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم بطريقة منهجية ومنظمة. فهي تساعد الطلاب على التمييز بين الكلمات والمفاهيم التي يعرفونها وتلك التي يجهلونها، مما يعزز قدرتهم على التركيز على المعلومات الجديدة وتفسيرها ضمن السياق المناسب. كما تتيح هذه الاستراتيجية للطلاب فرصة بناء تفكير إبداعي قائم على الدمج بين المعرفة الجديدة والخبرات السابقة، ومن ثم مقارنتها بما يتضمنه النص المكتوب، في عملية معرفية تهدف إلى استيعاب القيم الفكرية والمعاني الجديدة المضمنة في النصوص. ومن هذا المنطلق، فإن استخدام استراتيجية SQ3R لا يقتصر على تحسين الفهم السطحي للنصوص، بل يسهم أيضًا في تطوير قدرة الطلاب على التحليل والمقارنة والنقد البنّاء، وهو ما يعزز التعلم الفعّال ويجعل المتعلم أكثر استقلالية وفاعلية في استيعاب المحتوى الدراسي (الرشيد والدوسري، 2020).

تُسهم استراتيجية **SQ3R**بشكل كبير في تمكين الطالب من **فهم المعلومات المكتوبة** وبناء **إطار مفاهيمي متكامل** حول موضوع النص، حيث تتيح له التعرف على الحقائق بصورة دقيقة وتثبيت المعلومات الجديدة

بطريقة منظمة، كما تساعده على صياغة أهدافه الخاصة من النص استنادًا إلى خبراته ومعارفه السابقة. وبفضل هذه الاستراتيجية، تتحول القراءة من نشاط سلبي إلى عملية **نشطة وتفاعلية**، تُمكّن الفرد من استيعاب المعلومات بسرعة أكبر وبأقل جهد ممكن. كما أنها تُعد أداة فعّالة لقراءة النصوص العلمية بطريقة منظمة ومنهجية، إذ تمنح الطالب القدرة على معالجة المحتوى المعقد وتحليله وفهمه بعمق، مما يزيد من فاعلية القراءة ويعزز القدرة على الاستيعاب والفهم الشامل للنصوص المقروءة. ومن هنا، تُعتبر استراتيجية SQ3Rواحدة من أهم الأدوات التي تسهم في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب وتحقيق التفاعل المعرفي النشط مع المواد الدراسية.(Alsaiari, 2024)

3.1.2 أهمية استراتيجية روبنسون (SQ3R)

تُعد استراتيجية روبنسون(SQ3R) ، والتي تشمل خطوات التصفّح، وطرح الأسئلة، والقراءة، والتذكر ، والمراجعة، إحدى الطرق الفعّالة التي تهدف إلى تحسين مستوى القراءة لدى الطلاب، وتعزيز قدرتهم على فهم واستيعاب النصوص المقروءة بشكل أعمق. وقد طوّر هذه الاستراتيجية البروفيسور روبنسون عام 1941م، نتيجة لمجموعة من الأبحاث التطبيقية في مجال المهارات الدراسية، حيث تم تصميمها لتوفير أسلوب منظم يساعد المتعلم على التعامل مع النصوص بطريقة منهجية، تجعل من القراءة نشاطًا معرفيًا نشطًا يربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة للطالب (شحاتة، 2017:191)

وقد أكّد الموسوي (2015) أن لهذه الاستراتيجية فوائد تربوية ونفسية متعددة، فهي تعمل على زيادة ثقة الفرد بنفسه، وتمكّنه من تحويل مهاراته المكتسبة إلى خبرات عملية أخرى، كما تسهم في تحسين تكيّفه وتنظيم سلوكه .ومن الناحية المعرفية، تُعزز استراتيجية SQ3Rمهارات ما وراء المعرفة، إذ تشجع الطالب على تحديد

أهداف القراءة مسبقًا، ومراقبة عملية تعلمه، وتنظيم المعلومات المكتسبة بطريقة منهجية. كما تُنمّي هذه الاستراتيجية مهارات الفهم القرائي بشكل متكامل، بما يشمل استخراج الأفكار الرئيسة، وتحليل النصوص، واستنتاج العلاقات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات، وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة، وكذلك التعرف على الأساليب التي استخدمها الكاتب في عرض الموضوع. ومن هذا المنطلق، تُعد استراتيجية روبنسون أداة قوية لتطوير التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع النصوص التعليمية بوعي وفاعلية.

تُسهم استراتيجية **SQ3R** أيضًا في تمكين الطلاب من **إعادة تشكيل الموضوعات المقروءة** بطريقة منظمة، مما يساعدهم على تنظيم المعلومات العلمية واللغوية بشكل يسهل فهمها واسترجاعها لاحقًا. وتعمل الاستراتيجية على تعزيز **الاحتفاظ بالمعلومات في العقل لفترة أطول**، وذلك من خلال تيسير عملية انتقالها من **الذاكرة قصيرة المدى** إلى **الذاكرة طويلة المدى**، ما يرفع من كفاءة التعلم ويجعل المعلومات المكتسبة أكثر ثباتًا واستدامة في ذهن الطالب. وبفضل هذه الخاصية، لا يقتصر دور الاستراتيجية على تعزيز الفهم الفوري للنصوص، بل تمتد لتشمل **بناء مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في استيعاب المعلومات**، مما يجعلها أداة فعالة لتطوير القدرات المعرفية لدى الطلاب وتمكينهم من التفاعل مع المحتوى الدراسي بوعي وتحليل منهجي.(Momani & Asiri, 2017)

ويرى سبرن (Sabarun, 2015) أن استراتيجية **SQ3R** تلعب دورًا مهمًا في تعزيز قدرة الطلاب على **تذكر المعارف والمعلومات المقروءة واستدعائها عند الحاجة**، ما يجعلها أداة فعّالة لدعم التعلم طويل المدى. كما تسهم الاستراتيجية في **تنمية مهارات التفكير العليا** لدى الطلاب، بما في ذلك التفكير **الناقد والإبداعي والمنطقي**، من خلال تشجيعهم على تحليل النصوص، ومقارنة المعلومات الجديدة بما لديهم من معرفة سابقة،

واستنتاج النتائج والتفسيرات المناسبة. ومن هذا المنطلق، فإن استخدام SQ3R لا يقتصر على تحسين الفهم المباشر للنصوص، بل يمتد ليشمل تطوير **مهارات معرفية واستراتيجية متقدمة** تمكن المتعلم من التعامل مع النصوص والمعلومات بوعي واستقلالية، وتعزز من قدرته على اتخاذ القرارات المبنية على تحليل منطقي وإبداعي للمحتوى المقروء.

يؤكد كل من تريواردن وفاطمة (Triwardan & Fatimah, 2015) وشحاتة (2017) أن استراتيجية SQ3R تحقق مجموعة واسعة من الأهداف التربوية، إذ تجعل الطلاب أكثر نشاطًا واستعدادًا للتعلم، كما تسهم في تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم داخل الصف، وتزيد من دافعيتهم نحو القراءة والمشاركة الفعّالة في العملية التعليمية. وتُعنى الاستراتيجية كذلك بتنمية وعي المتعلمين بذواتهم، من خلال تشجيعهم على مراقبة عملية تعلمهم بأنفسهم، مما يعزز من قدرتهم على تنظيم المعلومات ومتابعة تقدمهم المعرفي.

كما تتيح الاستراتيجية فرصة للتقييم المستمر عبر الأنشطة التعليمية والأسئلة المطروحة، وهو ما يمكن المعلم من اكتشاف أي خلل في العملية التعليمية ومعالجته بشكل فوري، مما يجعلها أداة قوية لتعزيز جودة التعلم وتحقيق أهدافه المرجوة. وتتجلى الأهمية التربوية لاستراتيجية SQ3Rأيضًا في إمكانية تطبيقها على معظم المواد الدراسية، باستثناء بعض المواد ذات الطبيعة الرقمية مثل الرياضيات والإحصاء، بفضل بساطة إجراءاتها وسهولة تطبيقها، ما يجعلها وسيلة عملية وفعّالة لتعزيز التعلم النشط، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتحقيق التكامل بين الفهم القرائي والتنظيم المعرفي والوعي الذاتي.

4.1.2 خطوات ومراحل استراتيجية روبنسون (SQ3R)

هناك مراحل وخطوات تتضمنها استراتيجية (SQ3R) لتتحقق النتائج المرجوة (لاجان والدباغ، 2019). وهذه الخطوات هي:

أ- المسح أو الاستطلاع يعبر عنه بالحرف (S) المأخوذ من كلمة (Survery):

وتعني الاستطلاع أو المسح بإلقاء نظرة شاملة سريعة على النص القرائي من أجل تكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى القارئ ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله النص.

ب- طرح التساؤلات يعبر عنه بالحرف (Q) المأخوذ من كلمة (Question):

التي تعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع ان القارئ هنا يسأل نفسه عما يريد معرفته عن الموضوع المقروء والغرض من هذا التساؤل هو أن تكون القراءة عملية هادفة وتأخذ مسارا يؤدي إلى أهداف محددة.

ج-الحرف(R) لقد سبق بالرقم (3) وهذا يعني ان هذا الحرف مكرر في ثلاث كلمات كل كلمة منها تبدأ بالحرف (R) وتعبر عن خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية وهي كما يأتي:

- الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني القراءة أو الفعل أقرأ بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن الاجابة للأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- الحرف (R) الثاني. مأخوذ من كلمة (Recite) (سمع) أو تسميع، أو كلمة (Recall) استرجع أو استذكر بمعنى ان القارئ في هذه الخطوة يجيب عن الأسئلة التي طرحها في ضوء قراءته وما استوعبه

وتكون إجابته بصوت عال مسموع ويمكنه كتابة تلك الاجابة مستذكرا أو مسترجعا المعلومات التي توصل إليها التي تتعلق بأهداف القراءة أو الأسئلة التي طرحها.

- الحرف (R) الثالث. مأخوذ من كلمة (Review) (راجع) أي مراجعة ما تم قراءته وكتابته أو استرجاعه ومقارنته بما مطلوب من أهداف القراءة بمعنى ان القارئ في هذه الخطوة يعيد النظر فيما تم تحصيله من معلومات ويتأكد من صحة الإجابة التي توصل إليها ويتأكد من أنه استوعب وتذكر ما يجب استيعابه وتذكره في النص القرائي، ويحدد جوانب النجاح وجوانب الإخفاق، ويعرف أين أصاب وأين أخطأ (عبد الله، 2015).

5.1.2 العلاقة بين استراتيجية (SQ3R) ومهارة الاستيعاب القرائي:

تُعتبر العلاقة بين استراتيجية SQ3Rومهارة الاستيعاب القرائي علاقة تفاعلية قائمة على الإسناد والتعاضد، إذ تُمكّن مراحل الاستراتيجية، وهي المسح، وطرح الأسئلة، والقراءة، والإجابة، والمراجعة، الطلاب من التعامل مع النصوص بطريقة منهجية ومنظمة. فمن خلال قيام الطلاب بمعاينة النص المقروء، يمكنهم تطوير التنبؤات حول محتواه وتحديد غرض القراءة عبر طرح أسئلة موجهة، ثم ينتقلون إلى مرحلة القراءة الجادة للبحث عن إجابات لهذه الأسئلة، بما يعزز الفهم العميق للمادة المقروءة. وفي المرحلة الأخيرة، يقوم الطلاب بتلخيص المعلومات واسترجاعها للتأكد من مدى استيعابهم للنص، ما يسهم في ترسيخ المعرفة وتعزيز الفهم.

وعليه، فإن تطبيق استراتيجية SQ3Rيسهم في تحسين استقلالية الطالب، وجهده، وإنجازه أثناء قراءة النصوص، بما يتيح له تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من عملية القراءة. كما تضع الطلاب أمام نصوص ذات مستويات معرفية عليا تتطلب عمليات تفكيرية متقدمة، تشمل تحليل النص، تفسيره، التفاعل معه، ونقده،

وصولًا إلى إصدار الأحكام المعرفية حول محتواه. ومن هذا المنطلق، تُعد استراتيجية SQ3Rأسلوب تدريس فعال داخل الغرفة الصفية، لا سيما في تعليم القراءة الناقدة، وتعزيز المهارات القرائية العليا، بما يضمن تطوير قدرات الطلاب على الفهم العميق، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم النقدي للنصوص المقروءة (محمد وآخرون، 2020).

6.1.2 خصائص استراتيجية روبنسون (SQ3R):

تتميّز استراتيجية روبنسون (SQ3R) بقدرتها الفائقة على ضبط عملية التعلم، حيث تجعل المتعلمين محور العملية التعليمية، ويصبحون نشطين ومشاركين بشكل فعّال في فهم النصوص المقروءة. فهي تشجع المتعلم على الانخراط الكامل في البحث عن معنى النص، ومحاولة كشف العلاقات المنطقية بين الأفكار المختلفة داخله، وربط هذه الأفكار بالخبرات والمعارف السابقة التي يمتلكها. ومن خلال هذا التفاعل، يقوم المتعلم بتشكيل أفكاره الخاصة وممارسة أنشطة ذهنية متنوعة تعزز من الاستيعاب والفهم العميق، بينما يتخذ المعلم دور المراقب والداعم الذي يوجّه التعلم ويقدّم النصح والتوجيه عند الحاجة، دون أن يقلل من استقلالية المتعلم في التفكير والاستنتاج (الحارثية والبوسعيدية، 2020).

وتسهم هذه الاستراتيجية في جعل الطلاب أكثر قدرة على استخلاص المعاني الرئيسة للنصوص وربط الأفكار بعضها ببعض، بالإضافة إلى تعزيز مهاراتهم في التحليل والنقد، إذ تتطلب قراءة النصوص عبر خطوات منظمة ومحددة تشمل الاستطلاع، وطرح الأسئلة، والقراءة، والتذكر، والمراجعة. ومن خلال هذه الخطوات، يتعلم الطلاب كيفية مراقبة عملية تعلمهم ذاتيًا، ومراجعة ما فهموه، وتصحيح أي أخطاء في استيعاب المعلومات، بما يؤدي إلى ترسيخ الفهم العميق وتطوير القدرة على التفكير النقدي والإبداعي. (محمد وآخرون، 2020).

وبما أن استراتيجية SQ3Rتسعى إلى تحقيق الغاية الأساسية من القراءة، وهي الفهم والتحليل والنقد، فإنها تلعب دورًا محوريًا في تمكين مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلم، وصقل هذه المهارات بحيث يستطيع القارئ استيعاب المقصود من النص بدقة، وإصدار أحكام مستنيرة، وتمحيص المعلومات المطروحة، مما يعزز وعيه وفهمه الصحيح للنصوص المقروءة ويتيح له القدرة على التفاعل الذهني البناء مع المحتوى (الحارثية والبوسعيدية، 2020).

2.2 المحور الثاني: مهارات الاستيعاب القرائي

جاء المحور الثاني من هذا الفصل ليتناول المتغير الثاني لهذه الدراسة المتمثل في مهارات الاستيعاب القرائي، حيث ركّز على التعريف بمفهوم الاستيعاب القرائي وبيان ماهيته كما تناول الباحثون، بالإضافة إلى استعراض مكوّنات وعناصر عملية القراءة المختلفة. كما تناول هذا المحور مستويات الاستيعاب القرائي التي يمر بها القارئ خلال عملية الفهم، بدءًا من الفهم السطحي وصولًا إلى الفهم النقدي والتحليلي للنصوص، وذلك بهدف إبراز كيفية تطور قدرة القارئ على معالجة المعلومات المكتوبة. ولم يغفل هذا المحور الحديث عن أهمية الاستيعاب القرائي ودوره الحيوي في العملية التعليمية، وذلك لبيان مكانته كمهارة أساسية تؤثر في جودة التعلم، إضافةً إلى استعراض العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي والتي تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق الفهم الأمثل للنصوص المقروءة (عمران، 2023).

وتعتبر مهارة القراءة مؤشرًا حضاريًا يعكس مدى تطور الأمم وارتقائها الثقافي والمعرفي، فهي الأداة الأساسية للاتصال بين البشر، ومن خلالها تُبنى العلاقات الاجتماعية وتُشكّل الأفكار والمشاعر والاتجاهات، كما يتيح الاتصال الفعّال تحقيق الفهم والتفاهم بين الأفراد. وقد اتفق غالبية العلماء على أن وظيفة اللغة الأساسية تتمثل

في التعبير والتواصل والتفاهم، الأمر الذي يجعل تعليم اللغة العربية للفرد بمثابة السلاح الثقافي الذي يتيح له التعرف على ماضيه وحاضره، وفهم إرثه الحضاري والثقافي. ونظرًا لما توليه الأسس التربوية من اهتمام بالعناية باللغة العربية في تدريس المواد المختلفة، أصبح من الضروري أن يكون معلمو اللغة العربية أكثر حرصًا على اختيار أفضل طرق التدريس، مع تعزيز التعاون مع معلمي المواد الأخرى والمتعلمين، بما يسهم في الارتقاء باللغة وتعزيز مكانتها التعليمية والثقافية (الزهراني، 2018)

تتجلى مهارات القراءة بشكل عام في مجموعة من القدرات التي عند ضعفها تظهر عدة مظاهر سلبية، من أبرزها تدني قدرة الفرد على تكوين جمل واضحة المعنى، والفهم البسيط للتراكيب اللغوية، وضعف القدرة على استخلاص المعنى من المقروء وفهم معاني الكلمات الدقيقة. كما يعاني بعض القراء من صعوبة التمييز بين رأي الكاتب والأفكار أو القضايا المعروضة في النص، إضافة إلى ضعف القدرة على التحليل النقدي وإصدار الأحكام على الفقرات، والبعد عن الاتصال المباشر بالمعنى المقصود. ويظهر الضعف أيضًا في عدم القدرة على كتابة ملخصات دقيقة للمادة المقروءة، وعدم توظيف المعلومات المكتسبة في معالجة المشكلات اليومية التي يواجهها القارئ، ما يؤثر على فاعلية القراءة كأداة للتعلم والتفكير (العالية، 2023).

إن عملية الفهم القرائي تتطلب تفاعلًا هادفًا بين النص المقروء والقارئ، فهي ليست مجرد استقبال سلبي للمعلومات، بل محاولة نشطة للتفكير وتقليص الفجوة المعرفية بين ما يتضمنه الكتاب من معلومات وما يمتلكه القارئ من معرفة سابقة. ومن خلال قدرة القارئ على دمج المعارف الجديدة بالخبرات السابقة، يتمكن من استخلاص الحقائق، وبناء معارف جديدة، وتوسيع قاعدة فهمه للنصوص المقروءة. وتعد هذه العملية مركزية في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي، إذ تجعل القراءة نشاطًا معرفيًا نشطًا يربط بين الفهم والاستنتاج والتحليل النقدي (ابن فريحة، 2017).

تُعد القراءة الناقدة أحد أشكال القراءة المتقدمة التي تستدعي مجموعة من العمليات العقلية العليا، مثل تحليل النص المقروء وتفسيره ونقده، إضافة إلى القدرة على التمييز بين المعلومات المختلفة، وتقييمها، وإصدار الأحكام المبنية على معايير موضوعية. وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الناقدة ومهارات التفكير الناقد، إذ إن القارئ المتمكن من مهارات القراءة المختلفة، وخاصة مهارات الفهم والاستيعاب، يكون مطالبًا بالتفكير النقدي فيما يقرأ. ويشمل ذلك القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وبين الحقيقة والرأي، وبين الأفكار المعقولة وغير المعقولة، بالإضافة إلى تقييم منطقية الأفكار وتسلسلها، ودرجة مصداقية الكاتب، ومدى أصالة النص وعمق مادته (المطيري، 2014).

وتعرف القراءة الناقدة بأنها القدرة على توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، وفهم المادة المقروءة بشكل معمق، وتحليلها وتفسيرها، وتقويمها، وإصدار الأحكام المناسبة عليها، وذلك وفق معايير محددة تمثل أساس ممارسة التفكير الناقد، ومن هذا المنطلق، فإن القراءة الناقدة ليست مجرد قراءة سطحية للنص، بل هي عملية معرفية متكاملة تربط بين الاستيعاب والفهم والتحليل، وتعزز قدرة المتعلم على التعامل مع المعلومات بطريقة عقلانية وواعية، ما يسهم في تنمية التفكير المستقل والقدرة على اتخاذ القرارات المبنية على أسس منطقية ومعرفية (السليتي، 2020).

لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب، ينبغي على المعلم تبني استراتيجيات تهدف إلى إعمال الفكر وإنتاج أفكار جديدة، بما يسهم في تنمية الإبداع، وهذا ما تسعى إليه استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أثبتت فعاليتها في تعزيز عملية التعلم داخل الغرفة الصفية. فهذه الاستراتيجيات تؤكد على الدور الفعال والإيجابي للمتعلم، حيث يتم وصفه بأنه مشارك نشط في العملية التعليمية، يقوم بعدة أنشطة معرفية متصلة بالمادة

المتعلمة، مثل طرح الأسئلة، والمشاركة في المناقشات، والبحث، والقراءة، والكتابة، والتجريب. (المطيري، 2014).

أما دور المعلم فيتمثل في كونه موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم، بحيث يقوم بتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من الوصول إلى النتائج المرجوة، من خلال فحص المعلومات المتعلقة بالمواقف التعليمية ومعالجتها بطريقة منهجية. كما تتطلب تنمية التفكير النقدي استخدام استراتيجيات تدفع الطلاب إلى استدعاء الأفكار السابقة المرتبطة بحل المشكلات، ومقارنتها بالمعلومات الجديدة من أجل استنتاج الحلول المناسبة. (المطيري، 2014).

تُعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الأساليب التعليمية التي تهدف إلى تعزيز قدرات التفكير الناقد والاستقلال المعرفي لدى المتعلم، إذ تحول المتعلم من متلقي سلبي للمعلومات إلى باحث نشط عن المعرفة، يقوم بتحريك جميع نشاطاته المعرفية والانخراط الكامل في عملية التعلم. فهي تعمل على تمكين المتعلم من الاستفادة من خبراته السابقة ومواءمتها مع المعلومات الجديدة المستقاة من النصوص المقروءة، بما يتيح له تكوين خبرات معرفية متجددة يمكن توظيفها في مواقف حياتية وعلمية مختلفة، سواء في الدراسة أو في ممارسة الأنشطة العملية اليومية. (المطيري، 2014).

وتوفر استراتيجيات ما وراء المعرفة للمتعلم القدرة على الإمساك بزمام تفكيره والتحكم فيه، من خلال التأمل الواعي في خطوات التفكير أثناء عملية التعلم، والتوقف بين الحين والآخر لمراجعة أسلوبه واستراتيجياته المعرفية، ومعرفة مدى فاعلية الطرق المعتمدة في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعديلها عند الحاجة لضمان السير نحو النتائج المرجوة وبذلك، تصبح عملية التعلم نشاطًا مخططًا ومنظّمًا ذاتيًا، يقوم فيها المتعلم بدور

رئيسي في متابعة التقدم الذي يحققه، ومراقبة أدائه، وتقييم خطواته، ما يعزز شعوره بالمسؤولية تجاه تعلمه ويزيد من تحفيزه للانخراط في الأنشطة التعليمية، كما تهتم استراتيجيات ما وراء المعرفة بتمكين المتعلم من التخطيط، والمراقبة، والسيطرة، وإدارة تعلمه الذاتي، مما يسهم في تحسين اكتساب العمليات التعليمية المختلفة وتسهيل بناء المعرفة بشكل نشط وفعّال. ومن أبرز أهدافها تطوير التفكير المستقل، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، إذ تشجع الطلاب على تقييم المعلومات، ومقارنة الحقائق، وتحليلها نقديًا، وربطها بمعارفهم السابقة لإنتاج فهم أعمق. كما تعزز هذه الاستراتيجيات قدرة المتعلم على التفكير النقدي والإبداعي، وتحفيزه على البحث عن المعاني الدقيقة، واستكشاف أبعاد النصوص المختلفة، ما يجعلهم متعلمين مستقلين، وواعيين، وهادفين، وفعّالين في استخدام المعرفة المكتسبة. (قيدوم، 2018).

وعلاوة على ذلك، فإن هذه الاستراتيجيات تؤسس لمهارات ما وراء المعرفة بحيث تصبح عادة ذهنية لدى المتعلم، تمكّنه من مراقبة استراتيجياته الخاصة، ومراجعتها، وتحسينها بشكل مستمر، مما يسهم في تعزيز الكفاءة التعليمية والشخصية، ويضمن قدرة المتعلم على مواجهة التحديات المعرفية والمواقف الدراسية المعقدة بكفاءة ووعي كامل (رمضان وبوبكري، 2021).

تركز استراتيجيات ما وراء المعرفة على دراسة آليات حدوث التعلم والطرق التي يتم من خلالها تذكر المعرفة واسترجاعها، بما يجعل المتعلم أكثر وعيًا بعمليات التفكير التي يقوم بها أثناء تعلمه. فهي لا تكتفي بتقديم المعلومات بشكل مباشر، بل تهتم بتنمية القدرة على التفكير الذاتي المنظم وتحفيز المتعلم على استخدام مهاراته المعرفية بطريقة واعية ومدروسة، بما يشمل تنظيم المعلومات وفحصها، ومقارنتها بالمعرفة السابقة، وربطها بالمواقف العملية والعلمية التي يواجهها في حياته اليومية. ومن خلال هذه العمليات، يصبح المتعلم قادرًا على تطبيق المعرفة المستخلصة من النصوص والأنشطة التعليمية المختلفة في مواقف جديدة، ما يسهم في بناء

خبرة معرفية متكاملة يمكن توظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وإنتاج أفكار إبداعية (Paris & Jacob, 1987).

وتسعى استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تمكين المتعلم من السيطرة على تعلمه الخاص، إذ تتيح له تخطيط خطواته، ومراقبة تطور تعلمه، وتقييم النتائج بشكل مستمر. وبذلك، يتحول المتعلم من مجرد مستقبل سلبي للمعلومات إلى متعلم فعال ومستقل قادر على إدارة عمليات التعلم الخاصة به، الأمر الذي يحول عملية التعلم من مستوى تقليدي قائم على الحفظ والاسترجاع إلى مستوى نوعي يركز على التنشئة الذهنية وتنمية التفكير النقدي والاستقلال المعرفي .فالمتعلم هنا لا يكتفي بتلقي المعرفة، بل يصبح مدبرًا لخبراته التعليمية، قادرًا على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتحليلها، وتفسيرها، واستنتاج النتائج، ما يطور قدراته على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، ويجعله أكثر فاعلية في التعامل مع المواقف المعرفية المعقدة (العبيدي وأحمد، 2022).

ويرى التربويون أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تهدف إلى توعية المتعلم بأنماط تفكيره وطرق معالجة المعلومات داخليًا، ومساعدته على فهم الأساليب التي يستخدمها للتحكم في تعلمه وضبطه وتنظيمه، بما يتيح له استيعاب مضامين التعلم بشكل أعمق وأدق. فالمتعلم الذي يتقن استخدام هذه الاستراتيجيات يصبح قادرًا على التفكير النقدي والتحليلي، ويمتلك القدرة على تقييم المعلومات والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتعرف على نقاط القوة والضعف في النصوص التعليمية، وإصدار الأحكام على ما يقرأ، وتطوير خطة عقلية منظمة للتعامل مع المعرفة الجديدة (البشري، 2015).

وفي ضوء التطور السريع الذي يشهده العالم في جميع المجالات التعليمية والتكنولوجية، أصبح التعليم في العصر الحالي أكثر أهمية وضرورة من أي وقت مضى. فالمعلم لم يعد مجرد ناقل للمعلومات، بل أصبح

منظمًا ومرشدًا وميسرًا للعملية التعليمية، يتطلب منه الابتكار في اختيار استراتيجيات وأساليب تعليمية حديثة تضمن تحقيق أهداف التعلم، وتحفيز المتعلم على المشاركة الفاعلة، وتمكينه من ممارسة العمليات العقلية المختلفة بشكل مستمر ومنظم. ولتحقيق ذلك، أصبح من الضروري اعتماد استراتيجيات تدعم التعلم النشط، وتحوّل المتعلم إلى محور العملية التعليمية، بحيث يكون مشاركًا نشطًا في جميع مراحلها، ويطور مهاراته في التفكير والتحليل والاستنتاج والإبداع (عياد، 2022).

ومن أبرز هذه الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها الكبيرة في تعزيز التعلم النشط وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة، هي استراتيجيات ما وراء المعرفة .إذ تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تنمية العمليات الداخلية لمعالجة المعلومات، والآلية التي يفكر بها الفرد، والتحكم في العمليات العقلية المرتبطة بالتعلم .فهي تعمل على تعزيز قدرة المتعلم على التخطيط لمراحل التعلم، ومراقبة الأداء، وتقييم النتائج، وتصحيح الأخطاء، وتطوير استراتيجيات معرفية بديلة عند الحاجة .ومن خلال هذا الإطار، يصبح المتعلم مستقلاً، وواعياً، وفعالاً، وقادرًا على توظيف المعرفة المكتسبة بطرق مبتكرة ومناسبة للمواقف التعليمية والحياتية المختلفة .كما أن هذه الاستراتيجيات تجعل عملية التعلم تجربة ديناميكية تتسم بالوعي والاختيار الحر، وتساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي، وتحقيق التفاعل النشط مع المعلومات، وربط المعرفة بالخبرة العملية والعلمية، مما يسهم في إعداد متعلم قادر على مواجهة تحديات العصر الحديث بكفاءة عالية ووعي معرفي كامل (رمضان وبوبكري، 2021).

لقد أولى الإسلام القراءة منزلة عالية منذ اللحظة الأولى لتبليغ الرسالة النبوية، حيث كان أول ما أمر الله به نبيه الكريم –عليه الصلاة والسلام– في أول آية نزلت عليه هو الأمر بالقراءة، بقوله تعالى: "اقرأ". وهذه الكلمة الموجزة تحمل في طياتها دلالات عميقة على أهمية القراءة في حياة الإنسان، فهي ليست مجرد وسيلة للتعلم،

بل مفتاح للمعرفة، وبوابة يطل منها الإنسان على الفكر الإنساني المتراكم عبر العصور .ومن خلالها يمكن للمتعلم أن يتزود بالعلوم والمعارف المختلفة، وأن يصل إلى ما توصل إليه العلماء والفنانون والأدباء، كما تتيح له الربط بين الحضارات والأزمنة المختلفة ونقل المعرفة من جيل إلى جيل، ما يجعل القراءة أساسًا لبناء الفرد والمجتمع (ابن ندير وحجاج، 2022).

وتُعد القراءة من أهم وسائل التعلم الإنساني وتطوير الشخصية، فهي الأساس الذي يقوم عليه تقدم الإنسان، وصقل أفكاره، وتنمية ميوله واتجاهاته، وبناء منظومته القيمية .فالقراءة تجعل الإنسان قادرًا على الانفتاح على معارف العصر الحديث، والاطلاع على أفكار الآخرين والتفاعل معها، ومواصلة التعلم الذاتي، وأداء مهامه ووظائفه الحياتية والمهنية بكفاءة ووعي .ومن هنا، يظهر أن القراءة ليست مجرد نقل للمعلومات، بل هي عملية معقدة تشمل الفهم والإدراك والاستنتاج والتحليل والتفكير النقدي، وهي المهارات الجوهرية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها (الحارثي وجاد، 2022).

ولكي تتحقق هذه الغاية، يصبح تعويد الطلاب على القراءة الناقدة ضرورة أساسية، فالقارئ الناقد لا يكتفي باستقبال المعلومات، بل يقوم بتقييم النصوص، وتحليل الأفكار، ومقارنة الحقائق، واستخلاص النتائج، والتمييز بين الآراء والأدلة، وتكوين حكم مستقل .ومن خلال هذه العملية، يكتسب المتعلم القدرة على تطوير وعيه المعرفي وتنمية التفكير النقدي والاستقلال الفكري، مما يتيح له مواجهة تحديات الحياة التعليمية والمهنية بثقة وقدرة على اتخاذ القرارات السليمة.

كما أن القراءة تمثل أداة لتطوير الثقافة العامة، وصقل الشخصية، وتعميق الفهم العلمي والفكري، فهي تعمل على تنمية القدرة على الربط بين المعرفة السابقة والجديدة، وصقل مهارات التحليل، وإبراز القيم الفكرية

والأخلاقية، وصناعة خبرة معرفية يمكن توظيفها في مواقف الحياة المختلفة .ومن هذا المنطلق، فإن القراءة ليست مجرد نشاط أكاديمي، بل هي عملية تربوية شاملة تهدف إلى إعداد المتعلم ليكون فردًا واعيًا، قادرًا على التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير ذاته باستمرار، والمساهمة بفاعلية في مجتمعه (عطية، 2014).

وبالنظر إلى أهمية القراءة في تطوير مهارات الاستيعاب والفهم، يظهر دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في هذا الإطار، إذ تعمل على تنمية التفكير الذاتي المنظم لدى المتعلم، وتمكينه من السيطرة على تعلمه، وتخطيطه، ومراقبته، وتقييمه باستمرار، كما تشجعه على التفاعل الواعي مع النصوص واستثمار المعرفة المستخلصة في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحقيق أهداف التعلم .ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجية الخطوات الخمس للقراءة(SQ3R) ، التي تتيح للمتعلم قراءة النصوص بطريقة منهجية وناقدة، وتحليلها وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، مما يسهم في تعزيز مهارات الفهم والاستيعاب، والتفكير النقدي، والإبداع المعرفي (Jalil, 2024).

تعتبر القراءة واحدة من أبرز المجالات اللغوية وأكثرها تأثيرًا في بناء الشخصية الإنسانية وتنمية المهارات المعرفية، فهي تمثل البوابة التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني والمعرفة المتراكمة عبر العصور .ومن هذا المنطلق، لم تأتِ أهمية القراءة في الإسلام من فراغ، فقد كانت أول كلمة أُنزلت على نبينا الكريم –عليه الصلاة والسلام– هي "اقرأ"، دلالة على أن القراءة هي مفتاح العلم والمعرفة، ووسيلة الإنسان للاطلاع على تجارب الآخرين، واستيعاب ما توصل إليه العلماء والفنانون والأدباء، وربط المعرفة بين الأزمنة المختلفة (ابن ندير وحجاج، 2022).

ولا تقتصر القراءة على كونها مهارة تقنية فحسب، بل تُعد ركيزة أساسية للتعلم الإنساني، ونواة لتطوير الفكر وبناء الاتجاهات وصقل الشخصية وتنمية المعارف والقيم .فالقراءة تمكّن الإنسان من الانفتاح على معارف

العصر الحديث، والتواصل مع الآخرين وأفكارهم، ومواصلة التعلم الذاتي، وأداء المهام الحياتية والمهنية بفعالية ووعي .ومن هذا المنطلق، فإن عملية القراءة الصحيحة لا تتحقق إلا بوجود الفهم والإدراك والاستنتاج والتحليل والنقد، وهي المهارات الأساسية التي يسعى تعليم القراءة إلى تنميتها، والأساس الحقيقي الذي يقوم عليه تعلم اللغة والمهارات القرائية (الحارثي وجاد، 2022).

وقد تطور مفهوم القراءة عبر الزمن من عملية آلية بسيطة تعتمد على التعرف على الحروف والكلمات، إلى عملية متكاملة ومعقدة تتطلب أنشطة عقلية متقدمة، تشمل الربط بين المعلومات الجديدة والقديمة، والاستنتاج، وتحليل المعاني، وإعادة صياغة الخبرات السابقة بما يتوافق مع النص المقروء، وصولًا إلى مرحلة التفكير النقدي والإبداعي .فالقراءة الحديثة لم تعد مجرد نقل للرموز الكتابية، بل هي عملية ديناميكية تشمل أنشطة عقلية وفسيولوجية وانفعالية متكاملة .فالجانب الفسيولوجي للقراءة يشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بدقة، والتحكم في العين واللسان والشفتين، بينما يشمل الجانب العقلي المعرفة اللغوية والمفردات، وفهم المعاني، والتفاعل الواعي مع النص، وربط المعلومات بالخبرات السابقة، وتطوير القدرة على التحليل والاستنتاج والنقد، ليصبح الهدف النهائي بناء فهم عميق ومتكامل للنصوص، واستخلاص الأفكار الرئيسة، وإصدار الأحكام المنطقية .(Mercer & Mercer, 2008)

وعرف ليرنر (Lerner, 2000) القراءة بأنها معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح، وهو تعريف يركز على الجانب التقني والفسيولوجي للعملية القرائية، بينما يرى شحادة أن القراءة نشاط عقلي وانفعالي متكامل يشمل تعبير القارئ عن الرموز التي يتلقاها عن طريق العين، وفهم المعاني وربطها بالخبرات السابقة، واستخلاص المعلومات المهمة، وتكوين استنتاجات شخصية من النص .وهذا يوضح أن القراءة ليست مجرد

تمرير بصري على الحروف والكلمات، بل عملية عقلية معقدة تعتمد على التفكير والتحليل والمراجعة وإعادة الصياغة.

ومن الجدير بالذكر أن القراءة الناقدة تعد امتدادًا طبيعيًا لهذه العملية، فهي تتطلب من القارئ أن يكون ناقدًا وواعيًا وفاعلًا، حيث يقوم بتحليل النصوص المقروءة، وتمييز الأفكار الرئيسة من الثانوية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد مدى منطقية الأفكار، وربطها بالخبرات السابقة، وإصدار حكم علمي أو منطقي حول مضمون النص. ومن هذا المنطلق، تتضح أهمية استراتيجيات التعلم المعرفي واستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة، إذ تعمل هذه الاستراتيجيات على تمكين المتعلم من السيطرة على تعلمه الخاص، ومراقبة أداءه، وتقييم نتائجه، وتطوير قدراته على التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي (قيدوم، 2018؛ رمضان وبوبكري، 2021)

كما أن استراتيجية الخطوات الخمس للقراءة (SQ3R) تعد نموذجًا عمليًا لتطبيق هذه المفاهيم، فهي تساعد المتعلم على قراءة النصوص بشكل منهجي ومنظم، واستخلاص الأفكار الرئيسة، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وتحليل النصوص بطريقة نقدية، بما يعزز مهارات الفهم والاستيعاب والتحليل والتفكير النقدي، ويهيئ المتعلم ليصبح فاعلًا ومستقلًا في تعلمه، وقادرًا على توظيف المعرفة المكتسبة في مختلف المواقف التعليمية والحياتية .(Jalil, 2024)

بهذا، يمكن القول إن القراءة، سواء على المستوى الأساسي أو الناقد، هي عملية شاملة ومعقدة تضم الجوانب العقلية والفسيولوجية والانفعالية والمعرفية، وتظل الركيزة الأساسية لبناء معرفة الفرد، وصقل شخصيته، وتنمية مهاراته، وربط المعرفة النظرية بالخبرة العملية، وتأهيله ليكون مشاركًا فعالًا ومستقلاً في تعلمه وحياته العلمية

والاجتماعية، وتُعد القراءة عملية نفسية ولغوية معقدة ومتكاملة، يقوم من خلالها القارئ ببناء المعنى من خلال التفاعل الواعي مع النصوص المقروءة، فهي تتجاوز كونها مجرد نشاط ميكانيكي لفك الرموز والحروف، لتصبح نشاطًا معرفيًا شاملًا يتضمن التفكير والتحليل والنقد، وإعادة بناء المعلومات وربطها بالخبرات السابقة، وصقل القدرة على إصدار الأحكام .ومن خلال هذه العملية، تتطور لدى الفرد مجموعة من المهارات المعرفية العليا، مثل القدرة على التفسير والتحليل والتقويم والاستنتاج، بالإضافة إلى مهارات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتعميم الخبرات .كما أن القراءة تعمل على تهذيب الانفعالات، وتنمية الإدراك الذاتي، وتعزيز القدرة على مواجهة المشكلات المعرفية والحياتية من خلال التفاعل الواعي مع النصوص (ضفاف، 2022).

وتعكس القراءة بذلك أحد أهم وسائل التعلم الذاتي النشط، إذ أنها تجعل المتعلم محور عملية اكتساب المعرفة، حيث يقوم بالملاحظة الدقيقة للنص، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتمييز المعلومات الصحيحة من المضللة أو المبنية على الرأي الشخصي، وربط ما يقرأه بالمعارف السابقة والخبرات المكتسبة .وهذا يستدعي من القارئ تنظيم عملية تعلمه، والتفكير النقدي والتحليلي في كل مرحلة من مراحل القراءة، بدءًا من التعرف على الرموز والحروف والكلمات، مرورًا بفهم المعنى، وصولًا إلى الاستنتاجات النقدية والقرارات المتعلقة بما قرأه.

وعلى الجانب الفسيولوجي، فإن القراءة تتطلب قدرة العين على متابعة النصوص بدقة، والتحكم باللسان والشفتين في النطق، واستخدام الحواس المعرفية الأخرى لفهم المقروء .أما على المستوى العقلي، فتتضمن القراءة معرفة اللغة والمفردات، وفهم المعاني، والتفاعل الذهني المستمر مع النص، وتحليل الأفكار، وتفسير العلاقات بين العناصر المختلفة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لتكوين فهم عميق ومتكامل .ومن هنا، فإن الفهم النقدي للنصوص المقروءة لا يتحقق إلا إذا تم تفعيل هذه العمليات جميعها بشكل متكامل (Mercer & Mercer, 2008).

وتُعد مهارة القراءة إحدى أكبر التحديات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يعانون من مشكلات متعددة تتعلق بـ فك الرموز، القراءة بطلاقة، والاستيعاب القرائي العميق .وهذا يفرض على المعلمين استخدام استراتيجيات تعليمية متقدمة، تعمل على توجيه الطلاب بشكل ممنهج، وتنمية مهاراتهم القرائية، وربط النصوص بالخبرات السابقة، وتطوير قدرتهم على التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي .ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تمكن المتعلم من مراقبة تعلمه الخاص، وتنظيم المعلومات، وتقييم عملية استيعابه للنصوص، واستخدام المعرفة المكتسبة بشكل فعال في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة.

كما أن استراتيجية الخطوات الخمس للقراءة (SQ3R) تعد مثالًا عمليًا على تطبيق هذه المفاهيم، إذ تساعد الطلاب على قراءة النصوص بطريقة منظمة، واستنتاج الأفكار الرئيسة، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وممارسة التفكير النقدي والتحليلي أثناء القراءة، مما يعزز مهارات الاستيعاب والفهم العميق .ومن خلال هذا الأسلوب، يصبح المتعلم فاعلًا ومستقلًا في تعلمه، وقادرًا على توظيف المعرفة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام العلمية والمنطقية حول ما يقرأه.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن القراءة ليست مجرد نشاط لتلقّي المعلومات، بل عملية عقلية ومعرفية ونفسية متكاملة تهدف إلى تطوير القدرة على الفهم النقدي والتحليل، وصقل مهارات الاستدلال، وتعزيز التفكير المستقل، وربط المعرفة بالنشاطات العملية والحياتية .ومن خلال القراءة، يكتسب الفرد القدرة على تطوير وعيه المعرفي، وتنمية مهاراته العقلية العليا، والارتقاء بفهمه للمعرفة، وبناء شخصية نقدية واعية قادرة على التعامل مع المعلومات بشكل عقلاني ومنهجي، مما يجعل القراءة أداة لا غنى عنها في التعليم والتعلم، والتفاعل مع العالم المعرفي والثقافي بشكل فعال ومستدام.

1.2.2 مفهوم الاستيعاب القرائي

يمثل الاستيعاب القرائي أحد أكثر المفاهيم غموضًا وتعقيدًا في مجال الدراسات القرائية، الأمر الذي أدى إلى وجود اختلافات واسعة بين الباحثين حول تعريفه ومحدداته، ويرجع ذلك إلى ارتباط مفهوم الاستيعاب بمفهوم القراءة ذاته ارتباطًا وثيقًا، إذ إن القراءة تطورت تاريخيًا من مجرد نشاط ميكانيكي لفك الرموز إلى عملية معرفية شاملة تتضمن التفكير النقدي والتحليل وربط المعلومات بخبرات القارئ السابقة، ولم يتوصل الباحثون إلى تعريف موحد محدد للاستيعاب القرائي يعكس كل أبعاده المعرفية والنفسية والفسيولوجية.

ويعود جزء من هذا الاختلاف في المفهوم إلى الطبيعة المعقدة والمركبة لعملية الاستيعاب، والتي تتضمن تفاعلًا ديناميكيًا بين القارئ والنص، إذ يختلف معنى وفهم النص باختلاف مستوى القارئ، وخبراته السابقة، ومعرفته ببنية النص والسياق العام، بالإضافة إلى دلالاته اللغوية والمعرفية .كما يتوقف الاستيعاب على إلمام القارئ باستراتيجيات المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقدرته على التحليل المنطقي، والاستنتاج، والتفكر النقدي، ومراقبة وتوجيه عملية تعلمه الذاتي.

ولا يقتصر الاستيعاب القرائي على مجرد التقاط المعاني المباشرة للنصوص، بل يتطلب انخراط القارئ بدافعية واهتمام، واستحضار خبراته السابقة، وربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم المكتسبة، وفهم العلاقات بين الأفكار المختلفة، واستنتاج النتائج، والتفكير النقدي في المحتوى، وهو ما يجعل عملية الاستيعاب القرائي نشاطًا معرفيًا متعدد الأبعاد، يجمع بين العقلانية والانفعال والمعرفة السابقة، ويعكس مستوى تطور مهارات القارئ وقدرته على التفاعل الذكي مع النصوص (الشنقيطي، 2020: 120)

ومن هذا المنطلق، يصبح واضحًا أن الاستيعاب القرائي ليس مجرد مهارة بسيطة، بل عملية معرفية شاملة تتطلب تنمية مجموعة واسعة من القدرات الذهنية والمعرفية واللغوية والنفسية، لضمان قراءة فعّالة قادرة على إنتاج فهم عميق وتحليل نقدي وتفسير متكامل للنصوص، والاستيعاب القرائي مهارة من مهارات الاستقبال . وبالرغم من أن المهارات اللغوية كل متكامل مترابط في نموه إلا أن مهارة الاستيعاب القرائي هي المهارة الوحيدة التي يمكن أن تستقل عن غيرها من المهارات من ناحية تطورها(خلف، 2022).

يمثل الاستيعاب القرائي أحد أكثر المفاهيم تعقيدًا وغموضًا في مجال علوم القراءة والتعلم، إذ يتطلب من القارئ مجموعة متكاملة من العمليات العقلية التي تهدف إلى استخلاص المعاني وفهم النصوص بعمق، وربطها بالخبرات السابقة، وتكوين معرفة جديدة قابلة للتطبيق .ويُعد الاستيعاب عملية تفاعلية متجانسة بين القارئ والنص، حيث لا يقتصر دور القارئ على مجرد التعرف على الكلمات والحروف، بل يشمل التركيز والانتباه والإدراك العقلي والتحليل والاستنتاج، وربط الأفكار ببعضها البعض، والنقد وإصدار الأحكام، واستخلاص المعاني الضمنية والصريحة للنصوص المقروءة .(Ghelani et al., 2004)

ويُعرّف الاستيعاب القرائي بأنه عملية عقلية منظمة تبدأ بالإدراك الحسي للرموز المكتوبة، مرورًا بالانتباه إلى التفاصيل الدقيقة للنص، وصولًا إلى التحليل والتركيب بهدف فهم المعاني الظاهرة والمخفية، وتوظيف الخبرات السابقة للربط بين المعلومات الجديدة والمكتسبة .ومن هنا، يتضح أن الاستيعاب القرائي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بعمليات التفكير العليا، بما في ذلك التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي، بحيث يصبح القارئ فاعلًا ومشاركًا نشطًا في إنتاج المعنى، لا مجرد مستهلك للمعلومات (الكندري وصلاح، 2004)

ويؤكد شحاتة والسمان (2012) أن الفهم القرائي (Reading Comprehension) هو عملية عقلية معرفية متدرجة، يصل القارئ من خلالها إلى إدراك المعاني التي يتضمنها النص، بغض النظر عن نوعيته الأدبية أو العلمية، بالاعتماد على خبراته السابقة، ومن خلال ربط الكلمات والجمل والفقرات بطريقة منظمة تتضمن التفسير والموازنة والتحليل والنقد .ويتدرج الفهم القرائي لدى المتعلم من الفهم الحرفي المباشر للنصوص، مرورًا بالفهم التحليلي، وصولًا إلى الفهم الإبداعي الذي يمكن القارئ من بناء معنى شامل ومتفاعل مع النص.

ويُنظر إلى الاستيعاب القرائي أيضًا باعتباره عملية استخدام الخبرات السابقة والمعارف المكتسبة مع خصائص النصوص المقروءة لتكوين معانٍ مفيدة وملائمة لكل قارئ ضمن سياق محدد .وتتضمن هذه العملية مستويات متعددة من العمليات الذهنية، من بينها:

العمليات الصغرى :وهي انتقاء وفهم الأفكار داخل الجمل المفردة، وفهم المعاني المباشرة.

العمليات التكاملية :تهدف إلى ربط الجمل الجزئية والكاملة واستخلاص العلاقات بين الأفكار المختلفة.

العمليات الكلية :تتعلق بتنظيم المعلومات والأفكار ضمن صورة متكاملة أو ملخصة للنص المقروء.

العمليات المتممة أو الإسهابية :وهي القدرة على استنتاج معلومات غير مباشرة لم يذكرها الكاتب صراحة، مما يعكس قدرة القارئ على التحليل النقدي والتفكير الاستنتاجي.

وتعمل هذه العمليات بشكل متكامل ومتفاعل، بحيث تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها وفقًا لإدراك القارئ ووعيه وغايته من القراءة، ويستطيع القارئ ضبطها والتحكم فيها واختيار ما يناسب أهدافه التعليمية والمعرفية، ويُطلق

على هذه العمليات المنظمة والمخطط لها الاستراتيجيات القرائية، والتي تمثل أدوات أساسية لتحقيق الفهم العميق والاستيعاب المتكامل للنصوص، وتطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلم (الحربي، 2022)

وعلاوة على ذلك، فإن الاستيعاب القرائي لا يقتصر على الجانب المعرفي وحده، بل يمتد ليشمل الجانب الانفعالي والدافعي، إذ إن اهتمام القارئ وتحفيزه وارتباطه العاطفي بالمادة المقروءة يسهم في تعزيز استيعابه وفهمه للنصوص. كما أن تنمية الاستراتيجيات القرائية مثل ما وراء المعرفة واستراتيجية الخطوات الخمس للقراءة (SQ3R) تساعد القارئ على مراقبة تعلمه الخاص، وتخطيط عمليات القراءة، وتنظيم المعلومات، واستدعاء المعارف السابقة، وتقييم عملية الفهم، وتعزيز القدرة على تطبيق المعلومات المكتسبة في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الاستيعاب القرائي عملية عقلية ونفسية واجتماعية متكاملة، تهدف إلى تمكين القارئ من فهم النصوص بعمق، واستخلاص المعاني الضمنية والصريحة، وربطها بخبراته السابقة، وبناء معرفة جديدة قابلة للتطبيق، وتنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي والاستنتاجي والإبداعي، وإصدار الأحكام المستنيرة، مما يجعله مشاركًا فعالًا ومستقلًا في تعلمه ومعارفه.

مهارات الاستيعاب القرائي: (Reading comprehension Skills) أحد مهارات اللغة تتطلب من الفرد استخدام عمليات معرفية مختلفة من أجل الوصول إلى المعانى في النصوص القرائية (Ghelani et al., 2004).

والاستيعاب القرائي ذروة سنام المهارات القرائية، إذ يتجاوز مهارات الاستيعاب الحرفي إلى الاستنتاجي والنقدي ويتخطاهما وصولا إلى قراءة ما وراء السطور لمعرفة مقاصد الكاتب، ويكون ذلك باستخلاص المعنى من النص وبنائه، وتوظيفه في تعميق المعرفة في البنية المعرفية للمتلقي(العقيل والحداد، 2018).

2.2.2 مكوّنات القراءة

تُعد عملية القراءة واحدة من أكثر العمليات العقلية المعقدة والدقيقة في مجال التعلم، فهي لا تقتصر على مجرد التعرف على الحروف والكلمات، بل تعتمد على تفاعل متكامل بين الذاكرة قصيرة المدى والطويلة المدى، والقدرات المعرفية العليا مثل الاستنباط والاستدلال والتحليل والتعليل والاستقراء، بالإضافة إلى التفكير النقدي والإبداعي والربط بين المعلومات والمعارف السابقة والجديدة .إن القراءة ليست مجرد عملية ميكانيكية، بل هي نشاط ذهني متكامل يتطلب من القارئ التفاعل الفاعل مع النص، وتحليل محتواه، واستخلاص المعاني الصريحة والضمنية، وربط المعلومات ببعضها لتشكيل فهم شامل يمكن توظيفه في مواقف جديدة. (ابن ندير وحجاج، 2022)

وقد اهتمت الدراسات التربوية وعلماء القراءة بمحاولة تحديد عناصر هذه العملية المعقدة، فقد أطلقت لجنة القراءة الوطنية الأمريكية (NRP, 2000) تصنيفًا لأهم العناصر التي تقوم عليها القراءة الناجحة، والتي تشمل وعي القارئ بالصوتيات وقدرته على التعرف على الكلمات والمفردات اللغوية والطلاقة القرائية والفهم القرائي. فمهارة الوعي الصوتي تمثل القدرة على التمييز بين الأصوات المكونة للكلمات وربطها بالرموز المكتوبة، وهو ما يمكّن القارئ من فك شفرة النص بدقة، كما أن القدرة على التعرف على الكلمات والمفردات اللغوية تسهم في توسيع الحصيلة اللغوية للمتعلم، وتمكنه من فهم معاني الكلمات في سياق النص، وهو أمر أساسي لتعزيز الاستيعاب الكامل للمقروء. أما الطلاقة القرائية، فهي تشمل القدرة على قراءة النصوص بسلاسة وبالسرعة المناسبة مع الانتباه للنطق الصحيح والتنغيم والتوقف عند علامات الوقف، ما يسهل عملية الاستيعاب ويعزز القدرة على التفاعل الذهني مع النص. أما الفهم القرائي فهو الغاية النهائية من عملية القراءة، حيث يمكن القارئ

من استخلاص المعاني وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتحليل النص والنقد والتفسير وبناء استنتاجات متسقة ومنطقية، مما يجعل المعرفة المكتسبة قابلة للتطبيق العملي.

تعمل هذه العناصر معًا بشكل متكامل، بحيث يسهم كل عنصر في تعزيز الآخر، فالقدرة على التعرف على الكلمات بسرعة وسلاسة تدعم الطلاقة القرائية، والطلاقة نفسها تسهم في تحسين مستوى الفهم القرائي، والفهم يعتمد على جميع العناصر السابقة ليصبح القارئ قادرًا على التفاعل بعمق مع النص وإعادة إنتاج المعنى بطريقة نقدية واستنتاجية. ومن هذا المنطلق، فإن القراءة تمثل عملية عقلية ونفسية شاملة، تتطلب تنظيمًا معرفيًا دقيقًا، وإدارة فعّالة للذاكرة، وتوظيف استراتيجيات معالجة معرفية متقدمة، بما يمكن القارئ من تحقيق الفهم العميق للنصوص، وصقل مهاراته في التفكير النقدي والتحليلي والاستنتاجي، وتطوير القدرة على الحكم والتقويم وإصدار الأحكام المستنيرة، بما يجعل التعلم أكثر فاعلية واستقلالية.

كما أن القراءة ليست مجرد وسيلة للحصول على المعلومات، بل هي أداة بناء للفكر، وتنمية للقدرات الذهنية، وصقل للشخصية، وتوسيع للخبرات الإنسانية، فهي تتيح للقارئ الانفتاح على معارف العصر الحديث، وتساعده على التفاعل مع أفكار الآخرين وفهم ثقافاتهم ومواقفهم، ومواصلة التعلم الذاتي المستمر، وبالتالي فإن تعليم القراءة يجب أن يركز على تطوير مهارات الفهم والاستيعاب النقدي والتحليلي، ليصبح المتعلم قادرًا على التعامل مع النصوص بوعي كامل، واستثمارها في بناء المعرفة وتوظيفها في حياته العلمية والعملية والاجتماعية (ابن ندير وحجاج، 2022)

ويوضح نور ومارسكارك (Knoor & Marsckark,2014) عناصر القراءة كالآتي:

1.2.2.2 الوعي الصوتي

يشير الوعي الصوتي إلى القدرة على إدراك أن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات صغيرة متسلسلة يُطلق عليها الوحدات الفونيمية، والتي تُعد أصغر عناصر الكلام، وتشمل الحروف والأصوات الصامتة والمتحركة التي تُكوّن الكلمات والجمل. ويُعد الوعي الصوتي جزءًا أساسيًا من مهارات القراءة، لأنه يُمكّن القارئ من تمييز الأصوات المختلفة داخل الكلمات وربطها بالرموز المكتوبة، ومن ثم فهم المقروء بدقة.

يتضمن الوعي الصوتي القدرة على تمييز الأصوات الفردية داخل الكلمة، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، وربط هذه المقاطع معًا لتكوين الكلمات والجمل، وفهم طريقة نطقها الصحيح .ويُعتبر هذا المستوى من الوعي أكثر صعوبة في النصوص التي تحتوي على كلمات متعددة أو مركبة، أو جمل طويلة ومعقدة، حيث يتطلب من القارئ مهارة عالية في التعرف على كل صوت وربطه بالمعنى الصحيح للكلمة. كما أن الوعي الصوتي يُعد عاملًا رئيسيًا وأساسيًا في فهم القراءة، إذ إنه يشكل قاعدة يمكن للمتعلم من خلالها بناء مهارات أكثر تعقيدًا مثل الطلاقة القرائية والفهم القرائي والتحليل النقدي للنصوص.

ويعمل الوعي الصوتي على تسهيل عملية فك الرموز اللغوية وتحويلها إلى معنى مفهوم، مما يساعد القارئ على تنمية قدراته على الاستماع والتمييز بين الأصوات، وربط الصوت بالكلمة المكتوبة، وتكوين معرفة دقيقة حول البنية الصوتية للغة .وعليه، فإن تطوير مهارة الوعي الصوتي يُعد خطوة جوهرية في تعليم القراءة، خاصة لدى المتعلمين الناشئين والطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، حيث يُسهم في تعزيز القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وتحسين الطلاقة القرائية، وتمكين المتعلم من الانتقال إلى مستويات أعلى من الفهم والاستيعاب النقدي للنصوص.

2.2.2.2 التعرف على الكلمات

يُقصد بالتعرّف على الكلمات قدرة القارئ على فهم العلاقة بين أشكال الحروف وأصواتها، واستخدام هذه المعرفة في فك رموز الكلمات والجمل، ونطقها بشكل صحيح، وقراءتها، وكذلك رسمها إملائيًا .ويشمل ذلك التعرف على الكلمات بوصفها وحدات كاملة أو بوصفها مكوّنات متكاملة تتألف من حروف وأصوات مترابطة، بحيث يتمكن القارئ من الربط بين الصوت المكتوب والمعنى المقصود. ومن الضروري أن يدرك المتعلم أن كل حرف من حروف الأبجدية يمثل صوتًا منفردًا، إلا أن هذه الأصوات عادة لا تحمل معنى محددًا عند الانفراد بها، بل يصبح المعنى متحققًا فقط عند تكوين الكلمات والجمل من هذه الأصوات، وهو ما يشكل أساس عملية القراءة والفهم.

ويعتمد التعرف على الكلمات على الذاكرة المؤقتة ضمن الذاكرة العاملة، حيث يقوم القارئ بتخزين الكلمات المقروءة مؤقتًا أثناء القراءة، ومن ثم استرجاعها تلقائيًا من الذاكرة طويلة المدى، ما يسهم في تكوين معنى النص ضمن سياقه العام. هذا الاسترجاع المستمر للمعلومات يتيح للمتعلم ربط الكلمات والجمل معًا، وتكوين فهم تدريجي ومتدرج للنص المقروء، بحيث يتمكن من بناء المعنى الكلي للنص من خلال التفاعل بين الكلمات والجمل.

ومن هذا المنطلق، يصبح التعرف على الكلمات مهارة أساسية ليس فقط في القراءة الآلية، بل أيضًا في تعزيز الطلاقة القرائية والفهم العميق للمقروء، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة .كما أن التعرّف الدقيق على الكلمات يُعد خطوة أولى وأساسية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات في القراءة، إذ يُمكنهم من التقدّم تدريجيًا نحو

مستويات أعلى من الطلاقة والفهم النقدي والتحليل المنهجي للنصوص، بما يسهم في تطوير كفاءتهم القرائية بشكل شامل.

3.2.2.2 المفردات اللغوية

تُعرف المفردات اللغوية بأنها مجموعة الكلمات التي يكتسبها الإنسان منذ مراحل مبكرة من حياته، سواء من خلال الاستماع إلى الآخرين أو عبر القراءة المباشرة للنصوص، وتمثل هذه المفردات قاعدة معرفية أساسية يكوّن من خلالها الفرد معانيه الأولى ومفاهيمه اللغوية. وتختلف معرفة الإنسان بالمفردات حسب طبيعة التعلم، فقد تكون معرفة فردية منفصلة لكل كلمة، أو معرفة متكاملة ضمن سياقات لغوية أوسع تسمح بفهم المعنى واستخدامه في مواقف متعددة.

وتعتبر المفردات اللغوية عنصرًا محوريًا وأساسيًا في عملية الاستيعاب القرائي، فهي تلعب دورًا رئيسيًا في قدرة القارئ على تفسير النصوص وفهمها. فكلما توسعت المفردات التي يعرفها المتعلم وزادت قدرته على الربط بين الكلمات ومعانيها وسياقاتها المختلفة، أصبح أكثر قدرة على استيعاب النصوص المعقدة واستخلاص الأفكار الرئيسة والمضامين الضمنية فيها. ومن هذا المنطلق، تُعد المفردات اللغوية من المؤشرات المهمة للتنبؤ بمستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، إذ يمكن للباحثين والمعلمين من خلالها تقييم مدى قدرة المتعلم على التعامل مع النصوص الجديدة، ومدى تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، وتكوين معنى متكامل للنص المقروء.

كما أن المفردات اللغوية ليست مجرد كلمات منفصلة، بل هي أداة عقلية معرفية تمكن القارئ من بناء شبكة من العلاقات بين الكلمات والمعاني، وتساعد في تطوير التفكير النقدي والاستنتاجي والتحليلي، فهي الأساس

الذي يُبنى عليه الفهم القرائي المتقدم، وتُمكّن المتعلم من تفسير النصوص بدقة، واستخلاص القيم الفكرية والمعرفية، وتحليل الأساليب والأسلوبية اللغوية للكاتب، وربط الأفكار ببعضها للوصول إلى معنى أعمق وأكثر شمولية .وعليه، فإن تنمية المفردات اللغوية يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من تعليم القراءة في جميع المراحل الدراسية، لأنها ترفع من كفاءة الطلاب في التعامل مع النصوص، وتمكنهم من الانتقال من مرحلة القراءة الآلية إلى القراءة الفاعلة والفهم النقدي والاستيعاب العميق.

4.2.2.2 الطلاقة القرائية

تشير الطلاقة القرائية إلى قدرة الفرد على قراءة النصوص شفويًا بسرعة مناسبة، ودقة عالية، وبأسلوب متوافق مع المعنى المقصود، بحيث تُعكس عناصر النطق والوقف والتنغيم المناسب لكل جملة وفق السياق اللغوي والمعنى المقصود. وتعتبر الطلاقة القرائية أكثر من مجرد قراءة صحيحة للكلمات، فهي تشمل القراءة المعبرة التي يتغير فيها الصوت ويتناسب مع المقاطع والجمل لتعكس المعنى والهدف من النص، مما يمنح النص روحًا حية ويُسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب لدى القارئ.

وتُعد الطلاقة القرائية حلقة الوصل الأساسية بين التعرف على الكلمات والفهم القرائي العميق، فهي تمكّن القارئ من الانتقال بسلاسة من مرحلة التعرف على الكلمات وفك الرموز إلى مرحلة معالجة المعنى واستيعابه، حيث يقل التركيز على الجوانب الشكلية للنص (كالحروف والكلمات) ويزداد التركيز على المضمون والمغزى العام للنصوص .ومن خلال الطلاقة، يستطيع القارئ توظيف خبراته السابقة ومفرداته اللغوية لفهم المقروء بشكل أفضل، وكذلك ربط المعلومات الجديدة بما يعرفه بالفعل، وهو ما يعزز من كفاءة الاستيعاب القرائي.

كما أن الطلاقة القرائية تعمل على تحرير القدرات العقلية للقارئ، إذ إن التركيز لا يكون على نطق الكلمات فحسب، بل على المعنى والفهم والتحليل، مما يجعل القارئ قادرًا على التفكير النقدي والتحليلي أثناء القراءة، واستخلاص الأفكار الرئيسة، وفهم العلاقات بين الجمل والفقرات، وربطها بالسياق العام للنص. ومن هذا المنطلق، تُعد الطلاقة أحد المؤشرات الهامة لنجاح عملية القراءة، حيث يُظهر القارئ من خلالها مدى تمكنه من اللغة، وقدرته على دمج المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وتكوين فهم شامل ومتسق للنصوص المقروءة، مما يهيئه للانتقال إلى مستويات أعلى من الفهم النقدي والإبداعي والتحليلي للنصوص. (ابن نذير وحجاج، 2022)

5.2.2.2 الفهم القرائي

يُعد الفهم القرائي نشاطًا معرفيًا معقدًا للغاية، يتطلب توظيف مجموعة واسعة من المهارات والاستراتيجيات العقلية، ويهدف إلى بناء صورة ذهنية متكاملة للمعلومات الواردة في النص، بحيث يتمكن القارئ من ربط هذه المعلومات بخبراته ومعارفه السابقة. وتُعد المعرفة السابقة لدى القارئ، سواء كانت تتعلق بالمفردات اللغوية أو التراكيب النحوية أو الموضوع العام للنص أو تنظيمه البنائي، من العناصر الأساسية التي تيسر عملية الفهم، إذ تساعد على تفسير المعاني واستنتاج المغزى العام للنص وربط الأفكار الجديدة بالمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. (القواسمي، 2012).

وتعتبر المعرفة بالمفردات اللغوية مؤشرًا قويًا وحاسمًا للفهم القرائي، لأنها تمكّن القارئ من تمييز الكلمات ومعانيها في السياق، واستيعاب العلاقات بين الجمل والفقرات، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية، وفهم الرسائل الضمنية التي قد يتضمنها النص .ويتيح هذا النشاط المعرفي المعقد للقارئ القدرة على تحليل النصوص،

وتفسيرها، ومقارنتها بخبراته السابقة، وتقييم محتواها، وإصدار أحكام نقدية دقيقة، وهو ما يجعل الفهم القرائي ليس مجرد استيعاب للمعاني الظاهرة، بل عملية نشطة تتضمن التفكير النقدي والتحليلي وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لإنتاج معرفة متجددة وفعالة. (ابن ندير وحجاج، 2022)

من هذا المنطلق، يُعد الفهم القرائي مرحلة مركزية وأساسية في عملية القراءة، إذ أنه يحوّل القارئ من متلقٍ سلبي للمعلومات إلى متفاعل نشط مع النص، قادر على البناء المعرفي، واستثمار المعلومات في مواقف تعلمية وحياتية متعددة، وتطوير مهارات التفكير العليا، مثل الاستنتاج، والتحليل، والنقد، وحل المشكلات .وبالتالي، فإن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب تشكل عنصرًا جوهريًا في العملية التعليمية، لأنها تؤثر مباشرة على قدرتهم على التفاعل مع النصوص وفهمها بشكل أعمق وأكثر شمولية، بما يدعم الاستيعاب القرائي وتطوير التفكير الناقد والإبداعي لديهم. (القواسمي، 2012).

6.2.2.2 مستويات الاستيعاب القرائي

يُعتبر الاستيعاب القرائي عملية متعددة المستويات تختلف من قارئ إلى آخر، حيث تتباين قدرة كل فرد على قراءة النصوص وفهمها بحسب مهاراته اللغوية والمعرفية وخبراته السابقة. ومن هنا، كان من الضروري للمعلم أن يمتلك أدوات ومعايير تساعده على تحديد مستوى الاستيعاب القرائي لكل تلميذ، بهدف توجيه التدريس بما يتناسب مع قدراته، ودعم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف. ولتحقيق ذلك، تم تقسيم الاستيعاب القرائي إلى مجموعة من المستويات، بحيث يشمل كل مستوى مجموعة محددة من المهارات المرتبطة بعملية الفهم والاستيعاب، والتي تتدرج من البسيطة إلى المعقدة، ومن المباشرة إلى الإبداعية والتحليلية (ابن ندير وحجاج، 2022)

وقد قام العديد من أساتذة المناهج والباحثين بتصنيف الاستيعاب القرائي وفق تصنيفات متعددة ومتنوعة، إلا أن جميع هذه التصنيفات تتفق على وجود خط مشترك يربط بينها، وهو أن الاستيعاب القرائي ليس مجرد التعرّف على الكلمات وفهم المعاني الظاهرة فحسب، بل يشمل القدرة على تفسير الأفكار، واستنتاج المعاني الضمنية، وتحليل النصوص، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، والتفكير النقدي في مضمون النص، واستخدام المعارف المكتسبة في مواقف جديدة (الحارثي وجاد، 2022)

وبناءً على هذه الرؤية، يصبح من الواضح أن لكل قارئ مستوى استيعاب خاص، ويتأثر هذا المستوى بعدة عوامل، منها المعرفة المسبقة، وحجم المفردات اللغوية، والطلاقة في القراءة، والقدرة على التركيز والتحليل، والدافعية نحو القراءة .وبالتالي، فإن تقسيم الاستيعاب القرائي إلى مستويات متدرجة يساعد المعلمين والباحثين على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لكل مستوى، وتوفير استراتيجيات دعم فعالة، وتقييم تقدم الطلاب بدقة أكبر، مع ضمان أن تتدرج العمليات القرائية من الفهم الحرفي المباشر للنصوص إلى الفهم التحليلي والنقدي المتقدم، وصولًا إلى الفهم الإبداعي الذي يمكن القارئ من بناء معارف جديدة وتطبيقها في مواقف متنوعة. (الحارثي وجاد، 2022)

صنّف بنجامين بلوم الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات رئيسة تمثل تسلسلًا متدرجًا في القدرة المعرفية لدى القارئ، بحيث يشمل كل مستوى مهارات محددة تهدف إلى تعزيز الفهم والتحليل والاستنتاج من النصوص. المستوى الأول هو الترجمة، ويقصد به قدرة القارئ على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى بدقة، مع الحفاظ على المعاني والأفكار الأساسية التي تحتويها المعلومة الأصلية .ويعد هذا المستوى المدخل الأول للفهم، إذ يتيح للقارئ التأكد من استيعابه للنصوص المقروءة بشكل صحيح، وتأكيد فهمه للمحتوى الظاهر قبل الانتقال إلى مستويات أعلى. (القواسمي، 2012).

المستوى الثاني هو التفسير، ويتضمن قدرة القارئ على إعادة تنظيم الأفكار الواردة في النص، وعرضها بطريقة مفهومة، وشرحها، وتلخيصها، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بما قد يحدث كنتيجة للمعلومات المقدمة في النص .ويعد هذا المستوى مرحلة متقدمة في عملية الاستيعاب، حيث يتطلب من القارئ الربط بين المعلومات، وتوضيح العلاقات بينها، وصياغة معنى متكامل ومترابط، مما يعزز قدرته على التحليل والفهم النقدي للنصوص.

أما المستوى الثالث فهو التنبؤ والاستنتاج، وهو أعلى مستويات الاستيعاب وفق تصنيف بلوم، ويشير إلى قدرة القارئ على تجاوز المعلومات المعطاة في النص واستنتاج ما قد يترتب عليها من نتائج أو اتجاهات، وكذلك استنتاج محتوى النص بما يتضمنه من معلومات ضمنية لم يُذكر صراحة .ويتيح هذا المستوى للقارئ أن يصبح أكثر استقلالية في التفكير، وأن يمارس مهارات التحليل والتقييم والتقويم للنصوص، بحيث يكون قادرًا على استنتاج النتائج، وربطها بسياقات أخرى، وصياغة أحكام نقدية مدروسة، مما يعكس قدرة معرفية متقدمة على التعامل مع النصوص المختلفة. (الحارثي وجاد، 2022)

ويعد هذا التصنيف لبلوم أداة مهمة للمعلمين والباحثين لتقييم مستويات استيعاب الطلاب للنصوص المقروءة، وتصميم استراتيجيات تعليمية مناسبة لكل مستوى، بحيث يتم تعزيز قدرة الطلاب على الانتقال من الفهم الحرفي المباشر إلى الفهم التحليلي، وصولًا إلى الفهم الإبداعي والاستنتاجي المتقدم، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتحليل النقدي للنصوص (القواسمي، 2012).

صنّف العلماء الاستيعاب القرائي وفق مستويات متعددة تعكس التنوع المعرفي والقدرات العقلية المختلفة لدى القارئ، حيث يختلف كل قارئ في قدراته على استيعاب النصوص وتحليلها وتفسيرها. فقد أشار المركز الأمريكي

للدعم الأكاديمي إلى أن الاستيعاب القرائي يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مستويات رئيسة، أولها المستوى الحرفي، ويعنى بقدرة الفرد على تذكر الحوادث والتفاصيل الواردة في النص وربطها بالأفكار الرئيسة، بحيث يكون القارئ قادرًا على استرجاع المعلومات بشكل دقيق كما وردت. ويأتي بعد ذلك المستوى الاستنتاجي أو التفسيري، الذي يتطلب من القارئ القدرة على قراءة ما بين السطور، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، واستنتاج النتائج والمغزى الكامن وراء النصوص، وهو مستوى يوسع من فهم الطالب ويجعله أكثر قدرة على التفاعل الذهني مع المحتوى المقروء. أما المستوى التطبيقي فيشير إلى قدرة الفرد على تحليل وتركيب المعلومات المستقاة من النص، وتطبيقها على مواقف أو معلومات أخرى، بما يعكس قدرة القارئ على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية، واستثمار المعلومات في سياقات متعددة.

ومن جانب آخر، قامت كل من كاتس وكام هاي بتوسيع هذا التصنيف ليشمل أربعة مستويات، حيث أضافا مستويات متقدمة من الاستيعاب القرائي. فالمستوى الأول هو الحرفي، الذي يتضمن المعرفة المباشرة بالحروف والكلمات وفهمها كما هي، والمستوى الثاني هو المستوى المسحي، والذي يشمل القراءة السريعة للنصوص بهدف الحصول على فهم عام لمضمون النص دون التركيز على التفاصيل الدقيقة. أما المستوى الثالث فهو المستوى التحليلي، الذي يتطلب من القارئ فهم المعاني الضمنية للنص، واستنتاج الأفكار غير المباشرة، وربطها بالمعارف السابقة، في حين يأتي المستوى الرابع النقدي، والذي يركز على قدرة القارئ على تقييم النصوص، ومقارنتها بنصوص مماثلة، وإصدار أحكام نقدية على محتواها، بما يتيح تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي.

وبالمثل، أكد كل من عاشور والحوامدة أن الاستيعاب القرائي يتدرج في عدة مستويات تشمل الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي والناقد، وأن هذه المستويات تتطور تدريجيًا مع النمو الفردي اللغوي والمعرفي للطالب، بحيث يكتسب

القارئ المهارات اللازمة للانتقال من استيعاب المعاني المباشرة إلى فهم المعاني الضمنية، ومن ثم إلى التحليل والتقييم النقدي للنصوص المختلفة، بما يعزز قدرته على الاستفادة من القراءة في التعلم والحياة العملية.

ويجدر بالذكر أن جميع هذه التصنيفات تتفق على أن الاستيعاب القرائي عملية ديناميكية متدرجة، تتطلب من القارئ تفعيل مجموعة من المهارات العقلية المتنوعة مثل التحليل، والتركيب، والتفسير، والاستنتاج، وربط المعلومات، والتفكير النقدي، وأن تطوير هذه المستويات لا يتم إلا من خلال التدريب المستمر على القراءة النشطة، والاعتماد على استراتيجيات تعليمية منظمة مثل SQ3R واستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تعزز التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلم.

تُعد عملية الاستيعاب القرائي من العمليات المعرفية المعقدة التي تتطلب من القارئ مجموعة من المهارات الذهنية والتنظيمية، ولهذا فقد صنف الباحثون هذه العملية إلى مستويات متعددة تعكس التدرج في قدرات المتعلم على فهم النصوص والتفاعل معها بعمق. من بين هذه التصنيفات، يبرز تقسيم الاستيعاب القرائي إلى أربعة مستويات رئيسة، حيث يمثل كل مستوى مرحلة متقدمة في التفكير والتحليل والفهم لدى القارئ (النداوي، 2019).

المستوى الأول هو الاستيعاب الحرفي، والذي يُعنى بقدرة القارئ على تذكر الحوادث والتفاصيل الواردة في النص وربطها بالأفكار الرئيسة .في هذا المستوى، يكون التركيز على الفهم المباشر للمعلومات كما وردت، ويشكل الأساس الذي يُبنى عليه الانتقال إلى مستويات أعلى من الاستيعاب.

أما المستوى الثاني فهو الاستيعاب الاستنتاجي، ويشير إلى قدرة القارئ على شرح وتفسير المقروء، واشتقاق المعاني الضمنية، وفهم ما بين السطور، والتعرف على معاني المفردات والتراكيب اللغوية .ويتطلب هذا المستوى

من القارئ التفكير النقدي وربط المعلومات الجديدة بالخبرات والمعرفة السابقة لديه، بما يسمح له بفهم السياق العام للنص وتفسير الرسائل الضمنية التي يحتويها.

المستوى الثالث هو الاستيعاب التطبيقي، الذي يتمثل في قدرة القارئ على دمج المعنى المكتسب من النص مع خبراته المعرفية السابقة، وتطبيق ما استوعبه على مواقف أو معلومات أخرى .ويعد هذا المستوى مؤشرًا على قدرة القارئ على تحويل المعرفة المكتسبة من القراءة إلى معرفة عملية قابلة للاستخدام في مواقف جديدة، وهو يعكس مستوى متقدم من التحكم المعرفي والتفكير التحليلي.

أما المستوى الرابع فهو الاستيعاب الإبداعي، والذي يمثل أعلى مستويات الاستيعاب القرائي، حيث يشمل قراءة ما وراء السطور، وتطوير بناءات معرفية جديدة، وتوليد أفكار مبتكرة استنادًا إلى ما تم استيعابه من النص .ويتيح هذا المستوى للمتعلم أن يصبح فاعلًا في عملية التعلم، قادرًا على الابتكار والإبداع في معالجة المعلومات، وصياغة رؤى جديدة تربط بين ما قرأه وما يختبره من معارف ومواقف، مما يعزز قدراته على التفكير النقدي والاستقلال المعرفي.

وتظهر أهمية هذه المستويات في أن عملية الاستيعاب القرائي لا تقتصر على مجرد التعرف على الكلمات وفهم الجمل، بل تمتد لتشمل التحليل والتفسير والاستنتاج وربط المعلومات القديمة بالجديدة، وإصدار الأحكام، وتطوير مهارات التفكير العليا، مما يجعل القراءة نشاطًا مركزيًا في عملية التعلم وبناء المعرفة وتنمية الفكر النقدي والإبداعي لدى الطالب، ويؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات القراءة الاستيعابية المدروسة، مثل استراتيجية SQ3Rواستراتيجيات ما وراء المعرفة، لتحقيق أقصى استفادة من العملية التعليمية.

إن التعرف على الكلمة يعد جزءا مهما وأساسيا في القدرة على القراءة ويكمن الهدف النهائي الأخير في القراءة إنما يكون على تحصيل المعنى والتركيز، وعملية الفهم مثلها مثل عملية التعرف على الكلمة، يمكن تحليلها وتقسيمها إلى مهارات تكونها، وهي تتألف منها، وبالوقوف على طبيعة عملية الفهم يحدد دور كل مهارة تتعلم في مجال الفهم ووظيفتها؛ لذا فقد صنف دوفي وآخران مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات(الثبيتي، 2017).

1- الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وهي أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحويها الرسالة؛ ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى الكلمات التي يقرأها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها، وأن يتذكر كل ذلك، وهذا يمثل المستوى الحرفي، ويندرج تحته المهارات الإجرائية التالية: مهارات معنى الكلمة، مؤشرات العلاقات، التنبؤ القائم على السياق، معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة وتذكرها (البقعاوي والنصار، 2019).

2-الفهم بوصفه عملية تأمل وفحص، ويعني أن القارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن أن يتوقع منه أن يفكر في هذه المعلومات، وأن يستكشف مضامينها؛ ولكي يقوم بذلك عليه أن يكون قادرا على فهم مغزى العلاقات المختلفة القائمة على الخبرات الماضية وأهميتها، وعلى فهم التراكيب المعقدة جدا التي تضمنتها قواعد اللغة، ويندرج تحته المهارات الإجرائية التالية: التصنيف والتفكير القائم على الفكرة الأساسية، التفكير القائم على الاستنتاج(بوحملة، 2023).

1- الفهم بوصفه عملية تقييم أو حكم، ويعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين(:مستوى المعلومات، ومستوى التأمل والفحص)، فإنه يمكن اتخاذ موقف إزاءها، وهذا الموقف يمكن أن يكون قبول هذه الرسالة، وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها، أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيح موقف أو فهم فيها، ويندرج

تحته المهارات الإجرائية التالية(:مهارة الحكم على صدق المحتوى ، الحكم على لغة المكلف لمعرفة غرضه أو وجهة نظره(الزهراني، 2017).

3.2.2 أهمية الاستيعاب القرائي

تُعد القراءة من أعظم النعم التي وهبها الله للإنسان، فهي الوسيلة الأساسية لاكتساب المعرفة والفهم، وقد أكد القرآن الكريم على أهمية القراءة منذ أولى خطوات الوحي، حيث أمر الله تعالى نبيه الكريم بالقراءة في قوله" :اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ."إن هذا الأمر الإلهي يؤكد أن القراءة ليست مجرد نشاط آلي للتعرف على الكلمات والحروف، بل هي عملية معرفية شاملة تُكسب الإنسان القدرة على استيعاب العلوم، وفهم الأفكار، والتفاعل الواعي مع ما حوله من معلومات ومفاهيم (ابن ندير وحجاج، 2022).

والقراءة تشكل الركيزة الأساسية للتعلم، فهي المفتاح الذي يتيح للفرد التواصل مع المعرفة الإنسانية على مر العصور، والانفتاح على الأفكار والثقافات المختلفة، وتطوير قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية. فهي الوسيلة التي من خلالها يستطيع الإنسان تكوين شخصيته، وتشكيل اتجاهاته وميوله، وبناء منظومته القيمية، وتنمية خبراته الفكرية والمعرفية .كما أن القراءة الناقدة، على وجه الخصوص، تعد عملية محورية لتنمية التفكير المستقل والتحليلي، فهي تمنح القارئ القدرة على فهم النصوص، وتحليلها، ونقدها، والتفاعل معها، مما يساهم في بناء وعي معرفي متكامل (الحارثي وجاد، 2022).

وقد تطورت القراءة من كونها مجرد فك رموز الكلمات والحروف إلى عملية معقدة تعتمد على أنشطة عقلية متعددة تشمل الفهم والتحليل والتركيب والتفسير والاستنتاج والتقويم .فالقراءة ليست مجرد نقل معلومات من النص إلى عقل القارئ، بل هي عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بالربط بين ما يقرأه من معلومات وما يمتلكه من خبرات سابقة، ودمج المعارف الجديدة مع المعرفة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، لتكوين معنى شامل ومتكامل للنص.(Mercer & Mercer, 2008)

ويشكل الاستيعاب القرائي الهدف الأساسي لأي قراءة، فهو الذي يحدد قيمة القراءة ومردودها على المتعلم، إذ لا يمكن اعتبار أي عملية قراءة ناجحة دون فهم واستيعاب ما يحتويه النص من أفكار ومعاني. فالاستيعاب القرائي يمكن اعتباره عملية عقلية معقدة تشمل إدراك المعاني المباشرة والضمنية، وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة، وربطها بمواقف حياتية ومعرفية، واتخاذ قرارات بشأنها .وهذه العمليات تتضمن الفهم الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي، وصولًا إلى الفهم الإبداعي، الذي يمكن القارئ من توليد أفكار جديدة أو إعادة بناء المعاني بطريقة مبتكرة (شحاتة والسمان، 2012؛ الحربي، 2022)

وتتسم عملية الاستيعاب القرائي بعدة مستويات، بدءًا من المستوى الحرفي الذي يركز على تذكر الحوادث والتفاصيل وربطها بالأفكار الرئيسة، مرورًا بالمستوى الاستنتاجي الذي يتضمن فهم ما بين السطور وربط النص بالخبرات السابقة، وصولًا إلى المستوى التطبيقي الذي يسمح للمتعلم بتطبيق ما استوعبه على معلومات أو مواقف أخرى، وانتهاءً بـ المستوى الإبداعي الذي يمكن القارئ من تكوين بناء معرفي جديد وإنتاج أفكار مبتكرة من خلال القراءة (النداوي، 2019).

وتساهم القراءة الاستيعابية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحليلي، فهي تمكن القارئ من التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وبين الرأي والحقيقة، وفهم تسلسل الأحداث والمنطق الداخلي للنص، وتقييم مصداقية الكاتب، وتقويم المادة المقروءة وفق أسس ومعايير علمية واضحة. كما أنها تمنح القارئ القدرة على إعادة صياغة الأفكار وربطها بخبراته السابقة، وبالتالي بناء معرفة متماسكة ومتكاملة تساعده على التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات (المطيري، 2014؛ السليتي، 2020).

ومن الأبعاد العملية للتعليم، تساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات على إشراك المتعلم في عملية التعلم بشكل نشط وفاعل، من خلال توجيه تفكيره نحو تحديد الأهداف من القراءة، ومراقبة عملية التعلم ذاتيًا، وتنظيم المعلومات المكتسبة، وتطوير مهارات التفكير التحليلي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي. كما توفر هذه الاستراتيجيات للمعلم أدوات فعالة لتدريب الطلاب على التفاعل مع النصوص، وممارسة أنشطة معرفية متنوعة، وبالتالي تعزيز الاستقلالية التعليمية لدى المتعلمين (قيدوم، 2018؛ رمضان وبوبكري، 2021).

وتتضح أهمية الاستيعاب القرائي أيضًا من خلال التأثير المباشر على التحصيل الأكاديمي للطلاب، إذ يعتبر امتلاك مهارات فهم المقروء عاملاً رئيسًا للنجاح في الدراسة، ويؤثر ضعفها سلبًا على القدرة على استيعاب المواد التعليمية، وعلى الحصيلة الفكرية والثقافية للطالب، وقد يؤدي إلى إخفاقه في المراحل التعليمية الأولى، والتي تعتمد بشكل أساسي على قدرة الطالب على الاستيعاب وتحليل المعلومات (عيد، 2015؛ القواسمي، 2012)

وبهذا يتبين أن القراءة الاستيعابية تمثل جوهر العملية التعليمية، وأن امتلاك الطالب لهذه المهارة يمنحه القدرة على ممارسة القراءة الفعلية والوظيفية، واستيعاب المقروء بدرجة عالية من الوعي والفهم، مما يؤهله ليصبح قارئًا متمكنًا قادرًا على التفكير النقدي والإبداعي، وإصدار الأحكام، وتوظيف المعرفة المكتسبة في الحياة العملية (الهياجنة والتل، 2017؛ صومان وعبدالحق، 2016)

إن عملية القراءة والاستيعاب القرائي ليست مجرد مهارة لغوية بل هي عملية عقلية معرفية شاملة تهدف إلى تطوير وعي المتعلم وتمكينه من التعامل مع المعلومات بفاعلية، ودمجها مع خبراته السابقة لبناء معرفة جديدة، وصقل مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديه، بحيث يصبح المتعلم ليس فقط متلقيًا للمعلومات، بل مشاركًا فاعلًا في بناء المعرفة، قادرًا على التفاعل النقدي والإبداعي مع النصوص والمواقف التعليمية، وهو ما يجعل من القراءة أداة مركزية لتنمية الفرد علميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وشخصيًا (غنيم، 2016؛ الحارثي وجاد، 2022).

4.2.2 العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

تتسم عملية الاستيعاب القرائي بتعقيدها وشمولها لعوامل متعددة، مما يجعلها أحد أكثر العمليات التعليمية حساسية وأهمية في تحديد جودة التعلم، إذ لا يقتصر الاستيعاب على مجرد التعرف على الكلمات وفهم معناها الظاهري، بل يشمل مجموعة واسعة من العمليات العقلية التي تتفاعل مع خبرات القارئ السابقة وسياق النص والمعلومات الجديدة التي يتلقاها. ويشير الباحثون إلى أن الاستيعاب القرائي عملية تفاعلية ديناميكية تعتمد على الانتباه والتركيز والتحليل وربط المعلومات الجديدة بالمخزون المعرفي لدى القارئ، مع استخدام مهارات

الاستنتاج، والنقد، والتقييم، وإصدار الأحكام، بحيث يتمكن القارئ من تكوين معنى متكامل للنص (الشنقيطي، 2020).

أحد أهم العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي هو الترميز التلقائي للكلمات، والذي يمثل قدرة القارئ على التعرف على الكلمات وقراءتها بسرعة ودقة دون الحاجة إلى التفكير الواعي في كل حرف أو صوت. هذا الترميز يسهم في تحرير جزء كبير من الذاكرة العاملة، مما يسمح للقارئ بالتركيز على بناء المعنى والتحليل والتفسير بدلاً من الانشغال بتفكيك الرموز اللغوية، ويعد الترميز التلقائي من العناصر الأساسية لقراءة نصوص طويلة ومعقدة بكفاءة عالية (ابن لمبارك وابن عنتر، 2023)

إلى جانب ذلك، تلعب المفردات اللغوية وحصيلة القارئ منها دورًا بالغ الأهمية، إذ كلما كانت لدى القارئ معرفة أكبر بالمفردات والتراكيب اللغوية، كلما ازدادت قدرته على استيعاب النصوص بشكل سلس ومتكامل. ولا يقتصر الأمر على مجرد معرفة الكلمات بمعناها الحرفي، بل يشمل فهم الدلالات السياقية للكلمات، والقدرة على الربط بين الكلمات داخل الجملة ومعرفة الأبعاد متعددة المعاني التي قد تحملها النصوص المختلفة. كما أن معرفة القواعد النحوية والصرفية تساعد القارئ على تفسير المعنى المقصود، وتمكنه من فهم العلاقات بين الجمل والأفكار داخل النص (عطية، 2014).

الطلاقة القرائية تشكل أيضًا أحد العوامل الحاسمة، فهي ليست مجرد القدرة على قراءة النص بسرعة، بل تشمل القراءة المعبرة التي تنقل المعنى الصحيح للنص وتساعد على إبراز العلاقات بين الأفكار والمعلومات. الطلاقة تسهم في الحد من التشويش الذهني أثناء القراءة، وتمكن القارئ من التركيز على المعنى العام للنص بدلاً من الانشغال بكل كلمة على حدة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدافعية الذاتية للقراءة وتحديد الأهداف من القراءة تعد

من المقومات النفسية المهمة التي تؤثر مباشرة في مستوى الاستيعاب، إذ أن القارئ الذي يمتلك دوافع قوية وهدفًا واضحًا يكون أكثر قدرة على الانخراط في عملية القراءة بوعي، واستدعاء المعرفة السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة، وبالتالي تحسين فهمه وتحليل النصوص بعمق (الشنقيطي، 2020).

تلعب خبرة القارئ السابقة بالمادة المقروءة دورًا رئيسيًا في تسهيل عملية الاستيعاب، إذ إن القارئ الذي يمتلك معرفة مسبقة بالموضوع أو بالمصطلحات الفنية المرتبطة بالنص يستطيع بناء جسور معرفية تربط بين ما يعرفه وما يقرأه، وهذا يتيح له التنبؤ بالمحتوى، واستنتاج المعاني الضمنية، وفهم العلاقات السببية داخل النصوص. كما أن اتجاه القارئ نحو القراءة واهتمامه بها يعزز من مستوى الاستيعاب، إذ يكون القارئ المتحمس والمشارك بوعي أكثر قدرة على التفاعل مع النص، واستخلاص المعلومات الأساسية والثانوية، وربطها بالمفاهيم السابقة، وتحليل محتوى النص نقديًا (ابن لمبارك وابن عنتر، 2023)

تلعب خصائص النص المقروء أيضًا دورًا حيويًا في التأثير على الاستيعاب، إذ تشمل هذه الخصائص ترتيب الأفكار، وسلاسة التعبير، ووضوح الجمل، واستخدام علامات الترقيم، والأسلوب اللغوي العام للنص. النصوص التي تحتوي على مفردات غير مألوفة أو تراكيب لغوية معقدة تشكل تحديًا إضافيًا أمام القارئ، وتزيد من صعوبة استيعاب المعاني، بينما النصوص المهيكلة والمنظمة تساعد على فهم الأفكار الرئيسة والتفاصيل الهامة، وتمكن القارئ من التركيز على المعنى الكلي للنص بدلاً من الانشغال بتفكيك الجمل والكلمات (قيدوم، 2018).

إن هذا التنوع والتشابك بين العوامل الداخلية للقارئ (كالمعرفة السابقة والمفردات والدافعية والتركيز والطلاقة) والعوامل الخارجية للنص (كنوع النص، وتعقيد المفردات، وترتيب الأفكار) يوضح أن الاستيعاب القرائي عملية

مركبة تتطلب تدخلًا تربويًا واعيًا. فالمعلم الذي يسعى لتحسين الاستيعاب لدى الطلاب يجب أن يعتمد استراتيجيات تعليمية منظمة، مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية SQ3R، التي تساعد الطلاب على تنظيم عمليات التفكير والربط بين المعلومات، واستدعاء الخبرات السابقة، وتحليل النصوص، واستخلاص المعنى، وبناء حكم نقدي على المحتوى المقروء. كما أن تطبيق هذه الاستراتيجيات يدعم قدرة الطالب على التخطيط لمهام القراءة، ومراقبة تقدم تعلمه، وتقييم مدى استيعابه للنصوص، وتحقيق التعلم الفاعل المستقل، والذي يعكس قدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي مع المعرفة المكتسبة وتوظيفها في حياته اليومية والعلمية (رمضان وبوبكري، 2021).

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلاب لا يعتمد فقط على تعليم القراءة كمهارة ميكانيكية، بل يتطلب تنمية مجموعة متكاملة من القدرات العقلية والمعرفية والنفسية، وتشجيع الطلاب على أن يكونوا قراءً نشطين، قادرين على التفكير النقدي والتحليلي، واستثمار الخبرات السابقة، وربط المعلومات الجديدة بما يعرفونه بالفعل، مع تزويدهم باستراتيجيات واضحة ومنهجية لتقوية مهاراتهم في استيعاب النصوص، ومواجهة تحديات النصوص المعقدة والمتنوعة، مما يعزز من قدرتهم على التعلم المستقل وإتقان المعرفة بكفاءة عالية (قيدوم، 2018).

تعد خصائص القارئ الفردية من أهم العوامل التي تؤثر في عملية الاستيعاب القرائي، إذ تتداخل فيها القدرات المعرفية والنفسية والسلوكية، وتحدد مدى تمكن الفرد من فهم النصوص وتفسيرها وربطها بخبراته السابقة. ويقصد بهذه الخصائص مجموعة من السمات الأساسية، منها مستوى الذكاء، والخلفية المعرفية، والتمكن من اللغة وقواعدها، إلى جانب القدرة على التركيز والتحليل والاستقصاء أثناء القراءة. فالذكاء يعزز القدرة على التفكير النقدي والاستنتاج، بينما توفر الخلفية المعرفية للقارئ معرفة مسبقة بالموضوع أو بالمصطلحات

المستخدمة في النص، مما يسهل عملية الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة مسبقًا في الذاكرة. كذلك، فإن تمكّن القارئ من اللغة وقواعدها يسهل عملية تفسير المعاني الدقيقة للنصوص، والتعرف على العلاقات النحوية بين الجمل، واستنباط المعاني الضمنية، ما ينعكس إيجابًا على جودة الاستيعاب(علي، 2020).

وتشير الدراسات إلى وجود فروق كبيرة بين القراء حسب أعمارهم وخبراتهم. على سبيل المثال، يميل القراء الأصغر سنًا إلى التركيز على الخصائص السطحية للنص، مثل التعرف على الكلمات وفك الرموز، دون إدراك عميق لبنية النص أو تسلسل الأفكار، نظرًا لافتقارهم للخبرة السابقة، ولعدم فهمهم أهمية تنظيم النص ودوره في عملية الفهم القرائي. وعلى العكس من ذلك، فإن القراء المحترفين يمتلكون القدرة على تطبيق مجموعة من المهارات فوق المعرفية أثناء القراءة، بما يشمل التنبؤ بما سيأتي في النص، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، وتحليل العلاقات بين الفقرات والجمل، وتلخيص المعلومات الأساسية، وتمييز الأفكار الرئيسة عن الفرعية، وكلها مهارات تعزز من مستوى الاستيعاب وتجعله أكثر عمقًا وشمولية. أما القراء ضعيفو المستوى، فإنهم غالبًا لا يملكون القدرة على استيعاب المعنى الحقيقي للنص، ولا يستطيعون التمييز بين المعلومات الأساسية والثانوية، مما يحد من قدرتهم على التعلم الذاتي والتفاعل النقدي مع المادة المقروءة (عمايرة، 2016).

وبالانتقال إلى استراتيجيات فهم المقروء، فإنها تشكل أداة رئيسة لدعم المتعلم في اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي، إذ تسهم هذه الاستراتيجيات في تنظيم عمليات التفكير، وتوجيه انتباه القارئ نحو العناصر الأساسية للنص، وتعزيز قدرته على الربط بين المعلومات. وتشمل هذه الاستراتيجيات استخدام الأسئلة التحفيزية، والمناقشات التفاعلية، والتلخيص، والتنبؤ بما سيأتي في النص، والتفكير في الأفكار الرئيسة والفرعية، وفحص العلاقات السببية بين الأحداث أو المعلومات، وتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل مراقبة الذات وتقييم

الأداء أثناء القراءة. وباعتماد المعلم لمزيج متنوع من هذه الاستراتيجيات، يمكنه تحسين فهم الطلاب للنصوص المعقدة، وزيادة قدراتهم على التحليل النقدي والاستنتاج، وتشجيع التعلم النشط والمستقل، بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير العليا (صومان وعبد الحق، 2016).

أما أهداف القراءة، فهي متعددة ومتنوعة وتعكس دوافع القراء المختلفة، إذ لا تقتصر عملية القراءة على مجرد اكتساب معلومات جديدة، بل تشمل أيضًا القراءة لأداء مهمة محددة، والقراءة للاستيعاب العميق، والقراءة للمتعة الشخصية، والقراءة لأغراض الدراسة والتحصيل الأكاديمي. فالهدف من القراءة يوجه عمليات الانتباه والتركيز والاستيعاب، ويؤثر على اختيار استراتيجيات القراءة، ومدى استخدام القارئ للمهارات الفوق معرفية، مثل التنبؤ والتحليل والنقد. على سبيل المثال، يركز القارئ الذي يقرأ للاستيعاب على استخراج المعاني الدقيقة، وربط المعلومات ببعضها البعض، وفهم الأفكار الضمنية والمعلنة، بينما قد يركز القارئ الذي يقرأ للمتعة على الجانب الترفيهي للنص دون الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة أو العلاقات المعقدة بين المعلومات (صومان وعبد الحق، 2016).

وتظهر أهمية هذه العوامل مجتمعة في بناء متعلم قادر على القراءة الاستيعابية الفاعلة، حيث يتفاعل مع النص بشكل ديناميكي، ويستفيد من خبراته السابقة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة لإدراك المعاني، وفهم السياق، والتفكير النقدي، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية. كما أن امتلاك هذه المهارات يساعد القارئ على مواجهة التحديات التعليمية المختلفة، وتطبيق المعلومات في سياقات جديدة، وتعزيز القدرة على التعلم المستقل، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتطوير القدرات الفكرية، وتحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي على المدى الطويل.

3.2 المحور الثالث: الإعاقة البصرية

جاء المحور الثالث من هذا الفصل ليتناول متغير الإعاقة البصرية، وهو من المتغيرات الهامة في مجال التربية الخاصة والتعليم، لما له من تأثير كبير على عملية التعلم واستيعاب المعرفة. وقد تم التطرق إلى هذا المتغير من عدة جوانب، شملت المفهوم والماهية، حيث تُعرَّف الإعاقة البصرية بأنها فقدان القدرة الكاملة أو الجزئية على الإبصار، بحيث يؤثر ذلك بشكل كبير على القدرة على استقبال المعلومات البصرية، والاعتماد على الحواس الأخرى في عملية التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة (علي، 2020).

ثم تم التطرق إلى أسباب الإعاقة البصرية، والتي تتنوع بين الأسباب الوراثية، والحوادث والإصابات، والأمراض المزمنة مثل المياه البيضاء والزرقاء، بالإضافة إلى حالات العمى الناتجة عن أمراض الشبكية أو العصب البصري، كما تشمل الأسباب البيئية وسوء الرعاية الصحية المبكرة، حيث تسهم هذه العوامل مجتمعة في تحديد درجة الإعاقة ونوعها، مما يؤثر بدوره على تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لكل حالة، كما تناول المحور خصائص وميزات ذوي الإعاقة البصرية، إذ يمتاز هؤلاء الأفراد غالبًا بتطور قدراتهم الحسية الأخرى، وخاصة السمع واللمس، وقدرة أعلى على التركيز والتذكر والاعتماد على الذاكرة السمعية والبصرية الجزئية. كما أنهم قد يكتسبون مهارات استثنائية في التعرف على البيئة المحيطة من خلال اللمس أو السمع، فضلاً عن امتلاكهم قدرة كبيرة على التكيف النفسي والاجتماعي، إذا ما تم توفير الدعم التعليمي والتقني الملائم لهم (الحسن، 2018)

ومن الجوانب الأساسية التي تناولها هذا المحور التشخيص وأنواع الإعاقة البصرية، حيث يتم تشخيص الإعاقة البصرية من خلال مجموعة من الاختبارات الطبية والفحوصات البصرية الدقيقة، وتحديد مدى فقدان القدرة

البصرية. وتشمل الأنواع الرئيسية للإعاقة البصرية: العمى الكلي، وضعف الإبصار الشديد، والعمى الجزئي، إلى جانب الإعاقات البصرية المكتسبة في مراحل لاحقة من الحياة. ولكل نوع خصائصه التعليمية وسلوكياته النفسية الخاصة، مما يستدعي تصميم برامج تعليمية مخصصة تراعي هذه الفروقات (علي، 2020).

ثم تناول المحور عملية التعليم والتعلم لذوي الإعاقة البصرية، حيث أُشير إلى أهمية تهيئة بيئة تعليمية داعمة، واستخدام وسائل تعليمية متخصصة مثل الكتابة بطريقة برايل، والمكبرات الإلكترونية، والتقنيات السمعية المساعدة، والأجهزة الحاسوبية المزودة ببرامج قراءة الشاشة. كما تم استعراض أسس تدريس الطلبة المكفوفين، والتي تشمل توظيف الحواس الأخرى لتعويض البصر، وتنمية المهارات الحركية والسمعية، وتقديم التعليم بطريقة منظمة ومتدرجة تتيح للطالب استيعاب المفاهيم والمعلومات بشكل مستقل قدر الإمكان. (الشمري، 2019).

كما تطرق المحور إلى أهم المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المكفوفين، ومن أبرزها صعوبة الوصول إلى المعلومات النصية المطبوعة، تحديات المشاركة في الأنشطة الجماعية، ضعف التفاعل مع المصادر التعليمية التقليدية، والحاجة المستمرة إلى الدعم الفردي أو التقني. ومن هنا، أصبح استخدام الوسائل التقنية الحديثة ضرورة حتمية، بما يشمل أجهزة القراءة الإلكترونية، وأدوات التعلم التفاعلية، والبرمجيات التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة البصرية، والتي تسهم في تمكينهم من التعلم الفعّال والمستقل (الشمري، 2019).

وأخيرًا، تم استعراض نظريات التكيف السيكولوجي مع الإعاقة البصرية، والتي تركز على كيفية مواجهة الأفراد المكفوفين للتحديات النفسية والاجتماعية الناتجة عن فقدان البصر، وكيفية تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية مهارات

الاعتماد على الذات، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع. وتؤكد هذه النظريات على أهمية الدمج بين الدعم النفسي والتقني والتربوي لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية والاجتماعية للطلاب المكفوفين

1.3.2 مفهوم الإعاقة البصرية

يطلق مصطلح الإعاقة البصرية على من لديهم ضعف بصري، أو عدم الرؤية بشكل جزئي، أو الإصابة بالعمى وفقد الإبصار كلية .وطبقًا لتعريف منظمة الصحة العالمية؛ فالكفيف (60، ولو حاولنا ترجمة ذلك وظيفيًا فإنه يعني / وفق معيارها هو من تقل حدة إبصاره عن3) أن ذلك الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر عن مسافة (60) مترًا إلا إذا قرب له إلى مسافة (3) أمتار .ويشير التعريف التربوي إلى أن الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي يشكو من إعاقة بصرية شديدة ويجب عليه أن يتعلم القراءة والكتابة على طريقة أما المكفوف جزئيًا، فهو ذلك الشخص الذي يستطيع قراءة الكتابة العادية (Braille). بريل بالاستعانة بالعدسات المكبرة والكتب ذات الحروف الكبيرة (الفيومي، 2022).

تلعب البيئة التي يعيش فيها ذوي الإعاقة البصرية دوراً فعالاً في تكوين شخصيته نظراً للمواقف البيئية التي يغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة ممن هم بحاجة لمساعدة، وبين المواقف التي يغلب عليها سمات الإهمال وعدم القبول، وتقع بين هذين الطرفين المتطرفين الموافق المعتدلة التي يغلب عليها سمات المساعدة الموضوعية التي تستهدف تنظيم شخصية الكفيف حتى تنمو في اتجاهات استقلالية مقبولة، ويترتب على تلك المواقف الاجتماعية المختلفة ردود أفعال تصدر عن الطفل الكفيف مع بيئته ومدى قدرته على تحمل ما تحمله البيئة من حوله من ضغوط (عثمان، 2019).

وقد لوحظ أن المعوق بصرياً أكثر من أقرانه المبصرين عرضه للقلق، خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة (القريوتي وآخرون، 2019).

تؤدي حاسة البصر دورا عظيما في حياة الإنسان، فهي تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل معالم العالم سواء أكانت طبيعية أو اجتماعية إلى العقل ؛ وذلك بما يشتمل عليه من وقائع وأحداث ومعلومات، وصور حسية بصرية تتعلق بالهيئات والأشكال وتفصيلاتها وخصائصها وأوضاعها المكانية في الفراغ، ومن ثم الإحساس بها وتشكيل المدركات للمفاهيم البصرية، التي تسهم بدورها في إرساء أساس النمو العقلي لدى الفرد(عمران، 2023)

لذا، يعد الحرمان من حاسة البصر أسوأ مكروه يمكن أن يحدث للإنسان، لما لهذه الحاسة من دور وأهمية في حياته أكثر مما تؤديه أي من الحواس الأخرى .فالإعاقة البصرية تؤثر على الكفاءة الإدراكية للفرد، فيصبح إدراكه للأشياء ناقصا لما يتعلق منها بحاسة البصر، كاللون والمسافة والعمق والحركة، وبالتالي فإن معرفة المكفوفين للأشياء قد تشمل كل خصائصها إلا ما يتعلق منها بحاسة البصر وتحد الإعاقة البصرية من حركة الشخص الكفيف، وممارسته الأنشطة والأعمال التي يمارسها الشخص المبصر، كما تحد من تعرفه على البيئة الخارجية المحيطة به، واستكشاف مكوناتها ومعالمها، ومن ثم تضيق فرص تعلمه ومروره بالخبرات اللازمة، مما يؤدي إلى قصور في مهاراته الحركية، وتجعله يعيش في عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التي يحصل عليها الكفيف (إبريعم وبوعيشة، 2019).

2.3.2 أسباب الإعاقة البصرية

يمكن إجمال أسباب الإعاقة البصرية كما أشار إليها (جبراني، 2018) بما يأتي:

- أسباب ما قبل الولادة :وهي إما نتيجة عوامل وراثية أو عوامل تتعرض لها الأم الحامل، فتؤثر على الجهاز البصري للجنين.
- أسباب أثناء الولادة :كالولادة المتعسرة ونقص الأوكسجين.
- أسباب بعد الولادة :وهي زيادة نسبة الأوكسجين المعطى للطفل الخداج، والإصابات التي تتعرض لها العين كالصدمات الشديدة والأمراض التي تصيب العين وأهمها التراخوما والرمد والماء الأبيض والأزرق، والإهمال في معالجة بعض الصعوبات البصرية البسيطة.

3.3.2 خصائص ذوي العاقة البصرية

ذوو الإعاقة البصرية يتسمون بخصائص ضمن مجالات عدة جراء إعاقتهم ، وهذه الخصائص تتفاوت تبعا للمجال المعني

1.3.3.2 الخصائص الجسمية

إن الأطفال الذين يعانون من الإعاقة البصرية يترتب عليهم آثار جسمية مختلفة، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور يمكن أن يُلاحظ في المهارات الحركية. فالمعوقون بصرياً يواجهون قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية من جهة أخرى (الخطيب، 2019).

2.3.3.2 الخصائص العقلية

إن قياس ذكاء المكفوفين وضعاف البصر لا يكون دقيقا وذلك لاعتبارات هامة أهمها أن معظم اختبارات الذكاء المتوافرة تشتمل على أجزاء آدائية (كبناء المكعبات وتجميع الأشكال)، وبالطبع فهي غير ملائمة للاستخدام مع ذوي الإعاقة البصرية: وفي معظم الأحيان يلجأ الباحثين إلى استخدام الجزء اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. ومن الملاحظ أن ذوي الإعاقة البصرية يواجهون مشكلات في مجال إدراك المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة، من جانب آخر فإن الانتباه والذاكرة السمعية من العمليات العقلية التي يتفوق فيها المعوقون بصرياً على المبصرين وذلك نتيجة للتدريب الذي يمارسه المعوق بصرياً لهذه العمليات بحكم اعتماده بدرجة كبيرة على حاسة السمع (رابح، 2017).

3.3.3.2 الخصائص اللغوية

لا يعد ضعف حاسة البصر أو فقدانها من المعوقات أو العوامل المعيقة لتعلم الفرد اللغة وفهم الكلام، إلا أن لها أثراً على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي، وعلى سبيل المثال فإن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعوق بصرياً تعلم الإيماءات والتعبيرات (سهيل، 2015).

4.3.3.2 الخصائص الاجتماعية

ذوو الإعاقة البصرية يتأثرون من حيث التوافق الاجتماعي بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع إعاقته من جهة أخرى، وتعد الاتجاهات الاجتماعية حيال ذوي الإعاقة البصرية وطبيعة التدريب الذي تلقاه المعوق بصرياً من العوامل الأساسية في إغناء فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة. وفيما يتعلق بالاتجاهات السائدة حيال ذوي الإعاقة البصرية في المجتمعات الغربية فهي متناقضة في نتائجها، ويصعب على المبصرين التعرف على ذوي الإعاقة البصرية عن كثب حتى يتواصلوا إلى درجة أكثر موضوعية

عن قدراتهم وإمكاناتهم، أما فيما يتعلق بطبيعة التدريب الذي يتلقاه المعوق بصرياً وعلاقته بتوافقه الاجتماعي فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن ذوي الإعاقة البصرية الذين يتلقون خدمات تربوية في المدارس العادية أكثر توافقاً ممن في مدارس التربية الخاصة أو المدارس الداخلية (يحيى، 2020).

5.3.3.2 الخصائص النفسية

رغم الإعاقة البصرية للطفل إلا أنه لا يختلف في نموه النفسي عن المبصرين، ويمكن القول أن الطفل المعوق بصرياً لا يواجه صعوبات انفعالية متميزة عن الآخرين، والاضطرابات الانفعالية التي قد تظهر لدى الطفل المعوق بصرياً هي ذاتها التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المبصر مع فرق في الدرجة بحكم ما يتعرض له المعوق بصرياً من ضغوط، وتلعب الخبرات الأسرية في الطفولة المبكرة ونمط تنشئة الطفل المعوق بصرياً دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الطفل لذاته من جهة ودرجة توافقه النفسي من جهة أخرى (المالكي، 2021).

6.3.3.2 الخصائص الأكاديمية

ليس هناك فرق او اختلاف بين ذوي الإعاقة البصرية بوجه عام عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول إن تعليم الطالب المعوق بصرياً يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمعوقين بصرياً، إذ ما من شك في أن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين. وتعتبر درجة الإعاقة البصرية والسن الذي حدثت فيه من العوامل الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التخطيط للبرنامج التعليمي للمعوقين بصرياً (الخطيب، 2019).

4.3.2 تشخيص الإعاقة البصرية

من السهل اكتشاف الحالات الشديدة للإعاقة البصرية، أما الحالات البسيطة أو الأقل حدة فتتطلب اهتمامًا ومتابعة من الأسرة والمعلمين، ليتم عمل التدخل المبكر والتعرف على الإعاقة البصرية وتشخيصها، ومن هذه الأعراض كما أوردها (رابح، 2017) ما يأتي:

أعراض سلوكية المتمثلة في قيام الطالب بإغلاق أو حجب إحدى العينين وفتح الأخرى بشكل متكرر. فتح العينين وإغماضهما بسرعة وبشكل لا إرادي وبصورة مستمرة.فرك العين أو كليهما ودعكهما بشكل مستمر .الحذر الشديد والبطء والخوف عند ممارسة بعض الأنشطة الحركية اليومية الضرورية، كالمشي أو الجري أو النزول من الدرج وصعوده.وجود صعوبات في القراءة أو في القيام بأي عمل يحتاج إلى استخدام العينين عن قرب.التعثر أثناء المشي وكثرة التعرض للسقوط والاصطدام بالأشياء الموجودة في المجال الحركي والبصري للطالب.تقريب المواد المكتوبة بشكل قريب جدًا من العينين عند محاولة قراءتها، صعوبة رؤية الأشياء البعيدة بوضوح.مد الرأس وتحريكه إلى الأمام عند الرغبة في النظر إلى الأشياء القريبة أو البعيدة بشكل ملفت للانتباه . تقطيب الحاجبين ثم النظر إلى الأشياء بعينين شبه مغمضتين.

أعراض مظهرية خاصة بالشكل الخارجي للعين وتتمثل في ظهور عيوب واضحة في العين كالحول والذبذبة السريعة والمتكررة لأهداب العين.كثرة الإدماع والإفرازات البيضاء بكميات غير عادية في العين.احمرار مستمر في العين والجفنين وانتفاخهما.الالتهابات المتكررة للعين. شكوى الطالب بصورة مستمرة من الإحساس بصداع ودوار مباشرة بعد أداء أي عمل يحتاج إلى الرؤية عن قرب.عدم القدرة على التمييز البصري بين الأشياء.حرقان شديد ومستمر في العينين يؤدي إلى فركهما.عدم المقدرة على رؤية الأشياء بوضوح ولو عن

مسافة قريبة بحيث تبدو الأشياء كما لو كانت ملبدة بالغيوم أو الضباب.رؤية صور الأشياء مزدوجة (اختيار وآخرون، 2016).

5.3.2 أنواع الإعاقة البصرية

توجد فئتان للإعاقة البصرية هما: فئة المكفوفين، وفئة ضعاف البصر ولضعاف البصر أشكال مختلفة منها كما أوردها (جبراني، 2018) ما يأتي:

- **طول النظر** :حيث يعاني الطالب من صعوبة في رؤية الأجسام القريبة، ويعود السبب في طول النظر إلى قصر عمق كرة العين وتكون قدرته على رؤية الأجسام البعيدة عادية.

- **قصر النظر** : واجه الطالب فيها صعوبة في رؤية الأجسام البعيدة بوضوح .وتكمن المشكلة في أن عمق كرة العين من المقدمة للخلف يكون كبيرًا.

- **الماء الأزرق (الجلاكوما)** :وهي حالة تنتج عن ازدياد في إفراز السائل المائي داخل العين مما يؤدي إلى ارتفاع الضغط على العصب البصري.

- **الحول** :وهو عبارة عن اضطراب في عضلات العين ينتج عنه عدم القدرة على التحكم في العين مما يعيق وظيفة الإبصار عن الأداء الطبيعي ويؤثر على مجال الرؤية.

- **اللارؤية** :بحيث لا تكون الرؤية والصورة واضحة جراء عدم الانتظام في انكسار الضوء.

6.3.2 الإعاقة البصرية وعملية التعليم والتعلم

الطلبة ذوو صعوبات القراءة يواجهون مشكلة في فهم ما يقرؤون، وربط الأفكار مع بعضها البعض، وصعوبة استيعاب ما بين السطور، ولتجاوز هذه المشكلات ولتحقيق أهداف القراءة الاستيعابية لا بد من إيجاد

مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تجاوز مشكلاتهم، كما وتساعدهم على امتلاك مهارات معرفية وما وراء معرفية تساعدهم على الاستقلالية، وتطوير الجانب المعرفي. ومن الضرورة اختيار طرق تدريس واستراتيجيات تعليمية متنوعة تكون ممتعة ومشوقة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (جبراني، 2018)

معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في القراءة الاستيعابية، وهذه المهارة لا تتطور لديهم يشكل تلقائي بعد إتقان مهارة التعرف إلى الكلمة، وهم يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات منظمة تساعد على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتشتمل مشكلات القراءة الاستيعابية عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة النص، وعدم قدرتهم على تحديد الأفكار الرئيسية، وعجز عن تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار، وصعوبة في فهم المعاني، وضعف التنبؤ والقدرة على الاستنتاج، وإبداء أرائهم فيما يقرؤون (عمايرة، 2016)

إن لحاسة البصر الأهمية الفائقة في عمليات التعليم والتعلم، التي تستلزم استخداما واسعا للمهارات البصرية في الأعمال، والأنشطة المدرسية التي يؤديها المتعلم سواء أكان هذا في القراءة والكتابة، أم في متابعة المعلم وسلوكه داخل الحجرة الدراسية، إذ إن حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق البصر (سهيل، 2015)

وإن للشخص المعوق بصرياً حاجات ضرورية يجب أن توضع في اعتبار كل من يتعامل معهم الوالدين، المعلمين، القائمين على تعليمهم وتأهيلهم وتتمثل هذه الحاجات بحاجات أكاديمية واتصالية، وحاجات وجدانية واجتماعية، وحاجات حسية، وحاجات تتعلق بالتوجه والحركة، وحاجات تتصل بمهارات الحياة اليومية، وحاجات ذات علاقة بالأمور المهنية والوظيفية .وقد تؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية متعددة على الطالب وصحته النفسية، وتقديره لذاته، وربما أدت بالكفيف إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وإلى ظهور

حالات الاضطراب النفسي، نتيجة الشعور بالعجز والدونية، والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالطمأنينة والأمن، نتيجة لآثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة، كالشفقة، والحماية الزائدة، والتجاهل والإهمال، مما يسهم في تصاعد شعورهم بالعجز والقصور والاختلاف عن الأخرين (جبراني، 2018)

لذا، فإن القائمين على تدريس هذه الفئة من الطلبة مطالبون بالتفكير في الكيفية التي يمكن بها التغلب على الصعوبات التي تفرضها الإعاقة البصرية، وذلك بإنتاج مواد معدلة، ووسائل مكيفة تلائم المعاق بصريا وتساعده على استقبال المعلومات والتعبير عنها .وتعتمد تلك المواد المعدلة والوسائل المكيفة بصفة أساسية على ما يتوفر لدى الكفيف من حواس مع التركيز على حاستي السمع واللمس لما لهاتين الحاستين من دور في اكتساب الكفيف للمفاهيم والمهارات التي تتطلبها عملية تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها .وأنه بدون إجراء هذه التعديلات فإن ما يقدم للتلميذ الكفيف من مفاهيم ستكون غير مناسب ة، مما يعوقهم عن الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة (سهيل، 2015)

ويؤكد أن تدريس المكفوفين يستدعي استخدام طرق وتقنيات ومواد تعليمية بديلة أخرى، تكون أكثر تلاؤما مع طبيعة إعاقته من ناحية وتساعد على تحقيق معدلات تعلم أكثر فاعلية بالنسبة له من ناحية أخرى، هذا، وإن التحصيل الأكاديمي للمعاق بصريا أقل منه لدى الطالب العادي إذا ما تساوى كل منهما في العمرين الزمني والعقلي، إلا أنه قد يتقارب وهناك العديد من الأدوات والمعدات الخاصة التي يستطيع الطلبة المعوقون بصريًا استخدامها للقراءة والكتابة، والتنقل، والتواصل (والي، 2020) ومنها:

–**نظام برايل** :هو نظام للقراءة اللمسية يستخدم خليه من ست نقاط، ويمكن الكتابة ببرايل باستخدام آلة برايل أو باستخدام مثقب يدوي لوحة خاصة.

-**الآلات الكاتبة** :يمكن استخدام الآلة الكاتبة العادية من قبل الطلبة الذين يعانون من ضعف بصري، ولا يستطيعون الكتابة يدويًا بشكل مقروء وواضح، ويمكن في الوقت ذاته تدريب الطالب الكفيف على استخدامها للكتابة.

-**الكتب الناطقة** :هناك أجهزة خاصة لإعداد نسخ مسجلة من الكتب أو المجلات المختلفة التي يحتاج الطالب الكفيف إلى قراءتها.

-**مسجلات الأشرطة** :وتستخدم لتدوين الملاحظات في غرفة الصف أو الإجابة شفويًا عن أسئلة الامتحان أو الاستماع للكتب الناطقة المسجلة .وهناك مسجلات خاصة تستخدم الكلام المضغوط وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفترة العادية، ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة.

-**الدائرة التلفزيونية المغلقة** :لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في تعليم الأطفال المعوقين بصريًا في السنوات القليلة الماضية، وهي تشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون من أجل قراءتها.

-**أوبتاكون** :وهي أداة تكنولوجية معقدة للقراءة تحول المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية يستطيع الطالب المكفوف لمسها بإصبعه.

وتشير الأدبيات التي تتخذ من تربية وتعليم المكفوفين محورا لها، أنه يمكن التغلب على العديد من الصعوبات التي يفرضها كف البصر، وتحقيق العديد من الأهداف التعليمية التي قد يرى بعض الناس صعوبة تحقيقها، وذلك بمراعاة العديد من الأمور عند تدريس المعاقون بصريا (المالكي، 2021) منها:

ضرورة إجراء تعديلات في المحتوى العام للمنهج بحيث يحذف منه ما لا يتناسب مع إمكانات وقدرات المعاق بصريا .توفير المواد والوسائل السمعية واللمسية التي تيسر للمعاق بصريا التفاعل مع الموضوعات

الدراسية المختلفة .مراعاة الفروق الفردية للمعاقين بصريا في البرامج الدراسية وضرورة إعداد برنامج تربوي خاص لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعية والدراسية. استخدام طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريا وتكيفها بما يتلاءم وطبيعة الإعاقة البصرية.ضرورة اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ المعاقون بصريا وتوظيفها في خدمة أهداف التدريس، علما بأن الأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبرات تفرضها طبيعة إعاقته.الاختيار السليم للوسائل التعليمية المناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية، والقدرة على إجراء التعديلات المناسبة في تلك الوسائل، حتى يمكن المعاق الاستفادة منها بما يتوافر لديه من حواس.الأمثلة الحياتية والحقيقية، واستخدام المواد الملموسة يمكن أن تساعد في ربط التعلم المجرد بخبرة المعاق بصريا، واستخدام المواد اليدوية الملموسة من أجل فرص حقيقية للتعلم.

7.3.2 أسس تدريس الطلبة المكفوفين والوسائل التقنية المتبعة

وهناك أسس لتدريس الطلبة المكفوفين وتتمثل في استخدام المعلم عبارات مسموعة تعبر عن قبوله أو رفضه لاستجابة المكفوف، مع الإكثار من الاستحسان.استخدام استراتيجية التعلم بالعمل لإتاحة الفرصة للكفيف باستخدام حاسة اللمس. استخدام عديد من الوسائل التعليمية الملموسة للكفيف خاصة نماذج للأشياء التي يصعب لمسها.إثارة اهتمام المكفوف عن طريق نقل المكفوف لموضع الخبرة عن طريق الرحلات أو نقل الخبرة إليهم عن طريق زيارات المتخصصين (جبراني، 2018) .

أيضا هناك اتجاهان شائعان لتعليم المكفوفين كما أوردهما، وهما الأول : وهو عزل المكفوفين في فصول خاصة، حيث تقدم لهم الخدمات التعليمية والرعاية داخل تلك الفصول، ضمن مدارس خصصت للمكفوفين .

وهذه المدارس المنفصلة التي قد تعنى بشيء من مستلزمات الطلبة المكفوفين أكاديميًا، إلا أنها لا توفر للأطفال المعوقين بصريًا البيئة الاجتماعية الطبيعية. والثاني : وهو ما يعرف بالدمج، وهو تعليم الطلاب المكفوفين مع الطلاب العاديين في نفس الزمان والمكان، وهذا يستلزم تأهيل المعلم بحيث يدرس لكل من الطلاب المكفوفين والعاديين في الوقت ذاته أو الاستعانة بمعلم متخصص، ووجود حجرة للوسائل التعليمية خاصة بالقراءة (Braille) بالمكفوفين، ومنح المكفوفين حصَصا إضافية يتعلم من خلالها بطريقة بريل بالقراءة والكتابة (النجارو ميثم، 2016).

8.3.2 المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المكفوفين

تؤدي الإعاقة البصرية إلى حدوث صعوبات ومشكلات نمائية وتعليمية وتواصلية لدرجة تجعل هؤلاء الأفراد غير قادرين على التقدم في برامج التعليم الخاص إلا في حالة وجود مساعدات إضافية تتناسب مع طبيعة إعاقتهم الحسية المزدوجة . والهدف العام الذي يتوخى تحقيقه من تعليم المكفوفين لا يختلف من حيث المبدأ عن هدف التعليم بوجه عام، وهو مساعدة المتعلمين على تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم، وهذا الهدف للعملية التعليمية للطلاب سواء كانوا من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يشذ عن هذه القاعدة الطلاب المعاقون بصريًا، بل يلاحظ أن جميع المناهج التعليمية والخدمات التربوية التي تقدم تهدف لمساعدتهم على تحقيق النضج والاستقلالية والكفاءة في الأداء أسوة بزملائهم المبصرين ما أمكن ذلك.ولتحقيق هذا الهدف يحتاج الطالب إلى المنهاج العادي مع التعديل الذي يتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية، والمنهاج الإضافي، وبعض الطلبة من ذوي الإعاقات المتعددة يحتاجون إلى المنهاج الخاص (المالكي، 2021).

9.3.2 واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في فلسطين

يمثل تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في فلسطين تحديًا كبيرًا يتأثر بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة، والتي تعيق تطور البيئة التعليمية الملائمة لهذه الفئة. وأظهرت الدراسات وجود نقص واضح في الموارد التعليمية والتقنيات المساعدة التي تتيح لهؤلاء الطلبة الحصول على المعلومات بشكل متكافئ مع أقرانهم). كما أشار التقرير إلى ضعف البنية التحتية الداعمة، وقصور في برامج تدريب المعلمين المتخصصة في تعليم ذوي الإعاقة، مما يحد من فرص دمج الطلبة في نظام التعليم الشامل. إضافة إلى ذلك، يعاني الطلبة من تحديات اجتماعية نابعة من نقص الوعي بحقوقهم واحتياجاتهم الخاصة داخل المجتمع المدرسي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020)

تواجه المدارس والمؤسسات التعليمية في فلسطين التي تستقبل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نقصًا كبيرًا في التجهيزات والوسائل التعليمية التي تلبي احتياجات هذه الفئة بشكل فعّال. من بين هذه التجهيزات الضرورية، تبرز الكتب المطبوعة بطريقة برايل، والبرامج الحاسوبية المساندة، وأجهزة القراءة الصوتية، والتي تُعدّ أدوات أساسية لضمان وصول الطلبة إلى المحتوى التعليمي بشكل كامل .هذا النقص في الموارد يؤثر بشكل مباشر على قدرة الطلبة على الاستفادة الكاملة من المناهج الدراسية، مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي ومستوى اندماجهم في البيئة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، فإن العدد المحدود من المختصين في مجال التعليم الخاص والمختصين بتعليم ذوي الإعاقة البصرية لا يتناسب مع حجم الحاجة، وهو ما يحد من إمكانية توفير الدعم الفردي والتأهيل اللازم لهذه الفئة ومن ثم، فإن تحسين جودة التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقة البصرية يتطلب جهودًا مستمرة لتعزيز البنية التحتية البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية.(Almasri, 2021).

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة البصرية في فلسطين العديد من التحديات النفسية والاجتماعية، والتي تنبع بشكل رئيسي من شعورهم بالعزلة وقلة الدمج الفعلي داخل البيئة المدرسية. يعاني هؤلاء الطلبة من ضعف الوعي لدى زملائهم والمعلمين بشأن احتياجاتهم الخاصة، مما قد يسبب تعرضهم للتنمر أو الاستبعاد غير المقصود داخل الصفوف الدراسية بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يفتقر أولياء الأمور إلى الدعم والإرشاد الكافي الذي يمكنهم من مساندة أبنائهم في مواجهة هذه التحديات النفسية والاجتماعية، ما ينعكس سلبًا على عملية اندماج الطلبة وتحقيقهم للنجاح الأكاديمي والاجتماعي(الهدمي،2019)

على الرغم من التحديات الكبيرة التي تواجه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في فلسطين، تبرز جهود متزايدة من قبل وزارة التربية والتعليم وبعض المنظمات غير الحكومية التي تهدف إلى تحسين واقع هذا التعليم. تشمل هذه المبادرات توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى دعم إنشاء مراكز تعليمية متخصصة لهذه الفئة مع ذلك، تبقى هذه الجهود بحاجة إلى تعزيز مستمر وزيادة الموارد لضمان جودة التعليم وتحقيق دمج فعال ومستدام للطلبة ذوي الإعاقة البصرية(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

وفي إطار آفاق التحسين، من الضروري تبني سياسات تعليمية شاملة ترتكز على استراتيجيات دمج فعالة تعزز مشاركة الطلبة في بيئات تعليمية داعمة. كما يجب زيادة الاستثمار في التكنولوجيا المساعدة، وتحسين برامج التدريب المهني للمعلمين والمتخصصين في مجال الإعاقة البصرية. إلى جانب ذلك، يلعب تعزيز الوعي المجتمعي وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة وأسرهم دورًا محوريًا في بناء بيئة تعليمية شاملة تحقق العدالة والفرص المتساوية لهذه الفئة الهامة(Al-Masri et al., 2023)

4.2 الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض موجز لأهم الدراسات السابقة التي تناولت استراتجية روبنسون (SQ3R) ومهارات الفهم القرائي وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

1.4.2 الدراسات العربية

هدفت **دراسة الزهراني (2023)** إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، والفروق في الواقع والمعيقات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما تكونت عينة الدراسة من (56) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام الواقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بدرجة غير موافق وهذا مؤشر أن واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة ضعيفة، كما أن المتوسط الحسابي العام المعيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بدرجة "موافق" وهذا مؤشر أن معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين في بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول واقع استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي، بينما توجد فروق في معيقات الاستخدام لصالح مؤهل الماجستير. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف سنوات الخبرة.

أما **دراسة حارثي (2020)** فهدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر لغتي الخالدة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم(القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة، وتم إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بناءً على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وقد طبقت أداة البحث على عينة مكونة من (24) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد أظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) في التطبيق(القبلي –البعدي) لصالح المجموعة التجريبية، وبين ذلك أثر استراتيجية روبنسون في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

كما هدفت الدراسة **دراسة الشنقيطي (2020)** إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية روبنسون في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر لغتي الخالدة. ولتحقيق ذلك جرى استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة، وخرج البحث بقائمة لمهارات القراءة بني الاختبار في ضوئها، ثم طبق الاختبار على عينة مكونة من (24) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وجرى استخدام المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع أداة البحث، وقد أظهرت نتائج البحث الحالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي) في التطبيق (القبلي– البعدي) لصالح المجموعة التجريبية، وبين ذلك أثر إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

بينما هدفت **دراسة المكاحلة ورمامنه (2019)** إلى التعرف على فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق

أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لقياس الفهم القرائي، كما تكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لطريقة التدريس، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) تعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستيعاب الإبداعي، تعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

وأتت **دراسة العنزي (2017)** بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي لمقرر لغتي الخالدة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، لدى عينة تكونت من (70) طالباً من الصف السادس الابتدائي حيث تم تقسمهم بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة. كما تكونت أداة الدراسة من اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي. أظهرت النتائج تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون.

2.4.2 الدراسات الاجنبية

هدفت دراسة العسيري **(Alsaiari, 2024)** إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون(استطلع، اسأل، أقرأ، أعيد الصياغة، أراجع) في تطوير مهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في مدينة سكاكا، المملكة العربية السعودية .اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا، والذي تم اختيارهم بشكل عشوائي في مجموعتي الدراسة، التجريبية والتي دُرست باستخدام استراتيجية الهمزات الخمس لروبنسون، والضابطة والتي دُرست بالطريقة الاعتيادية .تم استخدام الاختبار ليكون أداة للدراسة؛ لقياس مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب .تم تحليل درجات كلا المجموعتين باستخدام قيمة اختبار تي عند مستوى أكبر من 0.05 ، أظهرت النتائج فروقا ذاتِ دلالة إحصائية لمهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي والإبداعي بين الطلاب لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة جاليلي **(Jalil, 2024)** إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) لفهم القراءة النصوص لدى طلبة الصف الثامن. استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثامن. اعتمد الباحث على تصميم المجموعة الواحدة. تم تطبيق اختبار القراءة وتطبيق استراتيجية روبنسون (SQ3R) عليهم. وأشارت النتائج وجود تحسن ملحوظ على طلاب الصف الثامن بقراءة النصوص وفهمها، ورفع درجاتهم على اختبار القراءة.

كما هدفت **دراسة (Widiani, 2021)** إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية روبنسون(SQ3R) لتحسين القراءة لدى الصف الثامن. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً؛ تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية والتي دُرست باستخدام استراتيجية لروبنسون، والضابطة

والتي دُرست بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام الاختبار ليكون أداة للدراسة؛ لقياس مستوى القراءة. وأظهرت نتائج بوجود أثر لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) لدى الطلبة.

وهدفت **دراسة سوليه (Soleha, 2021)** إلى تحسين اهتمام الطلاب في القراءة اللغة الانجليزية من خلال استخدام استراتيجية (SQ3R) استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة. تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً من الصف السابع. تم تطبيق اختبار قراءة اللغة الانجليزية وثم تطبيق استراتيجية (SQ3R) عليهم، استخدام ادوات الملاحظة والمراقبة من قبل الباحث. وأشارت النتائج إلى تحسين اهتمام الطلاب بالقراءة باللغة الانجليزية، وتحسن درجاتهم.

وأما **دراسة (Anjuni & Cahyadi, 2019)** فهدفت إلى أثر استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي. استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة. **و**تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر. تم تطبيق عليهم المقياس قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج تحسن فهم القرائي لدى الطلاب من خلال استخدام استراتيجية روبنسون.

كما هدفت **دراسة (Mangasi, 2019)** إلى زيادة الاهتمام بالقراءة ومهارات التفكير النقدي ومهارات فهم قراءة اللغة الإندونيسية بطريقة (SQ3R) من خلال تطبيقها في الفصل الدراسي، استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة. **و**تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من طلاب الصف السادس في مدارس الابتدائية والثانوية؛ منهم (11) طالباً كورياً، وطالب تايواني واحد، وخمسة طلاب من إندونيسيين. تم اعطاء الطلبة حصص باللغة الإندونيسية ثلاث حصص أسبوعياً. وأظهرت النتائج بفاعلية استراتيجية (SQ3R) بزيادة اهتمام الطلاب بالقراءة ومهارات التفكير النقدي ومهارات فهم القراءة.

وهدفت **دراسة (Bakhtiar et al., 2019)** إلى التعرف على أثر استراتيجية (SQ3R) في تحسين القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الأول من مدرسة (SMKN 7 BONE) في إندونيسيا. حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (28) طالباً، ومجموعة ضابطة (28) طالباً. تم تطبيق اختبار القراءة ومقابلات مفردية. وأظهرت نتائج أثر استراتيجية (SQ3R) بتعليم القراءة الجهرية وجعلها عملية ممتعة ومنضبطة لطلبة، وتشجيعهم على القراءة.

بينما هدفت **دراسة (Adila & Weganofa, 2018)** إلى التعرف على فعالية استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتحسين القراءة لدى طلاب في مدرسة ولاية الاعدادية الثانية في بولولاوانج. حيث تم استخدام المنهج شبة التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لقياس فهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من مدرسة ولاية الاعدادية الثانية في بولولاوانج؛ تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (30) طالباً، ومجموعة ضابطة (30) طالباً. اظهرت النتائج فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتحسين القراءة لدى مجموعة التجريبية.

وهدفت **دراسة (Sabarun, 2012)** إلى تحسين قدرة الطلاب على قراءة اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R). استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم (القبلي– البعدي) للمجموعة الواحدة. تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من الصف الثالث بقسم اللغة الإنجليزية في كلية بالانجا رايا الإسلامية الحكومية في إندونيسيا. وأشارت النتائج إلى تحسين درجات الطلاب في قراءة اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R).

5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة الأهداف والأسئلة والمتغيرات، وكذلك تصميم البرنامج التدريبي ومناقشة النتائج:

فقد اختلفت هدف الدراسة الحالية عن هدف الدراسات السابقة ومنها دراسة الزهراني (2023)، ودراسة حارثي (2020) ودراسة الشنقيطي (2020)، ودراسة المكاحلة ورمامنه (2019)، دراسة العنزي (2017)، دراسة (Alsaiari, 2024)، ودراسة (Jalil, 2024)، ودراسة (Widiani, 2021)، ودراسة (Soleha, 2021)، ودراسة (Anjuni & Cahyadi, 2019). ودراسة (Mangasi, 2019) ، ودراسة (Bakhtiar et al., 2019). ودراسة (Adila & Weganofa, 2018). ودراسة (Sabarun, 2012).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة فكانت العينة طلاب من المدراس الثانوية والاعدادية وطلاب صعوبات تعلم و معلمين مثل دراسة (Anjuni & Cahyadi, 2019؛ حارثي، 2020؛ الشنقيطي، 2020؛ المكاحلة ورمامنه، 2019؛ العنزي، 2017؛ Widiani, 2021؛ Jalil, 2024 ؛ Soleha, 2021؛ Anjuni & Cahyadi, 2019؛ Mangasi, 2019؛ Bakhtiar et al., 2019؛ Adila & Weganofa, 2018؛ Sabarun, 2012)، ومعلمين مثل دراسة (Alsaiari, 2024؛ الزهراني، 2023).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم بحث اعتمدت الدراسات السابقة المنهج ذات التصميم الواحد ومنها: دراسة (Sabarun, 2012)، و دراسة (Mangasi, 2019)، ودراسة (Anjuni & Cahyadi, 2019)، ودراسة (Soleha, 2021)، ودراسة (Jalil, 2024)، ودراسة الشنقيطي (2020)، ودراسة حارثي (2020)، واستخدم دراسة الزهراني (2023) المنهج الوصفي،

واتفقت الدراسة الحالية مع المنهج المستخدم في الدراسات السابقة هو المنهج شبه التجريبي ومنها دراسة المكاحلة ورمامنه (2019) دراسة العنزي (2017)، ودراسة (Alsaiari, 2024)، ودراسة (Adila & Weganofa, 2018)، ودراسة (Bakhtiar et al., 2019)، ودراسة (Widiani, 2021)

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بدراسة فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي، ولكنها اختلفت عن الدراسات السابقة باختيار عينة من طلبة ذوي الاعاقة البصرية.

الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة

يتناول الفصل الحالي من الدراسة الإجراءات التي اتبعت لتحقيق الأهداف، إذ يتضمن وصف منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، يلي ذلك أداة الدراسة ومادتها وإجراءات التحقق من الصدق والثبات، وإجراءات التطبيق الميداني لتجربة الدراسة، ثم المعالجة الإحصائية.

1.3 منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، نظراً لمناسبته الموضوع وطبيعة الدراسة الحالية وما تتضمنه من متغيرات. وقد تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، إذ تستخدم المجموعة التجريبية لقياس الاختلافات مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويعتمد البحث التجريبي على طرائق البحث الكمي لجمع البيانات والمعلومات الضرورية، ما يساعد في اتخاذ قرارات أفضل. كما تم إجراء البحث في ظروف علمية مقبولة باستخدام مناهج تجريبية، وغالباً ما يتطلب هذا النوع من البحث وجود مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة مع إجراء قياسات قبلية وبعدية.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

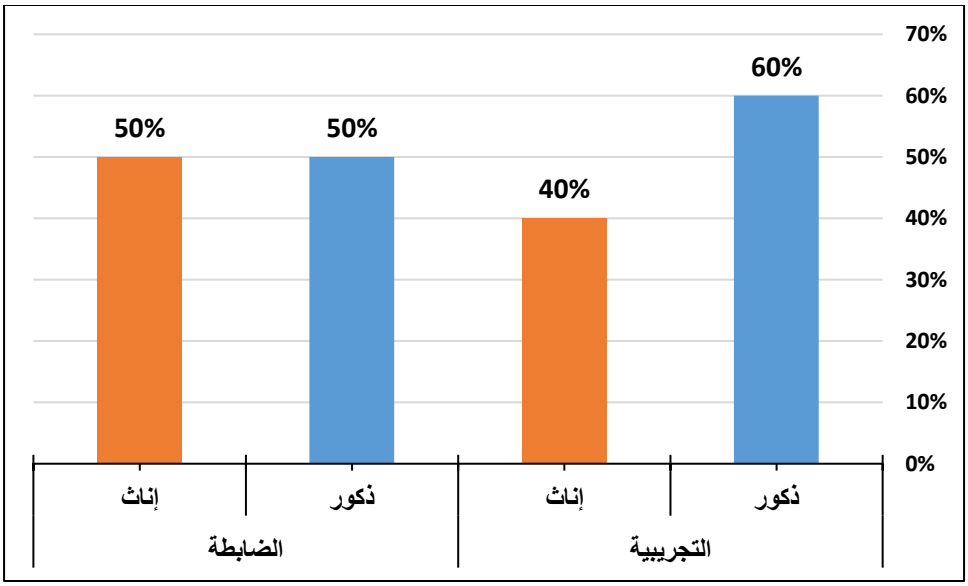
تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) في مدارس / مراكز التربية الخاصة الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للعام 2025 م والبالغ عددهم (182) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) وذلك وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة (الجهاز المركزي

للإحصاء الفلسطيني، 2025)، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)؛ بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (10) من طلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) المتواجدين في جمعية أصدقاء الكفيف (مدرسة القبس للاعاقة البصرية الثانوية) في محافظة رام الله والبيرة، وأما ضابطة (10) من طلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) المتواجدين في مدرسة النور الاساسية، وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس:

الجدول (1.3): توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية
التجريبية	ذكور	6	%60
	إناث	4	%40
المجموع		10	
الضابطة	ذكور	5	%50
	إناث	5	%50
المجموع		10	



الشكل (1.3) توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير الجنس

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

تحققت الباحثة من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي وذلك من خلال تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعتين، ومن ثم تطبيق اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين على الاختبار القبلي.

وقد حاولت الباحثة التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب إجابات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي.

الجدول (2.3): نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين على الاختبار القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	تجريبية	10	10.65	106.50	.117	.907
	ضابطة	10	10.35	103.50		
مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	تجريبية	10	11.00	110.00	.389	.697
	ضابطة	10	10.00	100.00		
مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	تجريبية	10	10.85	108.50	.295	.768
	ضابطة	10	10.15	101.50		
مهارات الاستيعاب القرائي (الكلي)	تجريبية	10	11.05	110.50	.417	.676
	ضابطة	10	9.95	99.50		

يتبين من الجدول (2.3) أن القيم الاحتمالية للاختبار ككل ولكل مهارة فيه كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب إجابات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي.

كما تحققت الباحثة من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر وذلك من خلال تحديد أعمار كل طالب في المجموعتين، ومن ثم تطبيق اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في العمر الزمني.

وقد حاولت الباحثة التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات أعمار الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (3.3): نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في العمر الزمني

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
العمر	تجريبية	10	11.00	110.00	.438	.661
	ضابطة	10	10.00	100.00		

يتبين من الجدول (3.3) أن القيم الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات أعمار الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

3.3 أدوات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالية أستخدم اختبار مهارات الاستيعاب القرائي الذي أعد في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، وأعد دليل إرشادي في كيفية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) في محافظة رام الله والبيرة.

وفيما يأتي توضيح لذلك:

1.3.3 اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

هدف الاختبار إلى قياس مستوى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) في محافظة رام الله والبيرة في مهارات الاستيعاب القرائي.

وفيما يأتي الخطوات المتبعة في إعداد الاختبار:

1.1.3.3 مصادر بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

أعدت الباحثة الاختبار بحيث يتناول ثلاث من مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، والمدرجة ضمن ثلاثة مستويات من مستويات الاستيعاب القرائي وقد استفادت الباحثة لإعداد أسئلة الاختبار من مراجع متعددة منها: (شحاتة، 2016) و(عبد الله، 2015) و(المقيمي، 2017) و(زهران، 2011) و(عبد الناصر، 2012). وقد أخذت الباحثة نصوص الاختبار من (الكتاب اللغة العربية المقرر من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية).

2.1.3.3 الصورة الأولية/المبدئية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

تكون الاختبار المهاري من خمسة نصوص قرائية، يتبع كل منها عدد من الأسئلة المقالية والموضوعية، تقيس مهارات الاستيعاب القرائي المطلوب تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (30) سؤالاً منها:

- (23) سؤال مقالي
- (5) موضوعية منها:
  - (4) سؤال تكميل أو ملء الفراغات.
  - (1) سؤال اختيار من متعدد.

- (2) سؤال شفوي.

وقد قسمت المهارات الاستيعاب القرائي على الثلاثة مستويات وفق الآتي:

- مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي: ويضم (18) سؤال.
- مستوى الاستيعاب القرائي الاستنتاجي: ويضم (11) أسئلة.
- مستوى الاستيعاب القرائي الناقد: ويضم (1) سؤال.

ومنه نجد أن النسبة الأعلى من أسئلة الاختبار كانت لمستوى الاستيعاب القرائي الحرفي إذ بلغ عدد المهارات التي قاسها (4) مهارات بنسبة مئوية (60%) من أسئلة الاختبار، يليها أسئلة مستوى الاستيعاب القرائي الاستنتاجي إذ بلغ عدد المهارات التي يقيسها (2) مهارة بنسبة مئوية (36.7%) من أسئلة الاختبار، وأقلها أسئلة مستوى الاستيعاب القرائي الناقد إذ بلغ عدد المهارات التي يقيسها (1) مهارة بنسبة مئوية (3.3%) من أسئلة الاختبار.

وقد تضمن الاختبار تعليمات متعددة منها:

- الهدف من الاختبار.
- تحديد مدة الامتحان (ساعة كاملة).
- كيفية التعامل مع الأسئلة (تأكد من عدد صفحات الامتحان قبل أن تبدأ، اقرأ كل سؤال بهدوء وتركيز قبل أن تبدأ في الحل، إذا لم تفهم سؤالاً، ارفع يدك واسأل المعلم بهدوء، لا يُسمح بالكلام أو الغش أثناء الامتحان).
- التأكيد على عدم استخدام الهاتف.
- مراجعة الإجابات والتأكيد على عدم الخروج من الصف قبل تسليم ورقة الإجابة.

- كتابة الاسم بخط واضح في المكان المخصص.

3.1.3. صدق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

استخدم نوعان من الصدق كما يأتي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لفاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؛ تم عرض الاختبار بعد أن أعدته الباحثة بصورته الأولية على مجموعة من من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في تربية الخاصة واللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ومشرفي اللغة العربية، وقد بلغ عددهم (15) محكمين، كما هو موضح في ملحق (4)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول مدى مناسبة كل مهمة؛ وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على بعض المهمات واعتمد أغلبها.

وقد طلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم في الصورة المبدئية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وذلك في ضوء الآتي:

- مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع له.
- وضوح الأسئلة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) ومدى مناسبتها لهم.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
- وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبتها للغرض منه.
- صحة نموذج الإجابة الخاص بأسئلة الاختبار.

- إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً (الملحق)

وبعد الأخذ بملاظات السادة المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات الآتية:

- تصحيح كلمة خمس لتصبح خمسة.
- حذف جملة وقائمة مهارة الاستيعاب القرائي.
- تعديل صياغة السؤال 2 في النص الأول (ما الشخصيات الواردة في النص؟) ليصبح (اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص).
- تعديل صياغة السؤال 3 في النص الأول (ما معنى الكلمات الآتية؟) ليصبح (اذكر/ي معنى الكلمات الآتية).
- تعديل صياغة السؤال 1 في النص الثاني (أ) نختار الكلمة المناسبة، ونكتبها في الفراغ) ليصبح (اختر/اختاري الكلمة المناسبة، واكتب/اكتبيها في الفراغ).
- تعديل صياغة السؤال 3 في النص الثاني (ما الشخصيات الواردة في النص؟) ليصبح (اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص).
- تعديل صياغة السؤال 2 في النص الثالث (ما رأيك بأحداث القصة؟) ليصبح (أبدي رأيك بأحداث القصة).
- تعديل صياغة السؤال 2 في النص الثالث (ما الشخصيات الواردة في النص؟) ليصبح (اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص).
- حذف إشارة الاستفهام من السؤال الثاني في النص الرابع (استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص؟) ليصبح (استنتج/يالفكرة الرئيسة للنص).

- تعديل صياغة السؤال 2 في النص الرابع (ما الشخصيات الواردة في النص؟) ليصبح (اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص).
- حذف إشارة الاستفهام من السؤال الثالث في النص الخامس (استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص؟) ليصبح (استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص).
- تعديل صياغة السؤال 3 في النص الخامس (ما الشخصيات الواردة في النص؟) ليصبح (اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص).

-الصدق المحكي بدلالة الفئات المتطرفة (الصدق التميزي):

تحققت الباحثة من الصدق المحكي بدلالة الفئات المتطرفة (الصدق التميزي) من خلال ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية والذين تم اختيارهم بطريقة مقصودة، وهم خارج عينة الدراسة الأساسية على الاختبار تنازلياً، ثم تقسين العينة إلى ثلاث فئات فئة عليا (27%) والتي حصلت على أعلى الدرجات وتبلغ (3) طلاب، وفئة دنيا (27%) والتي حصلت على أدنى الدرجات وتبلغ (3) طلاب، وفئة وسطى بلغ عددها (4) طلاب، ثم تطبيق اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين العليا والدنيا على الاختبار.

الجدول (4.3) :نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطات رتب الفئتين العليا والدنيا على الاختبار

الاختبار	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	العليا	3	5.00	15.00	1.993	.046
	الدنيا	3	2.00	6.00		
مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	العليا	3	5.00	15.00	2.023	.043
	الدنيا	3	2.00	6.00		
مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	العليا	3	5.00	15.00	2.023	.043
	الدنيا	3	2.00	6.00		
مهارات الاستيعاب القرائي (الكلي)	العليا	3	5.00	15.00	1.993	.046
	الدنيا	3	2.00	6.00		

يتبين من الجدول (4.3) أن القيم الاحتمالية للاختبار ككل ولكل مهارة فيه كانت أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب إجابات الطلاب في الفئتين العليا والدنيا على الاختبار القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي، وكانت الفروق لصالح الفئة العليا، مما يشير إلى أن الاختبار يتصف بقدرة على التمييز بين مختلف الفئات.

4.1.3.3 ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

تم التحقق من الثبات وفق طريقتين:

- **ثبات الإعادة:**

للتأكد من ثبات الاختبار، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (10) من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من مركز الاتحاد الفلسطيني؛ واستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجات التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره أسبوعين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (5.3) :نتائج ثبات الإعادة لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي

الاختبار	ثبات الإعادة
مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	.837**
مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	.845**
مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	.855**
مهارات الاستيعاب القرائي (الكلي)	.879**

يتضح من الجدول (5.3) بأن قيم معامل ثبات الإعادة ألفا بلغت للاختبار ككل (0.879) وللمهارات على التوالي (0.837، 0.845، 0.855) وهذه القيم مرتفعة، وتجعل من الاختبار قابل للتطبيق على العينة الأصلية.

ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاختبار والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (6.3): نتائج ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي

الاختبار	ثبات ألفا كرونباخ
مهارات الاستيعاب القرائي (الكلي)	.902

يتضح من الجدول (6.3) بأن قيم معامل ثبات الإعادة ألفا بلغت للاختبار ككل (0.902) وهذه القيمة مرتفعة، وبالتالي يتصف الاختبار بالثبات.

5.1.3.3 زمن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

طبقت الباحثة الاختبار على العينة الاستطلاعية وحدد زمن الاختبار بحساب متوسط الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ حيث أنهى أول طالب في الدقيقة (25) بينما أنهى آخر طالب في الدقيقة (55) وبذلك فإن زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار (40) دقيقة.

6.1.3.3 الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

تكون الاختبار المهاري من خمسة نصوص قرائية، يتبع كل منها عدد من الأسئلة المقالية والموضوعية، تقيس مهارات الاستيعاب القرائي المطلوب تنميتها لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (27) سؤالاً منها (22) سؤال مقالي، و(3) موضوعية منها (2) سؤال تكميل أو ملء الفراغات و(1) سؤال اختيار من متعدد) و(2) سؤال شفوي الملحق (2).

ويبين الجدول الآتي توزع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب القرائي المقيسة ونسبة كل مهارة وكل مستوى:

الجدول (7.3) توزع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب القرائي المقيسة ونسبة كل مهارة وكل مستوى

مستوى الاستيعاب القرائي	م	المهارة	عدد الأسئلة	الدرجة	الوزن النسبي للمهارة	الوزن النسبي للمستوى
الحرفي	1	تحديد الكلمة المفتاحية للنص القرائي	2	2	%6.7	%60
	2	تحديد بعض الكلمات ومعناها ومرادفها، ومفردها، وجمعها، وأضدادها	8	12	26.7	
	3	ترتيب الأفكار والأحداث حسب ورودها في النص القرائي	1	2.5	%3.3	
	4	قراءة النصوص بطريقة برايل ونسخها	7	9	%23.3	
الاستنتاجي	5	استنتاج الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية للنص القرائي	6	6	%20	%36.7
	6	تحديد الشخصيات الواردة في النص	5	7	%16.7	
النقدي	7	إصدار أحكام على ظاهرة، او موقف، او شخصية وردت في النص القرائي	1	1.5	%3.3	%3.3
		المجموع	30	40	%100	%100

2.3.3 البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R)

أعدت الباحثة البرنامج التعليمي القائم على استخدام إستراتيجية روبنسون التنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات لبعض التربويين ومنهم (إبراهيم وعبد العزيز، 2015؛ الزعبي ومحمد، 2020؛ عبد الفتاح، 2018؛ العتوم، 2014؛ المومني، 2019).

وتم بناء البرنامج بناءً على مراحل إستراتيجية روبنسون (SQ3R) وهي:

- المرحلة الأولى: في تصفح النص من خلال إلقاء نظرة سريعة وشاملة على الجلسة لغرض تكوين فكرة عامة عن الموضوع المقروء.
- المرحلة الثانية المتمثلة في طرح القارئ لبعض الأسئلة المتصلة بالموضوع المقروء؛ لجعل عملية القراءة تأخذ مسارًا صحيحًا يحقق أهدافًا محددة.
- المرحلة الثالثة : " القراءة" يقرأ الطالب النص قراءة مكثفة ودقيقة؛ من أجل الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في المرحلة السابقة، ويمكن للطالب خلال هذه المرحلة قراءة مكثفة ودقيقة؛ من أجل الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في المرحلة السابقة، ويمكن للطالب خلال هذه المرحلة توليد مجموعة من الأسئلة الجديدة لم يتناولها في المرحلة الثانية لغرض تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها في العقل إضافة إلى تدوين المفردات اللغوية الصعبة؛ للبحث عن معانيها من الكتب والمعاجم.
- المرحلة الرابعة "التسميع" وفيها يعيد الطالب الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في المرحلة الثانية بطريقة شفهية أو كتابية، ويعيد قراءة الفقرات التي لم يستوعبها جيدًا.
- المرحلة الخامسة: المراجعة، يراجع الطالب ما تمت قراءته وكتابته، ويتأكد من صحة الإجابات التي توصل إليها، ويلخص الجلسة عن طريق الأشكال التخطيطية، ويجيب عن الأسئلة التي وردت نهاية الموضوع.
- المرحلة السادسة: طباعة البرنامج إلى للغة برايل لمساعدة الطلبة ذوي افعاقة البصرية على تفاعل أثناء التطبيق، وقراءة النصوص، ومشاركة في الحصة.

الهدف العام من البرنامج التعليمي القائم على استخدام روبنسون (SQ3R)

هدف البرنامج إلى توضيح ماهية إستراتيجية روبنسون (SQ3R)، ودورها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) في محافظة رام الله والبيرة، وتقديم مجموعة من الإرشادات ليستعين بها المعلم في تنفيذ الدروس، وإبراز الدور الطالب من خلال هذه الإستراتيجية.

- الأهداف الخاصة للبرنامج، وهي:

1- تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة من ذوي الاعاقة البصرية.

2- تشجيع الطلاب على التفاعل الصفي من خلال ما تتيحه خطوات هذه الاستراتيجية من اعتماد على الطالب في جميع مراحلها.

3- إعداد دوروس إستراتيجية روينسون (SQ3R).

4- تعرف إستراتيجية روبنسوت لمهارات الاستيعاب القرائي.

5- تدريب الطلبة على القراءة الصامتة.

6- تنمية مهارات الفهم القرائي كاستخراج الأفكار الرئيسية، الاستنتاج.

7- تحفيز الطلبة على القراءة الجهرية وبتشكيل.

8- الحديث عن أهمية القراءة ودور المعلم في توظيف استراتيجيات الفهم القرائي وأهمية استراتيجية روبنسون (SQ3R) التي تُعد من أكثر الطرق فاعلية في تعزيز الفهم القرائي.

9- تدريب على مراحل إستراتيجية روبنسون (SQ3R).

2.3.3.3 مكونات البرنامج التعليمي القائم على استخدام روبنسون (SQ3R)

1. اختبار تقييم قبلي لمهارات الاستيعاب القرائي لدى المشاركين في الدراسة.

2. عدد الجلسات: يتكون البرنامج من (28) جلسة (حصة)

3. مدة كل جلسة (حصة): 40 دقيقة.

تتضمن كل جلسة (حصة):

- تقييم قبلي: يقيس مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى المشاركين قبل بدء الجلسة؛ لتحديد النقاط التي تحتاج إلى تطوير.
- تهيئة الطلاب المشاركين قبل بدء الجلسة.
- عرض المادة التدريبية وتعليمات التدريب: تقديم المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة، مع إعطاء تعليمات واضحة حول الأنشطة التي سيتم تنفيذها.
- أنشطة التدريب: تنفيذ تمارين وأنشطة عملية لتعزيز المفاهيم المكتسبة وتطبيقها في سياقات واقعية.
- آلية التدريب: توضيح كيفية تنفيذ الأنشطة واوراق العمل، تطبيق عملي.
- التقييم البعدي: قياس مدى استفادة المشاركين من الجلسة من خلال استبيان؛ لتحديد مدى تحسن المهارات.
- التقييم التتبعي: قياس تطوير المهارات بعد فترة من الزمن للتأكد من استدامة التحسن وتقييم تأثير البرنامج على المدى الطويل.

3.3.2.3 تحكيم البرنامج التعليمي القائم على استخدام روبنسون (SQ3R)

عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين وعددهم (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في تربية الخاصة واللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها،

ومشرفي اللغة العربية، ومعلميها الملحق (4)، للتأكد من صدق البرنامج وإستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على بعض المهمات واعتمد أغلبها.

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

- المجموعة التجريبية: قياس قبلي – برنامج – قياس بعدي.
- المجموعة الضابطة: قياس قبلي – لا معالجة – قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (8.3):

الجدول (8.3): تصميم الدراسة المعالجة

المجموعة	القياس القبلي	البرنامج	القياس البعدي	القياس التتبعي
X1	O	X	O	O
X2	O	–	O	–

حيث

O1: الاختبار القبلي

X1: المعالجة للمجموعة التجريبية

X2: المعالجة للمجموعة الضابطة

O2: الاختبار البعدي

O3: الاختبار التتبعي

4.3 متغيرات الدارسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المتقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج التدريبي.

ثانياً: المتغير التابع (الناتج): مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين)، في مدينة محافظة رام الله والبيرة؛ وتقاس من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. تطوير مقياس مهارات الاستيعاب القرائي واختيار المهارات المناسبة لعينة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة، ومناسبة لعينة الدراسة من خلال طباعة مقياس مهارات الاستيعاب القرائي إلى لغة برايل لمساعدتهم على الاجابة وقراءة النصوص لوحدهم، ملحق (6)
2. بناء برنامج ارشادي مبني على استراتيجية روبنسون(SQ3R) Robinson Strategy بعد الرجوع إلى الدراسات المتعلق بموضوع، وطباعة البرنامج بلغة برايل لمساعدتهم على التفاعل أثناء تطبيق البرنامج.
3. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها واختيارها.
4. تطبيق مقياس مهارات الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
5. تطبيق مقياس مهارات الاستيعاب القرائي على القياس القبلي، تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتحقيق هدف الدراسة.

6. تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

7. تطبيق مقياس مهارات الاستيعاب القرائي على القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

8. تطبيق مقياس مهارات الاستيعاب القرائي على قياس المتابعة للمجموعة التجريبية.

9. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الاحصائية(SPSS,28).

6.3 المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة وفق متغير الجنس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ (coronbach's Alpha) التأكد من ثبات الاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) للتحقق من ثبات الإعادة.
- اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) لدراسة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين على الاختبار القبلي والتحقق من تكافؤهما، ودراسة الصدق التميزي واختبار الفروض.
- اختبار اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لغرض اختبار الفروض.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول الفصل الحالي عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية في ضوء أسئلتها وفرضياتها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء فرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية ويلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة للتحقق منها ثم جدولة البيانات ووضعها تحت عناوين مناسبة، ويلي ذلك التعقيب على كل جدول وتعقيب على أبرز النتائج المستخلصة.

1.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول:

ما مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة العينة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وذلك بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة، من خلال حساب درجة القطع (م ±ع) وتقسيم درجات العينة إلى ثلاثة مستويات وفق الآتي:

جدول (1.4) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة العينة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

البعد	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى مرتفع			مستوى متوسط			مستوى منخفض		
				الدرجة	العدد	النسبة	الدرجة	العدد	النسبة	الدرجة	العدد	النسبة
مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	10	18.50	3.162	22 فأعلى	1	%10	21- 16	7	%70	15 فأقل	2	%20
مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)	10	10.10	1.792	12 فأعلى	3	%30	11- 9	5	%50	8 فأقل	2	%20
مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)	10	1.30	0.258	2 فأعلى	0	%0	2-1	6	%60	1 فأقل	4	%40
مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)	10	29.90	3.422	33 فأعلى	2	%20	32- 28	7	%70	27 فأقل	1	%10

يتبين من الجدول السابق:

- بالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي): تبين أن (70%) من طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) وهم النسبة الأعلى، يليها (20%) من طلبة العينة لديهم مستوى منخفض من مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)، ثم (10%) من طلبة العينة لديهم مستوى مرتفع من مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) وهم النسبة الأقل.
- بالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي): تبين أن (50%) من طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) وهم النسبة الأعلى، يليها (30%) من طلبة العينة لديهم

مستوى مرتفع من مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)، ثم (20%) من طلبة العينة لديهم مستوى منخفض من مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) وهم النسبة الأقل.

- بالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي (النقدي): تبين أن (60%) من طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) من وهم النسبة الأعلى، يليها (40%) من طلبة العينة لديهم مستوى منخفض من مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)، ثم (0%) من طلبة العينة لديهم مستوى مرتفع من مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) وهم النسبة الأقل.
- بالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي: تبين أن (70%) من طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي وهم النسبة الأعلى، يليها (20%) من طلبة العينة لديهم مستوى مرتفع من مهارات الاستيعاب القرائي، ثم (10%) من طلبة العينة لديهم مستوى منخفض من مهارات الاستيعاب القرائي وهم النسبة الأقل.

وبالتالي إن **معظم طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة**

2.1.4 نتائج السؤال الثاني:

ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضيات الدراسة، الخاصة بدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي قبل تطبيق البرنامج وبعده، ودراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيقين البعدي والتتبعي.

2.4 نتائج فرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (2.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	10	5.70	1.636	الرتب السلبية	0	0.00	0.00	2.807	0.005	دال
				الرتب الإيجابية	10	5.50	55.00			
البعدي		18.50	3.162	الرتب التي بيقت كما هي	0					

يتبين من الجدول (2.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) بلغت (0.005) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي

درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.**

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (3.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	10	4.20	1.619	الرتب السلبية	0	0.00	0.00	2.821	0.005	دال
				الرتب الإيجابية	10	5.50	55.00			
البعدي		10.10	1.792	الرتب التي بيقت كما هي	0					

يتبين من الجدول (3.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) بلغت (0.005) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.**

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (4.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	10	0.55	0.369	الرتب السلبية	0	0.00	0.00	2.714	0.007	دال
				الرتب الإيجابية	10	5.50	45.00			
البعدي		1.30	0.258	الرتب التي بيقت كما هي	0					

يتبين من الجدول (4.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) بلغت (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.**

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (5.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	10	10.45	2.629	الرتب السلبية	0	0.00	0.00	2.810	0.005	دال
				الرتب الإيجابية	10	5.50	55.00			
البعدي		29.90	3.422	الرتب التي بيقت كما هي	0					

يتبين من الجدول (5.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بلغت (0.005) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى**

دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي).

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (6.4) :نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي)

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	10	5.75	57.50	3.606	0.000	دال
التجريبية	10	15.25	152.50			

يتبين من الجدول (6.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) بلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي)، لصالح

المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي) لصالح المجموعة التجريبية.**

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي).

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (7.4): نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	10	6.25	62.50	3.275	0.001	دال
التجريبية	10	14.75	147.50			

يتبين من الجدول (7.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) بلغت (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) لصالح المجموعة التجريبية.

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي).

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (8.4) :نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي)

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	10	6.70	67.00	3.130	0.002	دال
التجريبية	10	14.30	143.00			

يتبين من الجدول (8.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) بلغت (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي)، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي) لصالح المجموعة التجريبية.**

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل باستخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9.4) :نتائج اختبار مان ويتني لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	10	5.55	55.50	3.765	0.000	دال
التجريبية	10	15.45	154.00			

يتبين من الجدول (9.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بلغت (0.0000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية.**

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة

المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والتتبعي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (10.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
البعدي	10	18.50	3.162	الرتب السلبية	4	4.38	17.50	1.472	0.141	غير دال
				الرتب الإيجابية	2	1.75	3.50			
التتبعي		17.60	2.913	الرتب التي بيقت كما هي	4					

يتبين من الجدول (10.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) بلغت (0.141) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي، وبالتالي نقبل فرضية العدم والتي تقول: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.**

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والتتبعي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (11.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
البعدي	10	10.10	1.792	الرتب السلبية	3	2.67	8.00	1.134	0.257	غير دال
				الرتب الإيجابية	1	2.00	2.00			
التتبعي		9.80	2.251	الرتب التي بيقت كما هي	6					

يتبين من الجدول (11.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) بلغت (0.257) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي، وبالتالي نقبل فرضية العدم والتي تقول: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.**

11.2.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والتتبعي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (12.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي)

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
البعدي	10	1.30	0.258	الرتب السلبية	3	2.00	6.00	1.173	0.083	غير دال
				الرتب الإيجابية	0	0.00	0.00			
التتبعي		1.15	0.241	الرتب التي بيقت كما هي	7					

يتبين من الجدول (12.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) بلغت (0.173) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي، وبالتالي نقبل فرضية العدم والتي تقول: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.**

12.2.4 نتائج الفرضية الثانية عشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية عشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) إذ حسبت الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي والتتبعي) على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (13.4) :نتائج اختبار ويلككسون لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة	القرار
البعدي	10	29.90	3.422	الرتب السلبية	6	5.17	31.00	1.823	0.068	غير دال
				الرتب الإيجابية	2	2.50	5.00			
التتبعي		28.55	2.938	الرتب التي بيقت كما هي	2					

يتبين من الجدول (13.4) بأن القيمة الاحتمالية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بلغت (0.068) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي، وبالتالي نقبل فرضية العدم والتي تقول: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.**

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

يتناول الفصل الحالي مناقشة لنتائج الدراسة وتوصياتها على النحو الآتي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة العينة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وذلك بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة، من خلال حساب درجة القطع (م ±ع) تبين أنه وبالنسبة لمهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) وللمهارات ككل، وبالتالي إن معظم طلبة العينة لديهم مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي لدي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

إذ أن هذه المهارات تتأثر بمدى توافر البرامج التعليمية المتخصصة وملاءمتها لاحتياجاتهم، والتي قد تكون غير متوافرة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى وجود قصور في فرص ممارسة المهارات القرائية المتنوعة، سواء من حيث النصوص أو الأنشطة التي تحفّز الفهم العميق. كما أن البيئة الأسرية ومستوى الدعم المنزلي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة البصرية له دور كبير في تعزيز القراءة والفهم. وإن طبيعة المناهج الدراسية قد لا تراعي

دائماً التدرج المناسب أو الطرائق المتعددة لعرض المحتوى، مما يحد من تقدم بعض الطلبة إلى مستويات عالية.

2.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من فرضيات الدراسة الخاصة بدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي قبل تطبيق البرنامج وبعده، ودراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيقين البعدي والتتبعي.

وبينت النتائج فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة.

ويعزى ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية قد ساعدت في تنظيم عملية القراءة وتحفيز الفهم النشط للنصوص. كما وفرت للطلبة ذوي الإعاقة البصرية إطاراً واضحاً للتعامل مع المعلومات بشكل تدريجي ومنهجي، مما عزز من قدرتهم على التركيز واستخلاص الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة، وشجعتهم على التفاعل مع النص قبل وأثناء وبعد القراءة، الأمر الذي ساعد على ترسيخ المعارف في ذاكرتهم وتحسين قدرتهم على استدعائها.

كما أن هذه الاستراتيجية تؤدي إلى ضبط عملية التعلم ومراقبتها من المتعلم وتحسن الأداء لديهم من خلال التدرج في الخطوات للوصول الى أعلى مستوى، ففي هذه الاستراتيجية يعمل المتعلمون على بناء معاني

جديدة لما يقرؤونه، ويظهرون العلاقات القائمة بين الأفكار، وتعديل الأفكار والقيام بأنشطة ذهنية تدعم الاستيعاب (محمود والطائي، 2022).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أنجوني وكاهيادي (Anjuni & Cahyadi, 2019) التي أظهرت النتائج تحسن فهم القرائي لدى الطلاب من خلال استخدام استراتيجية روبنسون Robinson Strategy(SQ3R)، ودراسة حارثي (2020) ودراسة الشنقيطي (2020) التي كشفت عن أثر استراتيجية روبنسون Robinson Strategy(SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى العينة. وتتفق مع دراسة جاليلي (Jalil, 2024) ودراسة (Adila & Weganofa, 2018) التي توصلت إلى وجود أثر لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) لدى الطلبة. ومع دراسة سوليه (Soleha, 2021) ودراسة (Sabarun, 2012) التي بينت نتائجها تحسين اهتمام الطلاب بالقراءة باللغة الانجليزية وتحسن درجاتهم. ودراسة (Anjuni & Cahyadi, 2019) التي أظهرت تحسن فهم القرائي لدى الطلاب من خلال استخدام استراتيجية روبنسون. ودراسة (Bakhtiar et al.,) التي بينت وجود أثر استراتيجية (SQ3R) بتعليم القراءة الجهرية وجعلها عملية ممتعة ومنضبطة لطلبة، وتشجيعهم على القراءة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ومنه تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

ومنه تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) كان فعالاً في تعزيز قدرة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على فهم المعلومات الواضحة والمباشرة في النصوص، مثل تحديد الحقائق والأماكن والأحداث والأسماء وتتبع تسلسل الأفكار، وقد أكد (عطية، 2014) أن هذه الاستراتيجيات تُسهم في زيادة فعالية القراءة وزيادة الفهم والاستيعاب. كما تعكس هذه النتيجة أن التدخل التعليمي وتوظيف هذه الاستراتيجية قد نجح في تنمية مهارة مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) التي تشكل الأساس لبقية مستويات الفهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حارثي (2020) ودراسة الشنقيطي (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيق (القبلي –البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون، وبناء على ذلك تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

ومنه إن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وبعد تطبيق البرنامج عليهم أظهروا قدرة أعلى على قراءة ما بين السطور وربط المعاني الضمنية واستنباط الأفكار غير المصرح بها مباشرة في النصوص. ومنه يعكس هذا التحسن أن الخطوات المترابطة في الاستراتيجية مثل طرح الأسئلة الموجهة قبل وأثناء القراءة والمراجعة المنظمة للمعلومات، عززت من مهارة التفكير التحليلي لدى هؤلاء الطلبة، ودربتهم على الربط بين الأدلة النصية ومعارفهم السابقة للوصول إلى استنتاجات دقيقة. كما أن تدرج الاستراتيجية من الفهم الأولي إلى التحليل العميق

ساعد على ترسيخ مهارة البحث عن المعاني الخفية والتفسيرات المحتملة، مما مكنهم من التعامل مع النصوص بشكل أكثر عمقاً ومرونة وبالتالي تحسنت مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) لديهم.

وقد أكد (Nabilla & Asmara, 2022) على فاعلية هذه الاستراتيجية في التدريب على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والاستنتاجي. كما أكد (الحارثية والبوسعيدية، 2020) أن هذه الاستراتيجية تزيد من قدرة المتعلم على استخلاص المعنى من المقروء والربط بين الأفكار الموجودة في النص وإيجاد العلاقة بينها والقيام بأنشطة ذهنية تدعم عملية استيعاب النص المقروء.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حارثي (2020) ودراسة الشنقيطي (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيق (القبلي –البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون، وقد تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وتوضح هذه النتيجة أن استراتيجية روبنسون (SQ3R) كان له تأثير جوهري في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي النقدي لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث أتاح لهم البرنامج تدريبات عملية على تحليل الحجج، وتمييز الآراء من الحقائق، ومقارنة وجهات النظر المختلفة، مما عزز من مهارات التفكير النقدي لديهم. كما أن الخطوات المنظمة في الاستراتيجية خاصة في مرحلة المراجعة والاستذكار قد ساعدتهم في ترسيخ المعايير التي يستخدمها القارئ الناقد في إصدار الأحكام. هذا التحسن يعكس انتقال المتعلمين من مجرد استقبال المعلومات إلى معالجتها بوعي وفحصها بعمق وجعلهم أكثر قدرة على تقييم النصوص والحكم على مصداقيتها وجودة محتواها.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري ومع ما أشار إليه (عيد، 2015: 11) إذ تعد هذه الاستراتيجية طريقة خاصة لتعليم القراءة، والتي تتكون من مجموعة من الإجراءات الخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية، والتي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص القرائية فهماً وتحليلاً وتركيباً وتقويماً.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حارثي (2020) ودراسة الشنقيطي (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيق (القبلي –البعدي) لصالح التطبيق البعدي.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم تحليل نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار ويلككسون، وقد أسفر التحليل عن رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وترجع هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية روبنسون وما توفره من إطار تعليمي متكامل يدعم القراءة النشطة والتفاعل المتواصل مع النص لدى هؤلاء الطلبة. وقد ساعد التسلسل المنهجي لخطواتها على بناء مهارات أساسية ومتقدمة في الوقت نفسه، مما أتاح للطلبة ذوي الإعاقة البصرية اكتساب أدوات تحليل النصوص وفهمها وتقييمها بفاعلية وساهم في اكسابهم وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي المتنوعة (الحرفي والاستنتاجي والنقدي).

5.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي).

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) وبناء على التحليل تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي) لصالح المجموعة التجريبية.

ومنه إن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية روبنسون (SQ3R) حققوا أداءً أفضل بشكل ملحوظ في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية أو التقليدية عند القياس البعدي. وتعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج وفق استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من استخلاص المعلومات المباشرة من النصوص بدقة، مثل تحديد الحقائق والتفاصيل وتسلسل الأحداث، إذ أن هذه الاستراتيجية وفرت للطلبة خطوات منظمة للقراءة ساعدتهم على تحديد الأفكار الرئيسة بسرعة، وربطها بالمعلومات الفرعية، مما عزز قدرتهم على الفهم السطحي الدقيق الذي يُعد أساساً للتعمق في المستويات الأعلى من الاستيعاب.

وقد أكد كل من (Al-Rimawi & Al Masri, 2022) أن استراتيجية روبنسون (SQ3R) تساعد على فهم المعلومات المكتوبة، وبناء إطار مفاهيمي حول الموضوع، إذ تمكن الطالب من التعرف على الحقائق بالشكل الصحيح، وتثبيت المعلومات وصياغة أهداف النص بناء على الخبرة السابقة، كما تساعد في قراءة النصوص على نحو نشط، يمكن الفرد من الفهم بأسرع وقت وأقل جهد، وتساعد على قراءة النصوص العلمية بطريقة منظمة وفاعلة، وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة من خلال زيادة الاستيعاب والفهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المكاحلة ورمامنه (2019) دراسة العسيري (Alsaiari, 2024) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) لصالح المجموعة التجريبي.

6.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي).

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) وقد تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تعكس قدرة البرنامج القائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) على تدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على قراءة ما وراء النص وربط المعطيات الظاهرة بالمعلومات الضمنية للوصول إلى استنتاجات دقيقة. فقد وفرت استراتيجية روبنسون (SQ3R) أنشطة وأسئلة موجهة قبل وأثناء وبعد القراءة، مما يحفّز التفكير التحليلي وربط الأفكار الجديدة بالمعارف السابقة، في حين لم توفر الطريقة التقليدية لطلبة المجموعة الضابطة هذه الأمور. إذ تساعد هذه الاستراتيجية على تثبيت المعلومات وصياغة أهداف النص بناء على الخبرة السابقة، وأخيرا تساعد هذه الاستراتيجية في قراءة النصوص على نحو نشط، يمكن الفرد من الفهم بأسرع وقت وأقل جهد، وتساعد على قراءة النصوص العلمية بطريقة منظمة وفاعلة وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة من خلال زيادة الاستيعاب والفهم (الرشيد والدوسري، 2020).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المكاحلة ورمامنه (2019) ودراسة العسيري (Alsaiari, 2024) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) لصالح المجموعة التجريبي.

7.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي).

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي) باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي (النقدي) لصالح المجموعة التجريبية.

وتشير هذه النتيجة إلى قدرة البرنامج القائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية قدرة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على تحليل النصوص وتقييمها وذلك من خلال إتاحة هذه الاستراتيجية الفرصة والمجال لهم لتدريبهم على التمييز بين الحقائق والآراء وفحص الحجج والأدلة ومقارنة وجهات النظر. كما أن المراحل المتتابعة في الاستراتيجية وخاصة مرحلة المراجعة والاستذكار، ساعدت الطلبة على ترسيخ التفكير النقدي كمهارة قرائية أساسية. أما طريقة التدريس التقليدية المطبقة في المجموعة الضابطة فلم تمنح الطلبة فرصاً كافية

للتدريب المنهجي على إصدار الأحكام المدعومة بالأدلة مما جعل أداءهم أقل بالمقارنة مع نظرائهم في المجموعة التجريبية.

ويرى سبرن (Sabarun, 2015) أنها تساعد تذكر المعارف والمعلومات المقروءة، واستدعاءها وقت الحاجة وتنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمنطقي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المكاحلة ورمامنه (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) لصالح المجموعة التجريبي.

8.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم تحليل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) ومن خلال التحليل الإحصائي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزى ذلك إلى فاعلية استراتيجية روبنسون التي أثرت إيجابياً على مهارات الاستيعاب القرائي، مما أدى إلى تحسن ملحوظ في أداء الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة التي لم تتلق

نفس التدخل. إذ تركز هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات التحليل والتفسير والاستنتاج، التي تعتبر محورية في رفع مستوى الاستيعاب. كما أن العوامل البيئية والتنظيمية أثناء تنفيذ الاستراتيجية ساعدت في توفير بيئة محفزة وجاذبة للطلاب مما ساهم في زيادة تفاعلهم وتركيزهم. هذه العوامل مجتمعة أدت إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي استمرت في أساليب التعلم التقليدية التي لم تعزز بشكل مباشر مهارات الاستيعاب.

وقد أكد الموسوي (2015) أهمية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في أنها تزيد من ثقة الفرد بنفسه، وتعينه على تحويل مهاراته إلى خبرات أخرى، وتسهم في تحسين تكيفه، وتنظيم سلوكه. كذلك إن استراتيجية روبنسون (SQ3R) تعزز مهارات ما وراء المعرفة، وذلك لأنها تشجع الطالب على تحديد الأهداف من عملية القراءة، والمراقبة الذاتية للتعلم، وتنظيم المعلومات المكتسبة. كما أنها تنمي مهارات الفهم القرائي كاستخراج الأفكار الرئيسة، والتحليل، والاستنتاج، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة، وتحديد الطريقة التي اتبعها الكاتب في سرد الموضوع.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المكاحلة ورمامنه (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبي. كما تتفق مع دراسة العنزي (2017) التي أظهرت تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون.

2.5. 9 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار وقد تم بناء على التحليل الإحصائي قبول فرضية العدم والتي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

وإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً يشير إلى ثبات الأداء القرائي للحروف والمعلومات الواضحة والمباشرة عبر الزمن بعد انتهاء البرنامج التعليمي، الأمر الذي يعكس قدرة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على الحفاظ على المهارات الحرفية التي اكتسبوها من البرنامج القائم على استراتيجية روبنسون دون فقدان أو تحسن ملحوظ بعد فترة زمنية محددة. قد يعود ذلك إلى أن المهارات الحرفية تمثل مستوى أساسياً من الفهم القرائي يعتمد على استرجاع المعلومات الصريحة، وهو ما يصعب أن يتغير كثيراً بعد اكتسابه وفق الاستراتيجية إذا لم يتعرض الطلاب لعوامل تؤدي إلى تراجع أو تعزيز إضافي. وإن استراتيجية روبنسون أثبتت فاعليتها في ترسيخ هذه المهارات بطريقة مستدامة.

10.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون، ومنه تم قبول فرضية العدم والتي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (الاستنتاجي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

وتدل هذه النتيجة أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية قد استطاعوا الاحتفاظ بالقدرة على استخلاص المعاني الضمنية والتفسيرات العميقة من النصوص لفترة زمنية بعد التطبيق الأولي، مما يعكس تأثيراً إيجابياً مستداماً للبرنامج القائم على استراتيجية روبنسون على هذه المهارات. إذ تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على الحفاظ على قدراتهم دون تراجع ملحوظ ونجحت في ترسيخ هذه المهارات بشكل متين، بحيث أصبحت جزءاً من بنية التفكير القرائي لدى الطلاب.

11.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار وتم قبول فرضية العدم والتي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (النقدي) في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

ورجع هذه النتيجة إلى قدرة البرنامج القائم على استراتيجية روبنسون في تعزيز التفكير النقدي. إذ توفر هذه الاستراتيجية أساساً متيناً لتنمية هذه المهارات المعقدة، التي تعتمد على التفكير العميق والفهم الشامل للنصوص، ما يجعلها أقل عرضة للتغير السريع بعد فترة قصيرة من انتهاء البرنامج. كما يشير غياب الفروقات إلى أن الطلاب لم يواجهوا صعوبات في تطبيق المهارات النقدية المكتسبة، مما ساعدهم على الاحتفاظ بها بشكل فعال. هذا يعكس فاعلية استراتيجية روبنسون في الاحتفاظ بمهارات الاستيعاب القرائي النقدية.

12.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية عشرة تم تحليل نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة زمنية باستخدام اختبار ويلككسون ومنه نقبل فرضية العدم والتي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$

0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج التعليمي.

وتعود هذه النتيجة إلى فعالية الاستراتيجية التعليمية المستخدمة في البرنامج وهي استراتيجية روبنسون إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على تقنيات تعزز ترسيخ المفاهيم والمهارات القرائية بشكل مستدام، مثل التكرار المتقن والتطبيق العملي المستمر، مما يساعد الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية قدرات الفهم لفترات طويلة. كما أن الاستراتيجية قد تركزت على تنمية مهارات متعددة بشكل متكامل، مما وفر أساساً معرفياً متيناً يعزز الاستيعاب الشامل للنصوص. وقد ساهمت هذه الاستراتيجية أيضاً في تحفيز التفكير النقدي والتحليلي لدى هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل والمشاركة، مما يزيد من فرص ترسيخ التعلم بشكل دائم. كما أن استراتيجية روبنسون تميزت بمرونتها وقدرتها على تلبية احتياجات مستويات مختلفة من الطلاب، مما ساعد في تثبيت المهارات لدى جميع أفراد المجموعة التجريبية بشكل متوازن. ونتيجة لذلك لم تظهر أية فروقات دالة إحصائياً في التطبيقين البعدي والتتبعي، ما يشير إلى أن هذه الاستراتيجية قد ساهمت في الاحتفاظ بمهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

وقد أشار (خضيرات، 2019: 225) إلى أهمية استراتيجية روبنسون فهي إحدى استراتيجيات التفكير المعرفية، وهي استراتيجية ذاتية لتحسين القراءة والفهم لدى المتعلمين ومساعدتهم على توسيع عملياتهم التعليمية؛ ليصبحوا أكثر تميراً واحتفاظاً بالمعلومات لفترة أطول.

3.5 التوصيات والمقترحات:

- إعداد ورش عمل وندوات ولقاءات لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات بين المعلمين المختصين في تعليم ذوي الإعاقة البصرية والاطلاع على أحدث الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها معهم.
- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة مثل استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتعزيز مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- إجراء تقييم دوري لمدى استدامة تأثير البرنامج التعليمي على مهارات الاستيعاب القرائي عبر فترات زمنية أطول.
- دمج تقنيات التكنولوجيا المساعدة مثل برامج تحويل النص إلى صوت لدعم تطبيق استراتيجية روبنسون (SQ3R) بشكل أكثر فاعلية.
- تعزيز التعاون بين التربويين والأخصائيين لتصميم برامج تعليمية مخصصة تلبي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- تعزيز الأنشطة القرائية التي تركز على تنمية مهارات الفهم النقدي والاستنتاجي لتطوير مستويات أعلى من الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.
- تطبيق برنامج قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ليشمل مدارس أخرى وعينات أخرى.
- إجراء دراسة حول أثر دمج تقنية الواقع الافتراضي مع استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

- دراسة مقارنة بين استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) واستراتيجيات تعليمية أخرى في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الإعاقة البصرية.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، س.(2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

إبراهيم، س وبوعيشة، آ.(2019). تقنيات تكنولوجيا التعليم الحديثة لذوي الإعاقة البصرية .المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة، 2019(6): 69-88.

ابن فريحة، ج.(2017). مهارة الفهم في المستويات القرائية .اللسانيات،2017(24): 301-326.

ابن لمبارك، س وابن عنتر، أ.(2023). التوجه الزماني والمكاني وعلاقته بالاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 8(1): 528-548.

ابن نذير، ز وحجاج، ع. (2022). مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .المجلة الجزائرية للأبحاث و الدراسات، 5(1): 374-393.

اختيار، م ؛ تراس، ط ؛ ابن حرز الله، م. (2016). الإعاقة الحركية والبصرية والعقلية : مفهوم إعاقة أم إعاقة مفهوم ؟ بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

البشري، م. (2015). استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة العلوم التربوية، 2015(2).

البقعاوي، س والنصار، ص. (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي .مجلة كلية التربية،. 35(3)1: 35-56.

بوحملة، ع. (2023). استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي: مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا .اللغة العربية، 25، 4(s) : 25-38.

الثبيتي، ي. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية (K. W. L) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، 2(5): 86-103.

جبراني، ع. (2018). فئة الإعاقة البصرية : مفهومها-أسبابها-طرق التواصل معها .مجلة الإبراهيمي للعلوم الاجتماعية و الإنسانية، 2018 (3): 180-197.

الحارثي، ج وجاد، م. (2022). تقويم مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة .المجلة الدولية للمناهج و التربية التكنولوجية، 7(11): 76-111.

حارثي، ي (2020). فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(25)، 114-131.

الحارثية، إ والبوسعيدية، ف. (2020). فاعلية استراتيجية روبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان .المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 44(2): 169-198.

الحربي، أ. (2022). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث ذوات صعوبات التعلم القرائية .مجلة التربية الخاصة و التأهيل، 14(51)3: 86-124.

الحديدي، م (2017). مقدمة في الإعاقة البصرية. عمان :دار الفكر النشر والتوزيع.

خضيرات، م (2019). استراتيجيات التفكير الميتامعرفية: نماذج وتطبيقات في التدريس. الأردن: دار الكتاب الثقافي.

الخطيب، ج (2019)، المدخل إلى التربية الخاصة، (ط3)، القاهرة: مكتبة الفلاح.
خلف، ر. (2022). أثر الاستراتيجية السيميائية في تدريس النصوص القرائية وتنمية الاستيعاب القرائي وبعض مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الرابع الإعدادي. مجلة سر من رأى، 18(73): 961-986.

رابح، أ. (2017). الذكاء الوجداني لذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري أسباب الإعاقة و درجتها بولاية الخرطوم في السودان .مجلة جامعة القدس المفتوحة : للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17): 101-114.

الرشيد، ع والدوسري، ن. (2020). فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة .المجلة السعودية للتربية الخاصة، 2020(15): 185-212.

رمضان، ن وبوبكري، ل. (2021). استراتيجيات ما وراء المعرفة و أهميتها التربوية .مجلة المجتمع و الرياضة، 4(2):234-240.

الزهراني، أ (2023). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة اسيوط. 39(3)، 128-158.

الزهراني، ن. (2018). درجة تضمين مستويات الفهم القرائي في أنشطة مقرر لغتي الخالدة بالصف الثاني المتوسط. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية; جامعة أم القرى.

الزهراني، م (2017) . فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،3(25):46-87.

السليتي، ف. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات العلوم التربوية،47 (3):372-395.

سهيل، ت. (2015). دور الوسائط التعليمية المساندة في تعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة القدس المفتوحة .مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية،2015(23): 340-378.

شحاتة، ح، والسمان، م (2021). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاتة، س. (2017) فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، 190: 64-65.

الشنقيطي، أ (2020). فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط .مجلة العلوم التربوية والنفسية, 4(25): 114-131.

صومان، أ وعبد الحق، ز(2016) .أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة العاشر الأساسي .مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4) :17 ، 265- 229.

ضفاف، ت. (2022). مهارات الاستيعاب القرائي وعلاقتها بالتفكير التوليدي لدى مدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة .المجلة العراقية للبحوث الإنسانية و الاجتماعية والعلمية، 2022(4): 459-473.

العالية، غ. (2023). طرائق تعليم مهارة القراءة .اللغة العربية، 25(1): 824-840.

العتوم، ع. (2014). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة: الأردن.

عبد الله، س (2015). الفهم القرائي (طبيعته – مهاراته– استراتيجياته). الجمهورية اللبنانية دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

العبيدي، ص وأحمد، ع. (2022). أثر استراتيجية (R.O.P.R) لطلاب الصف الثاني المتوسط ومهارات التفكير ما وراء المعرفة .نسق، 36(3): 1069–1089.

عثمان، ع (2019)، الرعاية الاجتماعية والنفسية للمعوقين، (ط3)، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عطية، م. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيل، ن والحداد، ع. (2018). أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي .دراسات : العلوم التربوية، 45(4): 278–290.

عمايرة، ع. (2016). الاستيعاب القرائي بين التنظير و التطبيق .مجلة كلية التربية للبنات،27(3): 1006–1021.

عمران، م.(2023). أهمية اللعب للأطفال ذوي الإعاقة البصرية .مجلة العلوم القانونية والاجتماعية8(2): 222–234.

العنزي، ع. (2017). أثر استخدام استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات القرائي لمقرر لغتي الجميلة: دراسة مطبقة على تلاميذ الصف السادس بمدرسة نوفل بن الحارث الابتدائية بالرياض. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 60، (3)، 136–177.

عياد، ع. (2022). استراتيجيات ما وراء المعرفة و علاقتها بالتعرف لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي .مجلة دراسات نفسية و تربوية، 8(2): 44–61.

عيد، ي (2015) .أثر الاستراتيجية ذات الخطوات الخمس (SQ3R) لتدريس القراءة في فهم المقروء وتحسين مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الاساسي.(ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

عبده، ف (2018). الإعاقة البصرية والتكنولوجيا المساعدة في المكتبات ومراكز المعلومات. القاهرة: العربية للنشر والتوزيع.

على، ن (2024). الاعاقة الحركية والبصرية وآثارها على المعاق دراسة تحليلية لنماذج مختارة من القصص الأردية مع ترجمتها. المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط. 91، 385-488.

الغامدي، خ (2022). فاعلية استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة المناهج وطرق التدريس. 1(16)، 144- 166.

غنيم، م. (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية .مجلة كلية التربية، 27(106): 29-68.

الفيومي، ع. (2022). الإعاقة البصرية وتفجر القريحة الشعرية .مجلة كلية الدراسات الإسلامية و العربية للبنات بالإسكندرية، 2(38)7: 279-326.

القريوتي، ي وعبد السلام، م والقاسمي، ع (2019)، المدخل إلى التربية الخاصة، (ط5)، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

القواسمي، و .(2012) .الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء نوع القراءة ومستوى التحصيل الأكاديمي ومستوى الدافعية للقراءة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك. الاردن.

قيدوم، أ. (2018). أثر استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على تحصيل التلميذ .مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 2018(B33): 613-622.

الكندري، ع وصلاح، س .(2004). تعليم القراءة وتنمية التفكير; الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
لاجان، ب والدباغ، أ. (2019). أثر استراتيجية روبنسون SQ3R فوق المعرفية في إكساب طالبات الصف الثامن الأساس مهارات الفهم القرائي .مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، 23(6): 25-44.

المالكي، س.(2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بجامعة الملك سعود : دراسة نوعية .مجلة كلية التربية، 37(12): 348-381.

مصطفى، س. (2019). برنامج قائم على إستراتيجية SQ3R لتنمية مهارات التمييز السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة .مجلة الطفولة و التربية، 11(40):191-260.

محمد، ر وحافظ، و، وعلي، ع.(2020). استخدام القراءة التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية31(123)1: 624-655.

محمد، و وسلان، م وموسى، م. (2022) فاعلية استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 19، (112)، 1-27.

محمود، ح والطائي، ر (2022). أثر استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية .مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 18(3): 195-226.

المطيري، ع. (2014) . فاعلية استخدام العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدى لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الطائف، السعودية.

المكاحلة، ا والرمامنه، ع. (2019). أثر برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) 33(2) 275-304.

الموسوي، ض (2014). أثر إستراتيجيتي روبنسون (SQ3R) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثاني المتوسط. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة بغداد. العراق.

ميرسر، س (2008) تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم، ترجمة رضا مسعد الجمال وإبراهيم عبد الله الزريقات، دار الفكر، عمان.

النجار، ح وميثم، ع. (2016). الاتجاهات الحديثة في مجال خدمات المكتبات والمعلومات الخاصة بالمكفوفين .المجلة العراقية للمعلومات، 17(1-2): 61-80.

النداوي، إ. (2019). مهارات الاستعداد القرائي لدى أطفال الرياض التمهيدي .مجلة كلية التربية للبنات. 30(3): 29-51.

هادي، م.(2014) .أثر استعمال استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في ادة الجغرافيا الطبيعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل. العراق.

الهدمي، م. (2019). واقع دمج ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الحكومية الفلسطينية .مجلة الدراسات الإنسانية، 15(3)، .232-215.

الهياجنة، ص والتل، ش. (2017). فاعلية استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و "تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،25(4): 446-471.

والي، م. (2020). تطوير بيئة تعلم شخصي قائمة على التكنولوجيا المساندة المحمولة وفاعليتها في تنمية التحصيل و الدافعية والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ذوي الإعاقات البصرية .المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 2020(76): 2445-2541.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020). تقرير التنمية التربوية لذوي الإعاقة في فلسطين .رام الله: وزارة التربية والتعليم.

يحيى، خ (2020)، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Al-Alwan, A.(2012): "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts". *Intermediate Journal of Applied Educational Studie*s. No.13,1-18.

Almakahleh, A & Alramamneh, A (2020) "The Impact of A Program Based on SQ3R Strategy to Improving Reading Comprehension Skills among Students with Learning Disabilities in the Sixth Grade," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*. 33(2)

Alsaiari, H. (2024). The Efficacy of Robinson's Strategy in Developing Reading Comprehension Skills in Arabic Language Course of Grade Eight Students, *Journal of Educational Science*, 11 (1), 408 – 428

American Academic Support Centre. (2004). *Comprehension Levels. Retrieved*, May,22,2006 from the world wide web: http /: www. Academic comprehension/ reading- teaching and students". ITD, Vol. 03, No 1,96, Article 2.

Anjuni, G., & Cahyadi, R. (2019). Improving Student's Reading Comprehension Through SQ3R (Survey, Question, Recite and Review) Technique. *Project Professional Journal of English Education*, 2(1), 1-6.

Asiri, A & Momani, M. (2017). The effectiveness of using SQ3R to teach reading skills. *Asian Journal of Educational Research*, 5(1), 99- 122.

Almasri, N. (2021). Challenges of inclusive education for visually impaired students in Palestinian schools. *International Journal of Special Education*, 36(2), 45-58.

Al-Masri, N., Aladini, A., & Alghoula, N. (2023). Accessible and inclusive higher education for Palestinian students with disability: Policies and practices review. *Cambridge Educational Research e-Journal, 10*, 102–116. https://doi.org/10.17863/CAM.104608

Adila, D., & Weganofa, R (2018) the Effect of SQ3R Strategy on Studentsã¢Â‚¬Â„¢ Reading Comprehension. *Jurnal Ilmiah Bahasa Dan Sastra*, 5(1), 48–57.

Bakhtiar, H., Salija, K & Abduh, A (2019). *The Effectiveness of SQ3R Strategy in Teaching Reading*. Doctoral dissertation, Universitas Negeri Makassar.

Becker , E. & Dick,T. (2002)."A brief historical overview of tactile and auditory aids for visually impaired mathematics educators.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (Eds.). (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Ghelani, k. Sidu, j. & Tannock, c (2004). *Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder*. Ontario Institute for Studies in Education, The University of Toronto, Toronto, Canada.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. Educational psychologist, 22(3-4), 255-278.

Jalil, A. (2024). The SQ3R Method for Enhancing Reading Comprehension Among 8th-Grade Students at SMP Islam Insan Kamil Wonoayu. *English Language and Literature in Education Journal*, *2*(2), 89-105.

Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learning: Psychological and Developmental*. New York: Oxford University press.

Komang, D. & Komang, T. & Ni Made, R. (2013). *A Comparative Study of PQRST and SQ3R Strategies Based on the Text Types upon the Eighth Grade Student' Reading Competency at Smpn4 Singaraja*. Language Education Department. Post-Graduate Program Ganesha, University of Education, Singaraja, Indonesia

Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities, Theories, Diagnoses and Teaching Strategies.* Honghton Mifflin Company, U.S.A.

Nabilla, A & Asmara, C (2022). The Effect of SQ3R Method on Improving Students' Reading Skill. *English Education Journal*, *12*(4), 510-525.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read evidence-based*

Mangasi, P (2019). Implementation of SQ3R to Increase Reading Interest, Critical Thinking Skills, and Ability to Understand Indonesian Language Reading of 6th Grade Indonesia A Students. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education (IJTAE).* 1(1): 79-90.

Mercer, C & Mercer, A (2008). *Teaching Students with Learning Disabilities*, Translated by Reda Mosaad Al - Jamal and Ibrahim Abdullah Al - Zureiqat, Dar Al - Fikr, Amman.

Ruthus, S, (2002). *Psychology in the new milleuium*, 8thed. Thomson, USA.

Roehling, J., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 71*, pp71-82.

Robinson, F.P. (1970). *Effect Stud**y.*** Harper& Row.

Sabarun, S. (2012). Improving the students' reading comprehension ability through SQ3R strategy. *Journal on English as a Foreign Language*, *2*(1), 37-50.

Sabarun, S., (2015). Improving the students' reading comprehension ability through SQ3R strategy. Journal on English as a Foreign Language, 2(1), 37- 50 doi: https://doi.org/10.23971/jefl.vli1.35

Soleha, A (2021). *The Use of Sq3r Reading Strategy to Improved Students Reading Comprehension and Students' Interest.* The Degree Of "S.Pd" (Bachelor of Arts) In English Language Education at Department of English Education. Syarif Hidayatullah State Islamic University Jakarta. Aindunisia

Triwardani, H. & Fatimah, S., (2015). Using SQ3R as reading strategy to enhance the learners' comprehension on announcement texts. *In UNNES International Conference on ELTLT: English Language Teaching, Literature, and Translation*, 289-300.

Widiani, L. (2021). SQ3R strategy in teaching reading. *Journal of Responsible Tourism,* 1(2), 165-174.

الملحقات

ملحق (1)

اختبار مهارات الاستعياب القرائي بصورة الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم /ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة"، ولأنكم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، واختبار الفهم القرائي، من حيث مناسبتها ما وُضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراجها بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

الباحثة: كافيه محمد عبد الحميد شقور

بإشراف: أ.د محمود سمير عبيد

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجه العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف او البريد الاكتروني:			

اختبار الاستيعاب القرائي

يتكون الاختبار من خمس نصوص، ويحتوي كل نص على مجموعة من الأسئلة التي تتضمن ثلاثة من مستويات مهارات الاستيعاب القرائي وهي: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، وقائمة مهارة الاستعاب القرائي.

النص الأول (9ع)

ذهب الأرض

يُحْكى أنَّ أخَوَيْنِ أرادا أنْ يَتَقاسَما ثَرْوَةَ أبيهِما بَعْدَ وَفاتِهِ، وَكانَتِ الثَّرْوَةُ ذَهَباً وَأرْضاً، فَاخْتارَ الصَّغيرُ الذَّهَبَ، وَتَرَكَ لِلْكَبيرِ الْأرض بَعْدَ مُرورِ ثَلاثَةِ أعْوامٍ، عادَ الأخُ الصَّغيرُ، وَهُوَ في حالَةٍ سَيِّئَةٍ، وَقالَ لِأخيهِ: لَمْ يَبْقَ مَعي مِنَ الذَّهَبِ شَيْءٌ.

أخْرَجَ الْكَبيرُ كيساً، وَقالَ: أتَرى هذا الذَّهَبَ؟ اِنَّهُ مِنْ تُرابِ الأرْضِ، أزْرَعُها، وَأعْتَني بِها، فَأحْصُلُ عَلى خَيْرٍ وَفيرٍ.

مَنَحَ الْكَبيرُ أخاهُ مَبْلَغاً مِنَ الْمالِ، وَقالَ: هَيّا نَعْمَلْ، وَنَكْسَبْ رِزْقَنا مِنْ أرْضِنا الطَّيِّبَةِ.

السؤال الأول:(3ع)

أكمل الفراغات الآتية بالإجابات المناسبة

1) جمع كلمة أخ ..... ب) مفرد كلمة أعوام..... (حرفي، المهارة 2)

ج) الكلمة المفتاحية للنص السابق هي:..... (حرفي، المهارة 1)

السؤال الثاني: (3ع)

1. استنتجي الفكرة الرئيسة للنص؟ (استنتاجي، المهارة 2)

.....

2. ما الشخصيات الواردة في النص؟ (استنتاجي، المهارة 1)

.....

السؤال الثالث (2ع)

ما معنى الكلمات الآتية ؟ (استنتاجي، المهارة)

وفير..... يحكى..... الطيبة..... أعوام.....

السؤال الرابع:(1ع)

1) انسخ بطريقة برايل الجملة التالية :

مَنَحَ الْكَبيرُ أخاهُ مَبْلَغاً مِنَ الْمالِ

.....

النص الثاني (8ع)

قريتنا نظيفة

اقْتَرَحَتْ سَماحُ عَلى طالِباتِ صَفِّها أنْ يَقُمْنَ بِحَمْلَةِ نَظافَةٍ في الْقَرْيَةِ يَوْمَ الْجُمُعَةِ. سُرَّتِ الطّالِباتُ بِاقْتِراحِ سَماحَ، وَفي صَباحِ يَوْمِ الْجُمُعَةِ تَجَمَّعْنَ في ساحَةِ الْقَرْيَةِ.

انْقَسَمَتِ الطّالباتُ إِلى مَجْموعَاتٍ، وتَوَزَّعَتْ في حاراتِ الْقَرْيَةِ وَشَوارِعِها: مَجْموعَةٍ تُنَظِّفُ الشّارِعَ، وَأُخْرى تَجْمَعُ النُّفاياتِ، وَثالِثَةٍ تَنْقُلُ النُّفاياتِ إِلى مَكانِها الْمُخَصَّصِ.

قَبْلَ الظُّهْرِ كانَتِ الْقَرْيَةُ نَظيفَةً، وَشَعَرَتِ الطّالِباتُ بِالسَّعادَةِ وَالسُّرور؛ بِما قُمْنَ بِهِ.

في الْيَومِ التّالي شَكَرَتْ مُديرَةُ الْمَدْرَسَةِ الطّالِباتِ عَلى مُبادَرَتِهِنَّ، وَقَدَّمَتْ لَهُنَّ جَوائِزَ تَقْديرِيّةً، وَقالَتْ: ما أَجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنَا نَظيفَةً!

السؤال الأول(2.5ع)

1) نختار الكلمة المناسبة، ونكتبها في الفراغ: (حرفي، مهارة)

في الْيَومِ ـــــــ شَكَرَتْ مُديرَةُ ـــــــــ الطّالِباتِ عَلى ـــــــــ، وَقَدَّمَتْ لَهُنَّ ـــــــــ تَقْديرِيّةً، وَقالَتْ: ما أَجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنَا ـــــــــ!

السؤال الثاني:

1) استخرج من النص ما يلي: (حرفي، مهارة)

- كلمات تبدأ باللام القمرية (1)x 1/4

_____

- كلمات تبدأ باللام الشمسية (1) x 1/4

_____

السؤال الثالث:

أ) استنتجي الفكرة الرئيسة للنص؟ (1) (استنتاجي، المهارة)

.....

ب) ما الشخصيات الواردة في النص؟ 1.5 (استنتاجي، المهارة)

.....

السؤال الرابع: (1ع)

1) انسخ بطريقة برايل الجملة التالية :

ما أجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنَا نَظيفَةً!

.....

النص الثالث (7ع)

مكتبتي صديقتي

سَلْمَى مُجِدَّةٌ في دُروسِها، وَتُحِبُّ الْقِراءَةَ، اشْتَرَتْ صَديقَتُها عُلا هَدِيَّةً لَها، وَراحَتْ تَزورُها.
رَحَّبَتْ سَلْمى بِصَديقَتِها، وَقَدَّمَتْ لَها الشّايَ وَالْفاكِهَةَ، ثُمَّ تَناوَلَتْ سَلْمى الْهَدِيَّةَ، وَأزالَتْ غِلافَها.
فَرِحَتْ سَلْمى حينَ رَأتْ كِتاباً مُصَوَّراً، وَقالَتْ: أشْكُرُكِ يا عُلا، هَدِيَّتُكِ رائِعَةٌ، أنا أحِبُّ الْكُتُبَ.
هَيّا ... هَيّا مَعي وَشاهِدي مَكْتَبَتي.
دُهِشَتْ عُلا لِتَرْتيبِ الْكُتُبِ عَلى الرُّفوفِ، أشارَتْ سَلْمى بِيَدِها: هُنا الْكُتُبُ الْمُصَوَّرَةُ، وَعَلى ذاكَ الرَّفِّ توجَدُ الْقِصَصُ، وَفي تِلْكَ الزَّاوِيَةِ أدَواتُ الرَّسْمِ وَالْكِتابَةِ، وَعَلى هَذهِ الطّاوِلَةِ جِهازُ حاسوبٍ ومَجْموعَةٌ مِنَ الْأَقْراصِ التَّعليمِيَّةِ.

قَضَتِ الصَّديقَتانِ وَقْتاً مُمْتِعاً في قِراءَةِ الْقِصَص، وَمُشاهَدَةِ بَعْضِ الْمَوادِّ التَّعْليمِيَّةِ في الْحاسوبِ.

السؤال الأول: 2

مطلوب من الطالب قراءة النص باستخدام لغة برايل قراءة صامتة، ثم قراءة جهرية.

السؤال الثاني:

بعد الاستماع لنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

- ما رأيك بأحداث القصة؟ (استنتاجي، المهارة 1.5)

.....

- ما الشخصيات الواردة في النص؟ (استنتاجي، المهارة 1)

.....

السؤال الثالث: 1.5

أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة:

أ) هما عاملان. هما .....

ب) هما مسعفان هما .....

ج) هما فائزان هما .....

السؤال الرابع: (1ع)

1) انسخ بطريقة برايل الجملة التالية : سَلْمَى مُجِدَّةٌ في دُروسِها

.....

النص الرابع (8ع)

الخباز

طَلَبَتْ أمٌّ باسِمٍ مِنَ ابْنِها أنْ يَشْتَرِيَ لَهُمْ خُبْزاً، ذَهَبَ باسِمٌ إلى الْمَخْبَزِ، فَرَأى الْخَبّازَ يَرُقُّ الْعَجينَ بِسُرْعَةٍ كَبيرَةٍ، حَتّى إذا اسْتَدارَ وَضَعَهُ عَلى خَشَبَةٍ طَويلَةٍ، وَرَمى بِهِ إلى بيتِ النّارِ. كانَ الْخَبّازُ ماهِراً، وَكانَ الْعَرَقُ يَقْطُرُ مِنْ جَبينِهِ.

عادَ باسِمٌ إلى الْبَيْتِ يَحْمِلُ الْخُبْزَ السّاخِنَ، وَقالَ لِوالِدِهِ: عَمَلُ الْخَبّازِ شاقٌّ يا أبي. قالَ الْوالِدُ: نَعَمْ، إنَّهُ يَعْمَلُ بِلا كَلَلٍ لإطْعامِنا الْخُبْزَ الشَّهِيَّ ، إيّاكَ يا بُنَيَّ، أنْ تَرْمِيَ الْخُبْزَ الزّائِدَ عَنِ الْأكْلِ، فَالْخُبْزُ نِعْمَةٌ مِنَ اللهِ يا وَلَدي، يَجِبُ أنْ نُحافِظَ عَلَيْها.

السؤال الأول:

استخرج من النص كلمات فيها ما يلي: (حرفي، المهارة 2)

1) تنوين الفتح .....

2) تنوين الكسر .....

السؤال الثاني:

أ) استنتجي الفكرة الرئيسة للنص؟ (استنتاجي، المهارة 1.5)

.....

ب) ما الشخصيات الواردة في النص؟ (استنتاجي، المهارة 2)

.....

السؤال الثالث: (حرفي، المهارة 1.5)

1) ضع مضاد الكلمات التالية:

- السّاخِنَ .....
- طَويلَةٍ .....
- بِسُرْعَةٍ .....

السؤال الرابع: (1ع)

1) إنسخ بطريقة برايل الجملة التالية :

إيّاكَ يا بُنَيَّ، أنْ تَرْمِيَ الْخُبْزَ

.....

النص الخامس (8ع)

عروس البحر

أنا يافا، أنا عَروسُ الْبَحْرِ، أنا مَدينَةٌ فِلَسْطينِيَّةٌ، بَناني أجْدادُكُمُ الْعَرَبُ الْقُدَماءُ، قَبْلَ سِتَّةِ آلافِ عامٍ عَلى ساحِلِ الْبَحْرِ الْمُتَوَسِّطِ، كُنْتُ بَوّابَةً لَهُمْ إِلى الْعالَمِ الْخارِجِيِّ، وَما زالَتِ السُّفُنُ تَرْسو في مينائي.

في بَيّاراتي تُزْرَعُ الْحِمْضِيّاتُ وَالْفَواكِهُ، وَبُرْتُقالي مِنْ أجْوَدِ أنْواعِ الْبُرْتُقالِ في الْعالَمِ، وَيُشاهِدُ السّائِحُ عِنْدَما يَزورُني الْأماكِنَ التّاريخِيَّةَ، وَالْأحْياءَ الْقَديمَةَ كَحَيِّ الْعَجَمِيِّ، كَما يَطْرَبُ وَهُوَ يَسْمَعُ صَوْتَ أجْراسِ الْكَنائِسِ يُعانِقُ صَوْتَ الأذانِ في الْمَساجِدِ، وَيُصَلّي في مَسْجِدِ حَسَن بِك، وَيَقْضي وَقْتاً مُمْتِعاً عَلى شاطِئِ الْجَميلِ.

السؤال الأول: (حرفي، المهارة 2)

مطلوب من الطالب قراءة النص باستخدام لغة برايل قراءة صامتة، ثم قراءة جهرية.

السؤال الثاني: (حرفي، المهارة 2)

1) من عروس البحر؟ .....

2) ماذا يزرع في بيارات يافا؟ .....

السؤال الثالث:

أ) استنتجي الفكرة الرئيسة للنص؟ (استنتاجي، المهارة 1)

.....

ب) ما الشخصيات الواردة في النص؟ (استنتاجي، المهارة 2)

.....

السؤال الرابع: 1ع

1) اِنسخ بطريقة برايل الجملة التالية : أنا يافا، أنا عَروسُ الْبَحْرِ، أنا مَدينَةٌ فِلَسْطينِيَّةٌ

.....

ملحق (2)

اختيار مهارات الاستيعاب القرائي بصورة النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

تعليمات الامتحان

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة، يرجى الانتباه جيدًا للتعليمات التالية:

1. مدة الامتحان: يُذكر الوقت هنا، مثلاً: ساعة كاملة.
2. تأكد من عدد صفحات الامتحان قبل أن تبدأ.
3. اقرأ كل سؤال بهدوء وتركيز قبل أن تبدأ في الحل.
4. إذا لم تفهم سؤالاً، ارفع يدك واسأل المعلم بهدوء.
5. لا يُسمح بالكلام أو الغش أثناء الامتحان.
6. ممنوع استخدام الهاتف.
7. لا تخرج من الصف قبل أن تسلّم ورقة الإجابة.
8. اكتب اسمك بخط واضح في المكان المخصص.
9. ثق بنفسك وابدأ بهدوء، أنت قادر على النجاح!

تذكّر: كل إجابة تكتبها تعبر عن اجتهادك، ونحن فخورون بك دائمًا!

الباحثة: كافيه محمد عبد الحميد شقور

الإشراف: أ.د محمود سمير عبيد

اختبار الاستيعاب القرائي

يتكون الاختبار من خمسة نصوص، ويحتوي كل نص على مجموعة من الأسئلة التي تتضمن ثلاثة من مستويات مهارات الاستيعاب القرائي وهي: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي.

النص الأول (9ع)

ذهب الأرض

يُحْكى أنَّ أخَوَيْنِ أرادا أنْ يَتَقاسَما ثَرْوَةَ أبيهِما بَعْدَ وَفاتِهِ، وَكانَتِ الثَّرْوَةُ ذَهَباً وَأرْضاً، فَاخْتارَ الصَّغيرُ الذَّهَبَ، وَتَرَكَ لِلْكَبيرِ الْأرض بَعْدَ مُرورِ ثَلاثَةِ أعْوامٍ، عادَ الأخُ الصَّغيرُ، وَهُوَ في حالَةٍ سَيِّئَةٍ، وَقالَ لِأخيهِ :لَمْ يَبْقَ مَعي مِنَ الذَّهَبِ شَيْءٌ.

أخْرَجَ الْكَبيرُ كيساً، وَقالَ :أتَرى هذا الذَّهَبَ؟ اِنَّهُ مِنْ تُرابِ الأرْضِ، أزْرَعُها، وَأعْتَني بِها، فَأحْصُلُ عَلى خَيْرٍ وَفيرٍ.

مَنَحَ الْكَبيرُ أخاهُ مَبْلَغاً مِنَ الْمالِ، وَقالَ :هَيّا نَعْمَلْ، وَنَكْسَبْ رِزْقَنا مِنْ أرْضِنا الطَّيِّبَةِ.

السؤال الأول:(3ع)

أكمل/ي الفراغات الآتية بالإجابات المناسبة

أ) جمع كلمة أخ ..... ب) مفرد كلمة أعوام..... (حرفي، المهارة 2)

ج) الكلمة المفتاحية للنص السابق هي:..... (حرفي، المهارة 1)

السؤال الثاني: (3ع)

1. استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص؟ (استنتاجي، المهارة 1)

.....

2. اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص (استنتاجي، المهارة 2)

.....

السؤال الثالث (2ع)

اذكر/ي معنى الكلمات الآتية (الحرفي، المهارة 2)

وفير..... يحكى..... الطيبة..... أعوام.....

السؤال الرابع:(1ع) حرفي

أ) إنسخ/ي بطريقة برايل الجملة التالية :

مَنَحَ الْكَبيرُ أخاهُ مَبْلَغاً مِنَ الْمالِ

.....

النص الثاني (8ع)

قريتنا نظيفة

اقْتَرَحَتْ سَماحُ عَلى طالِباتِ صَفِّها أنْ يَقُمْنَ بِحَمْلَةِ نَظافَةٍ في الْقَرْيَةِ يَوْمَ الْجُمُعَةِ .سُرَّتِ الطّالِباتُ بِاقْتِراحِ سَماحَ، وَفي صَباحِ يَوْمِ الْجُمُعَةِ تَجَمَّعْنَ في ساحَةِ الْقَرْيَةِ.

انْقَسَمَتِ الطّالباتُ إِلى مَجْموعَاتٍ، وتَوَزَّعَتْ في حاراتِ الْقَرْيَةِ وَشَوارِعِها :مَجْموعَةٍ تُنَظِّفُ الشّارِعَ، وَأُخْرى تَجْمَعُ النُّفاياتِ، وَثالِثَةٍ تَنْقُلُ النُّفاياتِ إِلى مَكانِها الْمُخَصَّصِ.

قَبْلَ الظُّهْرِ كانَتِ الْقَرْيَةُ نَظيفَةً، وَشَعَرَتِ الطّالِباتُ بِالسَّعادَةِ وَالسُّرور؛ بِما قُمْنَ بِهِ.

في الْيَومِ التّالي شَكَرَتْ مُديرَةُ الْمَدْرَسَةِ الطّالِباتِ عَلى مُبادَرَتِهِنَّ، وَقَدَّمَتْ لَهُنَّ جَوائِزَ تَقْديرِيّةً، وَقالَتْ: ما أَجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنَا نَظيفَةً!

السؤال الأول (2.5ع)

أ) اختر/اختاري الكلمة المناسبة، واكتب/اكتبيها في الفراغ: (حرفي، مهارة 3)

في الْيَومِ ـــــــ شَكَرَتْ مُديرَةُ ـــــــ الطّالِباتِ عَلى ـــــــ، وَقَدَّمَتْ لَهُنَّ ـــــــ تَقْديرِيّةً، وَقالَتْ: ما أَجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنَاـــــــ!

السؤال الثاني:2

أ) استخرج/ي من النص ما يلي: (حرفي، مهارة)

- كلمات تبدأ باللام القمرية (1)x 1/4

- كلمات تبدأ باللام الشمسية (1) x 1/4

السؤال الثالث:

أ) استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص؟ (1) (استنتاجي، المهارة 1)

.....

ب) اذكري/ي الشخصيات الواردة في النص 1.5 (استنتاجي، المهارة 2)

.....

السؤال الرابع: (1ع) (حرفي، مهارة4)

أ) انسخ/ي بطريقة برايل الجملة التالية :

ما أَجْمَلَ أنْ تَظَلَّ قَرْيَتُنا نَظيفَةً!

.....

النص الثالث (7ع)

مكتبتي صديقتي

سَلْمَى مُجِدَّةٌ في دُروسِها، وَتُحِبُّ الْقِراءَةَ، اشْتَرَتْ صَديقَتُها عُلا هَدِيَّةً لَها، وَراحَتْ تَزورُها.
رَحَّبَتْ سَلْمى بِصَديقَتِها، وَقَدَّمَتْ لَها الشّايَ وَالْفاكِهَةَ، ثُمَّ تَناوَلَتْ سَلْمى الْهَدِيَّةَ، وَأزالَتْ غِلافَها.
فَرِحَتْ سَلْمى حينَ رَأتْ كِتاباً مُصَوَّراً، وَقالَتْ :أَشْكُرُكِ يا عُلا، هَدِيَّتُكِ رائِعَةٌ، أنا أحِبُّ الْكُتُبَ.
هَيّا ... هَيّا مَعي وَشاهِدي مَكْتَبَتي.
دُهِشَتْ عُلا لِتَرْتيبِ الْكُتُبِ عَلى الرُّفوفِ، أشارَتْ سَلْمى بِيَدِها :هُنا الْكُتُبُ الْمُصَوَّرَةُ، وَعَلى ذاكَ الرَّفِّ توجَدُ الْقِصَصُ، وَفي تِلْكَ الزَّاوِيَةِ أَدَواتُ الرَّسْمِ وَالْكِتابَةِ، وَعَلى هَذهِ الطّاوِلَةِ جِهازُ حاسوبٍ ومَجْموعَةٌ مِنَ الْأَقْراصِ التَّعليمِيَّةِ.
قَضَتِ الصَّديقَتانِ وَقْتاً مُمْتِعاً في قِراءَةِ الْقِصَص، وَمُشاهَدَةِ بَعْضِ الْمَوادِّ التَّعْليمِيَّةِ في الْحاسوبِ.

السؤال الأول: 2

مطلوب من الطالب/ة قراءة النص باستخدام لغة برايل قراءة صامتة، ثم قراءة جهرية. (الحرفي)

السؤال الثاني:

بعد الاستماع لنص السابق، أجب/ أجيبي عن الأسئلة التالية:

- أبدي رأيك بأحداث (1.5) درجة (نقدي، المهارة 2)

.....

- اذكري/ي الشخصيات الواردة في النص 1 درجة (استنتاجي، المهارة 1)

.....

السؤال الثالث: 1.5 (حرفي، مهارة)

أكمل/ي الفراغ بالكلمة المناسبة:

أ) هما عاملان. هما .....

ب) هما مسعفان هما .....

ج) هما فائزان هما .....

السؤال الرابع: (1ع) (حرفي، مهارة)

أ) انسخ/ي بطريقة برايل الجملة التالية : سَلْمَى مُجِدَّةٌ في دُروسِها

.....

النص الرابع (8ع)

الخباز

طَلَبَتْ أمٌ باسِمٍ مِنَ ابْنِها أنْ يَشْتَرِيَ لَهُمْ خُبْزاً، ذَهَبَ باسِمٌ إلى الْمَخْبَزِ، فَرَأى الْخَبّازَ يَرُقُّ الْعَجينَ بِسُرْعَةٍ كَبيرَةٍ، حَتّى إذا اسْتَدارَ وَضَعَهُ عَلى خَشَبَةٍ طَويلَةٍ، وَرَمى بِهِ إلى بيتِ النّارِ .كانَ الْخَبّازُ ماهِراً، وَكانَ الْعَرَقُ يَقْطُرُ مِنْ جَبينِهِ.

عادَ باسِمٌ إلى الْبَيْتِ يَحْمِلُ الْخُبْزَ السّاخِنَ، وَقالَ لِوالِدِهِ :عَمَلُ الْخَبّازِ شاقٌّ يا أبي .قالَ الْوالِدُ :نَعَمْ، إنَّهُ يَعْمَلُ بِلا كَلَلٍ لإطْعامِنا الْخُبْزَ الشَّهِيَّ ، إيّاكَ يا بُنَيَّ، أنْ تَرْمِيَ الْخُبْزَ الزّائِدَ عَنِ الأكْلِ، فَالْخُبْزُ نِعْمَةٌ مِنَ اللهِ يا وَلَدي، يَجِبُ أنْ نُحافِظَ عَلَيْها.

السؤال الأول: 2

استخرج/ي من النص كلمات فيها ما يلي: (حرفي، المهارة 2)

أ) تنوين الفتح .....

ب) تنوين الكسر .....

السؤال الثاني: 3.5

أ) استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص (استنتاجي، المهارة 1.5)

.....

ب) اذكري/ي الشخصيات الواردة في النص (استنتاجي، المهارة 2)

.....

السؤال الثالث: (حرفي، المهارة 1.5)

أ)ضع/ي مضاد الكلمات التالية:

- السّاخِنَ .....
- طَويلَةٍ .....
- بِسُرْعَةٍ .....

<u>السؤال الرابع: (1ع) حرفي</u>

أ) إنسخ/ي بطريقة برايل الجملة التالية :

إِيّاكَ يا بُنَيَّ، أنْ تَرْمِيَ الْخُبْزَ

.....

<u>النص الخامس (8ع)</u>

<u>عروس البحر</u>

أنا يافا، أنا عَروسُ الْبَحْرِ، أنا مَدينَةٌ فِلَسْطينِيَّةٌ، بَناني أَجْدادُكُمُ الْعَرَبُ الْقُدَماءُ، قَبْلَ سِتَّةِ آلافِ عامٍ عَلى ساحِلِ الْبَحْرِ الْمُتَوَسِّطِ، كُنْتُ بَوّابَةً لَهُمْ إِلى الْعالَمِ الْخارِجِيِّ، وَما زالَتِ السُّفُنُ تَرْسو في مينائي.

في بَيّاراتي تُزْرَعُ الْحِمْضِيّاتُ وَالْفَواكِهُ، وَبُرْتُقالي مِنْ أَجْوَدِ أَنْواعِ الْبُرْتُقالِ في الْعالَمِ، وَيُشاهِدُ السّائِحُ عِنْدَما يَزورُني الْأَماكِنَ التّاريخِيَّةَ، وَالْأَحْياءَ الْقَديمَةَ كَحَيِّ الْعَجَمِيِّ، كَما يَطْرَبُ وَهُوَ يَسْمَعُ صَوْتَ أَجْراسِ الْكَنائِسِ يُعانِقُ صَوْتَ الأَذانِ في الْمَساجِدِ، وَيُصَلّي في مَسْجِدِ حَسَن بِك، وَيَقْضي وَقْتاً مُمْتِعاً عَلى شاطِئي الْجَميلِ.

السؤال الأول: 2 (حرفي، المهارة 2)

مطلوب من الطالب/ة قراءة النص باستخدام لغة برايل قراءة صامتة، ثم قراءة جهرية.

السؤال الثاني: 2 (حرفي، المهارة 2)

أ) من عروس البحر؟ .....

ب) ماذا يزرع في بيارات يافا؟ ..... (حرفي، المهارة 1)

السؤال الثالث:

أ) استنتج/ي الفكرة الرئيسة للنص 1.5 (استنتاجي، المهارة 1)

.....

ب) اذكر/ي الشخصيات الواردة في النص 1.5 (استنتاجي، المهارة 2)

.....

<u>السؤال الرابع: 1ع</u> (حرفي، المهارة)

أ) اِنسخ/ي بطريقة برايل الجملة التالية : أنا يافا، أنا عَروسُ الْبَحْرِ، أنا مَدينَةٌ فِلَسْطينِيَّةٌ

.....

ملحق (3)

تسهيل المهمة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/4/29

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة كافية محمد عبد الرحيم شقور والتي تحمل الرقم الجامعي 202216492 هي طالبة دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على مهمة بحثية بعنوان:

"فاعلية برنامج تعليمي قائم على استخدام استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة"، تحت إشراف الدكتور محمود عبيد. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240

ملحق (4)

قائمة أسماء المحكمين

رقم	المحكم	الدرجة	التخصص	الجامعة
1	أ.د. ابراهيم عبدالله زريقات	استاذ	تربية خاصة	الجامعة الاردنية
2	أ.د. تامر فرح سهيل	استاذ	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحه
3	أ.د. محمد ابوشعيره	استاذ	تربية خاصة	جامعة تبوك
4	أ.د. مصطفى نوري القمش	استاذ	تربية خاصة	الجامعة البلقاء التطبيقية الاردنية
5	أ.د. معزوز علاونه	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحه /فرع نابلس
6	د. لينا عمر بن صديق	استاذ	تربية خاصة	جامعة الملك عبد العزيز/ فرع جده
7	د. يوسف ذياب	استاذ	الصحة النفسية	جامعة القدس المفتوحة/ فرع نابلس
8	د. فواز حسن شحاده	استاذ مشارك	منهاج وطرق تدريس	الجامعة الهاشمية الاردنية
9	د. فخري دويكات	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة / فرع طوباس
10	د. ثائره صباح	استاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة/ فرع رام الله
11	د.علا حسن خويره	أستاذ مساعد	تربية خاصة	مركز التخطيط الفلسطيني
12	المعلمه ليلى عنبتاوي	–	تربية خاصة	وزراة التربية والتعليم الفلسطينية /فرع رام الله
13	د. روزين خلف المحاسنه	–	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة العلوم الاسلامية الماليزيه
14	د. خلود الهودلي	–	تربية خاصة	وزارة التربيه والتعليم الفلسطينة /فرع رام الله
15	د. ضياء مسوده	–	تربية خاصة	وزارة التربيه والتعليم الفلسطينة / فرع القدس

ملحق (5)

برنامج تعليمي قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) بصورته النهائية

الجامعة العربية الأمريكية– رام الله

"فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظة رام الله والبيرة".

البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجية (SQ3R)

عدد الجلسات الارشادية: (28) جلسة إرشادية بمعدل 4 جلسات أسبوعياً، ولمدة (7) أسابيع.

الفئة المستهدفة: الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الصف الثالث الأساسي في مدرسة القبس للإعاقة البصرية (جمعية أصدقاء الكفيفات).

الهدف العام للبرنامج الإرشادي: تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من خلال استراتيجية روبنسون (SQ3R) لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: التعارف وبناء الثقة

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. كسر الحاجز النفسي بين المعلم والطلبة 2. تعزيز الشعور بالأمان والانتماء داخل المجموعة 3. تقديم فكرة عامة عن البرنامج وأهدافه 4. تهيئة الطلبة للمشاركة الفاعلة في الجلسات القادمة	1. الحوار التفاعلي 2. العصف الذهني الشفوي 3. الألعاب اللفظية الجماعية مثل: (اسمي، وصديقي) 4. أنشطة تعريفية سمعية ولمسية 5. التعلم التشاركي	1. الملاحظة المنظمة لتفاعل الطلبة 2. تقويم تشاركي(استجابة الطلبة للأسئلة المفتوحة 3. مقياس لفظي لمستوى الراحة والانخراط في المجموعة 4. استخدام سجل المعلم لتوثيق الملاحظات النوعية	1. بطاقات تعريفية ملموسة (بريل، خط كبير) 2. مكعب أسئلة محسوس (كل وجه عليه سؤال تعريفي مثل: لوني المفضل، أحب أن أكون،.....) 3. كرة صوتية(تمريرها مع الإجابة عند سماع الموسيقى) 4. خريطة ملموسة توضح هيكل البرنامج ومسار الجلسات	1. تسجيل صوتي بسيط للطالب يجيب فيه عن سؤالين: – ما الذي أعجبني في الجلسة اليوم – ما الذي أود أن أتعلمه

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة: التعرف على استراتيجية روبنسون (SQ3R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. تعريف الطلبة باستراتيجية روبنسون (SQ3R) بطريقة مبسطة وملائمة لذوي الإعاقة البصرية 2. تمكين الطلبة من تمييز المراحل الخمس: وهي الاستطلاع، طرح الأسئلة، القراءة، الاسترجاع، المراجعة) 3. تهيئة الطلبة لاستخدام الاستراتيجية في النصوص القرائية لاحقاً.	1. التقديم التدريجي 2. استخدام الأمثلة اللفظية 3. لعب الأدوار بطريقة سمعية 4. المناقشات الجماعية 5. استخدام وسائط سمعية ولمسية لتعزيز الفهم	1. أسئلة شفوية بعد كل مرحلة 2. تقييم لفظي لفهم الفرق بين المراحل 3. نشاط تصنيفي: يذكر الطالب المرحة عند سماع مثال عليها 4. سجل أداء المعلم لتوثيق التفاعل والفهم.	1. بطاقات ملموسة تمثل كل حرف من (SQ3R) (بريل + لون ملموس مختلف) 2. لوحة تعليمية ملموسة 3. مجسم بسيط على شكل سلم مكون من خمس درجات يمثل مراحل الاستراتيجية	1. تسجيل صوتي للطالب يشرح فيه بإيجاز المراحل الخمسة بكلماته الخاصة 2. دعم الطالب بأسئلة موجهة من الأسرة أو المعلم؛ مثل ما هي المرحلة الأولى من (SQ3R)، أو ماذا

			4. كتيب صوتي مسجل بصوت واضح يشرح الاستراتيجية.	نفعل في مرحلة الاستطلاع

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: ذهب الأرض- مرحلة الاستطلاع (S)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. تدريب الطلاب على تطبيق المرحلة الأولى من استراتيجية روبنسون (الاستطلاع) من خلال نص ذهب الأرض 2. مساعدة الطلبة على تكوين فكرة عامة عن النص عبر مكوناته الظاهرة(العنوان- التهيئة-الصور اللفظية- المفردات الرئيسية) 3. تنشيط مهارات التنبؤ والتوقع للمحتوى العام للنص دون قراءته التفصيلية	1. العصف الذهني السمعي حول العنوان 2. استكشاف المفردات المفتاحية من النص بشكل شفهي وملموس 3. الحوار الاستكشافي الموجه 4. التعلم القائم على الاستنتاج والتخمين	1. أسئلة استكشافية شفوية مثل؛ ماذا تتوقع أن يكون موضوع الدرس؟ 2. تكرار لفظي لمفردات رئيسية واستخدامها في جمل من تخيل الطالب 3. أنشطة مطابقة صوتية بين عنوان النص والمفردات المسموعة 4. تدوين المعلم لملاحظات الأداء في سجل الملاحظات الفردية	1. بطاقات عنوان النص مكتوبة بلغة بريل وبلغة واضحة وخط كبير 2. مفردات بارزة من النص مكتوبة بلغة بريل ومرفقة بمكافئ ملموس؛ مثل(ذهب= قطعة ذهبية بلاستيكية، الزيتون، غصن شجرة حقيقي أو صناعي) 3. خريطة ذهنية مسموعة للنص تتضمن المفاهيم المحورية	1. يطلب من الطالب تسجيل صوتي يجيب فيه عن سؤالين: - عن ماذا يتحدث درس ذهب الأرض؟ - هل النص حزين أم مفرح؛ ولماذا؟

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: ذهب الأرض– مرحلة الأسئلة (Q)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. تدريب الطلبة على طرح أسئلة استباقية حول النص قبل قراءته. 2. تنمية مهارة التوقع والتساؤل المنظم، كجزء من استراتيجية (SQ3R). 3. تهيئة ذهنية للقراءة النشطة عبر التفكير في الأسئلة المحتملة	1. التساؤل الذاتي: يشجع الطالب على تخيل ما يريد معرفته من النص. 2. التفكير بصوت عال: يشرح المعلم كيفية توليد الأسئلة باستخدام الجمل التمهيدية. 3. بطاقات بدايات الأسئلة: توجيه الطالب لصياغة الأسئلة بدءاً من (من، ماذا، أين، كيف، لماذا، متى). 4. مناقشات جماعية: تبادل الأسئلة المتوقعة ومناقشتها شفوياً. 5. تمثيل الأدوار: لعب دور القارئ الذي يطرح أسئلة حول القصة.	1. أسئلة شفوية موجهة: يجيب الطالب عن سؤال مثل: (ما السؤال الذي يمكن طرحه حول كلمة ذهب؟). 2. بطاقات تصنيف: تصنيف الأسئلة إلى: (أسئلة عن الشخصيات، الزمان، المكان، السبب). 3. سجل المعلم: توثيق عدد الأسئلة وجودتها وتنوعها. 4. تسجيل صوتي للأسئلة: يستخدم لاحقا في جلسة القراءة.	1. بطاقات بريل بخط كبير تحمل بدايات الأسئلة ((من، ماذا، أين، كيف، لماذا، متى). 2. جمل مفتاحية من النص تستخدم كنقطة انطلاق للأسئلة. 3. مجسمات بسيطة (غصن زيتون، حجر، ذهب، مفتاح). 4. تسجيل صوتي يمكن الطالب من سمع الجمل التمهيدية لأكثر من مرة.	1. يطلب من الطالب تسجيل 3 أسئلة صوتياً حول نص "ذهب الأرض" بأُسلوبه الخاص، و تشجيع الطالب على تنويع الأسئلة(سؤال عن شخص ، سؤال عن سبب).

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: ذهب الأرض– مرحلة القراءة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يقرأ الطلبة النص المسموع "ذهب الأرض" قراءة استيعابية. 2. أن يُجيب الطلبة عن الأسئلة التي تم توليدها في الجلسة السابقة.	1. القراءة الموجهة بصوت المعلم أو المسجل الصوتي. 2. القراءة التفاعلية من خلال التوقف وطرح الأسئلة. 3. النقاش التعاوني الثنائي أو الجماعي.	1. ملاحظة دقة إجابات الطلبة على الأسئلة 2. مدى مطابقة المجسمات أو الكلمات مع الأفكار 3. ملاحظات المعلم حول مدى اندماج الطلبة واستيعابهم	1. نسخة صوتية واضحة من نص "ذهب الأرض". 2. أوراق عمل ببريل تتضمن مقاطع قصيرة من النص. 3. مجسمات حسية (قمح، أرض، مزارع، أدوات زراعة).	1. الاستماع إلى النص مرة أخرى في المنزل (يُرسل كملف صوتي). 2. كتابة جملة أو تسجيل صوتي يجيب فيه الطالب عن سؤال أعجبه من النص.

3. أن يُحدد الطلبة المعلومات الرئيسة في النص. 4. أن يُطابق الطلبة بين الأفكار والصور السمعية أو اللمسية.	4. أنشطة مطابقة بين الأفكار والكلمات الملموسة.		4. بطاقات مطابقة تحتوي على كلمات وأفكار رئيسية.	3. محاولة تلخيص النص بجملتين بمساعدة الأسرة.

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: ذهب الأرض– مرحلة التلخيص (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يلخّص الطلبة نص "ذهب الأرض" شفوياً أو كتابياً (بطريقة بريل). 2. أن يحدد الطلبة الأفكار الرئيسة والفرعية في النص. 3. أن يعبر الطلبة عن النص بلغتهم الخاصة باستخدام الكلمات المفتاحية. 4. أن يعزز الطلبة ذاكرتهم السمعية واللفظية واللمسية	1. التلخيص الشفوي أو الكتابي. 2. تقنيات التفكير المنظَّم. (خرائط مفاهيمية لمسية). 3. التدريب على الاسترجاع التتابعي. 4. اللعب بالأدوار (تمثيل صوتي لمحتوى النص).	1. تقييم قدرة الطالب على تذكر تسلسل الأحداث. 2. وضوح الأفكار في التلخيص الصوتي أو المكتوب. 3. تفاعل الطالب في تمارين الاستذكار الجماعي.	1. بطاقات مفاهيم بخط بريل. 2. خرائط مفاهيم ملموسة (دوائر بارزة متصلة بأسهم). 3. مكعبات أو شرائح حسية تمثل تسلسل الأحداث. 4. جهاز تسجيل صوتي لكل طالب.	1. أن يعرض الطالب تلخيصه على أحد أفراد أسرته شفوياً أو صوتياً. 2. أو أن يعيد تسجيل التلخيص بصوته ويرسله للمعلم (إن أمكن). 3. نشاط إضافي: رسم تخيلي لمشهد من النص بمساعدة أحد أفراد الأسرة (يُشرح له لفظياً).

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: ذهب الأرض– مرحلة المراجعة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يراجع الطلبة الخطوات الخمس لاستراتيجية SQ3R في نص "ذهب الأرض". 2. أن يعيد الطلبة تلخيص وفهم النص من خلال أنشطة متنوعة. 3. أن يُعزّز الطلبة مفرداتهم ومهاراتهم في الفهم القرائي. 4. أن يُعبر الطلبة عن رأيهم في النص باستخدام أساليب مختلفة.	1. المراجعة التفاعلية الجماعية. 2. لعب الأدوار أو المحاكاة الصوتية للنص. 3. التعلم القائم على الألعاب التعليمية الحسية. 4. التغذية الراجعة البنّاءة.	1. مدى تفاعل الطالب في نشاط المراجعة. 2. دقة تمثيل النص أو إعادته بصيغة الطالب. 3. قدرة الطالب على استخدام المفردات واسترجاع التسلسل الصحيح. 4. ملاحظات المعلم حول التقدم في مهارات الفهم.	1. بطاقات SQ3R بخط بريل. 2. مكعبات بها كلمات رئيسية من النص. 3. جهاز تسجيل صوتي. 4. مواد حسية تمثل المشاهد أو الأحداث (قمح – مزارع – أرض). 5. أوراق عمل مبسطة.	1. أن يُعيد الطالب رواية القصة لعائلته بأسلوبه. 2. تسجيل صوتي لخطوات SQ3R كما فهمها. 3. أو رسم تخيلي لأهم مشهد في النص (بمساعدة لفظية).

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة: قريتنا نظيفة– مرحلة الاستطلاع (S)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يستنتج الطلبة الفكرة العامة للنص من خلال العنوان والمفردات المفتاحية. 2. أن يتعرف الطلبة على محتوى النص قبل قراءته	1. التصفح السمعي واللمسي. 2. الاستكشاف الجماعي للمفردات والصور. 3. ربط العنوان بالخبرات الشخصية للطلبة	1. ملاحظة مدى ارتباط توقعات الطلبة بمحتوى النص. 2. مناقشة شفوية للفكرة العامة بناءً على الاستطلاع	1. بطاقات بريل بمفردات مثل (قرية، نظافة، أطفال، حاوية). 2. تسجيل صوتي لجمل من النص. 3. مجسمات ملموسة تمثل عناصر من البيئة النظيفة	1. تسجيل توقعات الطالب عن محتوى النص (صوتيًا أو ببريل). 2. مناقشة نظافة القرية مع أحد أفراد الأسرة

اعتمادًا على الحواس البديلة.				

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: قريتنا نظيفة– مرحلة الأسئلة (Q)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يطرح الطلبة أسئلة حول محتوى النص قبل قراءته. 2. أن يستخدموا أدوات الاستفهام بشكل صحيح (من، ماذا، أين...).	1. العصف الذهني. 2. تدريب على أدوات الاستفهام. 3. تمثيل مواقف من النص لتوليد الأسئلة	1. تقييم نوعية الأسئلة المطروحة. 2. مدى تغطيتها لجوانب النص (شخصيات، مكان، سبب...).	1. مكعب الأسئلة (لكل وجه أداة استفهام). 2. بطاقات بريل بأسئلة نماذج. 3. مجسمات مرتبطة بمواقف حياتية.	1. كتابة أو تسجيل صوتي لسؤالين جديدين حول النص. 2. سؤال أحد أفراد الأسرة: "كيف نحافظ على نظافة بيئتنا؟".

الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: قريتنا نظيفة– مرحلة القراءة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يقرأ الطلبة النص بصيغته السمعية أو اللمسية. 2. أن يتعرفوا إلى تفاصيل النص من خلال الفهم المسموع. 3. أن يربطوا المعلومات بالأسئلة التي طرحت سابقًا.	1. القراءة التفاعلية الموجهة. 2. التوقف عند فقرات وطرح أسئلة. 3. الربط بين الفهم والمعايشة الحسية.	1. أسئلة مباشرة بعد كل فقرة. 2. مطابقة مجسمات مع محتوى النص.	1. تسجيل صوتي للنص الكامل. 2. نسخة بريل من النص. 3. صور حسية للعناصر المذكورة في النص.	1. الاستماع للنص مرة أخرى. 2. كتابة 3 معلومات جديدة تعلمها الطالب.

الجلسة الحادية عشر:

عنوان الجلسة: قريتنا نظيفة– مرحلة التلخيص (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يُلخّص الطلبة النص بأسلوبهم. 2. أن يذكروا الأفكار الرئيسية للنص صوتيًا أو كتابيًا. 3. أن يعبروا عن المحتوى بأسلوب مبسط ومتماسك.	1. التلخيص الجماعي 2. التلخيص عبر لعب الأدوار 3. استخدام خرائط مفاهيم حسية	1. مدى قدرة الطالب على تحديد بداية ووسط ونهاية النص. 2. تسلسل الأفكار وجودة الربط بينها.	1. مجسمات تسلسلية تمثل بداية ووسط ونهاية النص. 2. خرائط مفاهيم ببريل. 3. بطاقات ترتيب أحداث.	1. تسجيل صوتي لتلخيص النص. 2. تمثيل قصير لمشهد من النص في المنزل.

الجلسة الثانية عشر:

عنوان الجلسة: قريتنا نظيفة– مرحلة المراجعة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يراجع الطلبة مكونات النص ومفرداته. 2. أن يقيّموا مدى استيعابهم للنص من خلال أنشطة حسية وسمعية. 3. أن يُطبّقوا الخطوات الخمس لـ SQ3R بشكل متكامل.	1. مراجعة عبر اللعب التربوي. 2. نشاط الأسئلة العشوائية. 3. الحوار التأملي الفردي.	1. اختبار قصير (سمعي/ لمسي) يغطي جميع خطوات SQ3R. 2. تلخيص شفهي جماعي للنص.	1. بطاقات مراجعة بخط بريل. 2. لعبة "من يقول أكثر؟" (مفردات من النص). 3. سبورة ناطقة للأسئلة.	1. صياغة النص لأحد أفراد الأسرة بأسلوب الطالب. 2. إحضار أدوات من البيئة ترمز للنظافة (حقيقي أو مجسم).

الجلسة الثالث عشرة:

عنوان الجلسة: مكتبتي صديقتي– مرحلة الاستطلاع (S)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يتعرف الطلبة على عنوان النص ومكوناته الرئيسة. 2. أن يُميّز الطلبة شكل النص ومحتواه من خلال التوجيه السمعي واللمسي. 3. أن يُحدد الطلبة الفكرة العامة للنص من خلال الاستماع إلى مقدمته ومكوناته.	1. التعلم التوجيهي الصوتي. 2. العصف الذهني. 3. الحوار والمناقشة. 4. المثيرات اللمسية والمجسمات	سؤال كل طالب عن توقعه لمحتوى النص. ملاحظة التفاعل أثناء مناقشة العنوان.	1. نسخة صوتية من النص. 2. لوحة عناوين بطريقة بريل. 3. مجسم صغير لمكتبة وكتب. 4. صور بارزة وملموسة لمفردات مثل (رف، كتاب، مكتبة، صديق).	1. كتابة أو تسجيل فكرة عامة عن النص بعنوان "ماذا أتوقع من درس مكتبتي صديقتي؟".

الجلسة الرابعة عشر:

عنوان الجلسة: مكتبتي صديقتي– مرحلة الأسئلة (Q)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يكوّن الطلبة مجموعة من الأسئلة حول محتوى النص قبل قراءته. 2. أن يُوظف الطلبة أدوات الاستفهام (من، ماذا، لماذا، متى، كيف) لبناء أسئلة.	1. التفكير الجماعي. 2. بطاقات السؤال. 3. استراتيجيات الاستفهام النشط.	1. تقييم جودة الأسئلة (مرتبطة بالنص، واضحة، صحيحة لغويًا). 2. مدى مشاركة الطلبة في النقاش.	1. مكعب الأسئلة (كل وجه يحمل أداة استفهام ملموسة). 2. بطاقات أسئلة بطريقة بريل. 3. جهاز تسجيل صوتي.	1. تسجيل أو كتابة سؤال إضافي يتمنى الطالب معرفة إجابته من النص

3. أن يُشارك الطلبة أسئلتهم شفهيًا أو كتابيًا بطريقة بريل.				

الجلسة الخامسة عشر:

عنوان الجلسة: مكتبتي صديقتي– مرحلة القراءة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يقرأ الطلبة النص بصوت مسموع أو يستمعوا إليه بتركيز. 2. أن يحدد الطلبة الأفكار الرئيسة في كل فقرة. 3. أن يربط الطلبة بين الأسئلة المطروحة سابقًا ومحتوى النص	1. القراءة الموجهة. 2. القراءة التشاركية. 3. المقارنة بين التوقعات والواقع.	1. قدرة الطالب على الإجابة عن الأسئلة باستخدام النص. 2. استخدام أسلوب إعادة الصياغة لتقييم الفهم.	1. نسخة بريل من النص. 2. قارئ شاشة أو تطبيق ناطق. 3. بطاقات الأسئلة السابقة.	1. تسجيل فقرة أعجبت الطالب في النص بصوته أو كتابتها بطريقة بريل.

الجلسة السادسة عشر:

عنوان الجلسة: مكتبتي صديقتي– مرحلة التلخيص (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يعيد الطلبة سرد النص بلغتهم الخاصة. 2. أن يُلخّص الطلبة الأفكار الرئيسة بطريقة صوتية أو كتابية. 3. أن يُميزوا بين التفاصيل المهمة وغير المهمة.	1. خرائط المفاهيم الصوتية. 2. العروض الشفوية. 3. التلخيص الجماعي.	1. مراجعة التلخيصات: – هل الفكرة واضحة؟ – هل الترتيب صحيح؟ 2. مشاركة الطلاب الشفوية.	1. جهاز تسجيل صوتي. 2. مخطط قصة ملموس (بداية – وسط – نهاية). 3. أوراق بريل لتلخيص الفقرات.	1. تلخيص النص في 3 جمل بطريقة بريل أو صوتياً.

الجلسة السابعة عشر:

عنوان الجلسة: مكتبتي صديقتي– مرحلة المراجعة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يُراجع الطلبة جميع مراحل فهم النص. 2. أن يُجيبوا عن أسئلة شاملة حول النص. 3. أن يُعبّروا عن رأيهم الشخصي تجاه موضوع "مكتبتي صديقتي".	1. مراجعة خماسية SQ3R. 2. التعلم التعاوني. 3. ألعاب مراجعة صوتية ولمسية.	1. إجابات الطلبة في لعبة المراجعة. 2. تقييم أداء الطالب في التعبير عن رأيه.	1. عجلة المراجعة (تحوي أسئلة من كل مرحلة). 2. بطاقات مفاهيم بطريقة بريل. 3. تسجيلات صوتية للطلبة.	1. كتابة أو تسجيل رسالة بعنوان: "لماذا أحب مكتبتي؟"

الجلسة الثامنة عشر:

عنوان الجلسة: الخباز– مرحلة الاستطلاع (S)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يتعرف الطلبة على العنوان والصور المرافقة للنص باستخدام الحواس المناسبة. 2. أن يكوّن الطلبة فكرة أولية عن مضمون الدرس.	1. مناقشة تمهيدية. 2. تقديم مفردات ملموسة. 3. وصف سمعي للنص.	1. طرح أسئلة على الطالب مثل: "عن ماذا تتوقع أن يكون هذا الدرس؟" 2. يصف الطالب أحد المجسمات المرتبطة بالنص.	1. بطاقات بريل. 2. مجسمات حسية (رغيف، تنور، قبقاب). 3. ملفات صوتية تحتوي على وصف تمهيدي للنص.	1. تسجيل صوتي يتحدث فيه الطالب عما يتوقعه من النص.

الجلسة التاسعة عشر:

عنوان الجلسة: الخباز– مرحلة الأسئلة (Q)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يطوّر الطالب مهارة طرح الأسئلة الاستكشافية حول مضمون الدرس.	1. التوليد الذاتي للأسئلة. 2. لعب الأدوار (تقمص شخصية الخباز).	1. مدى منطقية الأسئلة التي يطرحها الطالب. 2. مشاركة صوتية للطالب أو كتابة الأسئلة ببريل.	1. بطاقات أسئلة بطريقة بريل. 2. مكعب الأسئلة. 3. تسجيل صوتي يحفز على طرح الأسئلة.	1. أن يسجل الطالب سؤالين إضافيين حول الدرس. 2. يسأل أحد أفراد عائلته عن وظيفة الخباز.

الجلسة العشرون:

عنوان الجلسة: الخباز– مرحلة القراءة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
3. أن يقرأ الطالب النص قراءة فاعلة (مستمعة أو ببريل). 4. أن يستخرج الأفكار الرئيسية من الفقرات.	4. القراءة المسموعة. 5. التوقف والتساؤل. 6. التكرار الصوتي	3. طرح أسئلة بعد كل فقرة للتأكد من الفهم. 4. تلخيص صوتي أو إعادة سرد قصيرة من الطالب.	4. ملف صوتي للنص. 5. نص مطبوع ببريل. 6. سبورة ناطقة.	3. أن يسجل الطالب فقرة بصوته. 4. أن يقرأ الطالب فقرة لأحد أفراد الأسرة ويشرحها.

الجلسة الحادية والعشرون:

عنوان الجلسة: الخباز– مرحلة التلخيص (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يحدد الطالب الأفكار الرئيسة من النص. 2. أن يعيد صياغة ما فهمه بأسلوبه الخاص.	1. خريطة مفاهيمية ملموسة. 2. رواية القصة (story retelling). 3. البطاقات المتسلسلة.	1. مدى قدرة الطالب على سرد النص بترتيب منطقي. 2. التزامه بالأفكار الأساسية.	1. لوحات محسوسة (قطع ملموسة). 2. بطاقات بريل بها أفكار مختصرة. 3. جهاز تسجيل صوتي.	1. كتابة ملخص صوتي أو ببريل لدرس "الخباز". 2. يقصّ الطالب القصة شفوياً حسب تسلسل الأحداث أو يسجلها.

الجلسة الثانية والعشرون:

عنوان الجلسة: الخباز– مرحلة المراجعة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي

1. أن يراجع الطالب جميع مراحل الدرس باستخدام استراتيجيات SQ3R. 2. أن يعزز الطالب حفظه وفهمه من خلال أنشطة مراجعة متنوعة.	1. الألعاب التعليمية السمعية. 2. التكرار بأساليب متعددة. 3. العروض الشفهية.	1. اختبار قصير سمعي (أسئلة من الدرس). 2. نشاط تقويمي شفهي: سرد ما تعلّمه.	1. تسجيلات الجلسات السابقة. 2. لعبة بطاقات صوتية (سؤال/إجابة). 3. مواد ملموسة مرجعية.	1. مراجعة كاملة للنص مع أحد أفراد الأسرة. 2. الاستعداد لإعادة سرد القصة في الجلسة التالية الشفوية.

الجلسة الثالثة والعشرون:

عنوان الجلسة: عروس البحر– مرحلة الاستطلاع (S)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يتعرف الطالب على مضمون النص العام (عروس البحر) من خلال العناوين والصور والتمهيد السمعي.	1. الاستماع التفاعلي إلى المعلم وهو يصف الصورة التمهيدية للنص. 2. مناقشة عنوان الدرس "عروس البحر": ماذا قد تعني؟ هل سمعتم بها من قبل؟ 3. استخدام وصف لفظي تفصيلي للصور الخاصة بالدرس مع إشراك الطلبة في التخمين. 4. تلخيص شفهي مبسّط لمحتوى النص بدون قراءته كاملاً.	1. أسئلة شفهية مثل: "عن شو ممكن يكون الدرس؟" 2. نشاط جماعي: المطابقة بين عنوان مقترح ومحتوى مذكور شفهيًا.	1. نسخة مكبرة من عنوان الدرس بخط برايل. 2. وصف سمعي بصوت المعلم أو ملف صوتي قصير. 3. مجسمات لقاع البحر – قواقع، أسماك بلاستيكية، شبكة بحرية.	1. وصف الطالب لشيء بحري يعرفه –(صوتًا أو كتابة).

الجلسة الرابعة والعشرون:

عنوان الجلسة: عروس البحر– مرحلة الأسئلة(Q)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يصوغ الطالب أسئلة أولية تساعده في فهم محتوى النص لاحقًا.	1. مناقشة: "إذا كنت بدك تعرف عن عروس البحر، شو ممكن تسأل؟" 2. يوجه المعلم التلاميذ لصياغة أسئلة تبدأ بـ: ماذا؟ من؟ كيف؟ لماذا؟ 3. استخدام أوراق أسئلة بارزة أو طباعة أسئلة على الورق المقوى.	1. يقرأ الطالب (شفهيًا أو عبر برايل) سؤالًا كتبه بنفسه. 2. لعبة "اسألني وأنا أجاوبك": كل طالب يسأل زميله.	1. بطاقات بأسئلة شائعة على مدن فلسطينية. 2. تسجيلات صوتية لأسئلة مقترحة.	1. أن يُحضّر الطالب سؤالًا جديدًا حول "عروس البحر" ليسأله في الحصة القادمة.

الجلسة الخامسة والعشرون:

عنوان الجلسة: عروس البحر– مرحلة القراءة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يتمكن الطالب من قراءة النص بتركيز، للإجابة عن أسئلته وفهم التفاصيل.	1. قراءة جهرية من قبل المعلم، متبوعة بمناقشة. 2. قراءة فردية باستخدام نص مطبوع بلغة برايل. 3. التوقف خلال القراءة لطرح أسئلة من المرحلة السابقة.	1. مناقشة مفتوحة حول الحدث الرئيسي. 2. أن يعيد الطالب رواية جزء من النص بلغته.	1. نص الدرس بطباعة برايل. 2. سماعات فردية للاستماع المتكرر للنص.	1. أن يسجّل الطالب بصوته (أو يكتب بالبرايل) جملة أعجبته من النص.

الجلسة السادسة والعشرون:

عنوان الجلسة: عروس البحر– مرحلة التلخيص (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يُلخص الطالب أفكار النص بأسلوبه، مستخدمًا الكلمات المفتاحية التي تعلمها.	1. استخدام خرائط مفاهيم لمساعدة الطلبة في تنظيم الأفكار. 2. تمثيل الأدوار: طالب يلعب دور "عروس البحر". 3. لعبة مطابقة الكلمات مع الصوت	1. تقييم شفهي لملخص الطالب. 2. مطابقة بين فكرة وجملة رئيسية من النص.	1. بطاقات بريل تحتوي على أفكار رئيسية. 2. نص شبيه مبسط منطوق.	1. تلخيص صوتي للقصة لا يتجاوز دقيقتين (بمساعدة الأهل).

الجلسة السابعة والعشرون:

عنوان الجلسة: عروس البحر– مرحلة المراجعة (R)

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يراجع الطالب النص من خلال مناقشة الأسئلة، والمفاهيم، والتفكير النقدي حول النص.	1. إعادة طرح الأسئلة من الجلسة الثانية. 2. تمرين: "ما الذي تعلمته من الدرس؟" 3. مقارنة بين "عروس البحر" ومدن أخرى يعرفها الطالب.	1. نشاط جماعي: مناقشة نص مشابه. 2. اختبار بسيط باستخدام اللمس.	1. أوراق مراجعة بالبريل. 2. مجسمات من القصة + مؤثرات صوتية (أمواج، صوت البحر).	1. أن يُشارك الطالب أسرته بالقصة، ويسألهم عن رأيهم بسبب تسمية يافا بعروس البحر.

الجلسة الثامنة والعشرون:

عنوان الجلسة: الختامية– أنا أقرأ وأفهم

مدة الجلسة: 40 دقيقة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التقويم	الوسائل التدريسية	الواجب البيتي
1. أن يعبر الطلبة شفوياً عن تجربتهم في البرنامج وما تعلموه من خلاله 2. أن يستعرض الطلبة الخطوات الرئيسية الخمس لنظرية روبنسون 3. أن يشعر الطلبة بالنجاح والإنجاز 4. أن يحصل كل طالب على تعزيز لفظي تقديراً لجهوده	1. الحوار التشاركي 2. العرض التفاعلي الصوتي 3. التعلم القائم على الانجاز 4. الدراما الصوتية القصيرة 5. استعراض صوتي تفاعلي لأبرز المهارات المكتسبة	1. أسئلة شفوية مفتوحة مثل: – ما الذي أعجبك في البرنامج؟ – ما النص الذي أحببته أكثر ولماذا 2. تقديم نشاط " أنا أتذكر وأقول" لتسلسل الخطوات الخمس 3. بطاقات تقييم ذاتية وشفوية 4. الاستماع إلى تسجيلات الطلاب السابقة ومقارنتهم بأدائهم الحالي	1. بطاقات تهنئة مطبوعة بلغة بريل 2. مجسم خطوات استراتيجية روبنسون (ملموس) 3. مكبر صوت لعرض تسجيلات الطلبة 4. لوحة إنجاز مملوءة بنقاط بريل أو عناصر حسية	تعبير كل طالب عن إنجازاته في المنزل للوالدين وللأسرة

ملحق (6)

اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بلغة برايل + برنامج تعليمي قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) بلغة برايل

The Effectiveness of an Educational Program Based on the use of the Robinson strategy (SQ3R) in Improving the Reading Comprehension Skills of students with Visually Impairment in Ramallah and Al-Bireh Governorate

Kafia Mohammed Abdul-Hamid Shaqoor

Discussion Committee:

prof. Mahmoud Sameer Obeid

Prof. Wael Al-Sharman

Prof. Mohammed Abu Shaeir

Prof. Ibrahim Zureikat

Abstract

The study aimed to explore the efficacy of an educational program based on Robinson's (SQ3R) strategy for improving the reading comprehension skills among visually impaired students in Ramallah and Al-Bireh governorate.

The students' performance was assessed before and after implementation of the program. The study was applied to a sample of two groups, which were purposively selected from the visually impaired students (blind students): an experimental group and a control group. Each of them consisted of 10 students.

The researcher adopted the quasi-experimental method, using an educational program based on Robinson's (SQ3R) strategy, which she herself designed.

The results revealed that there were differences with statistical function that ranked "Medium" in favor of the experimental group in terms of overall reading comprehension skills, as well as in vocational, deductive, and critical skills for the blind students of the governorate.

The results also showed that the program used was effective in improving the comprehension skills of the students in the governorate.

Keywords: Educational program; Efficacy; Reading comprehension skills; Robinson's (SQ3R) strategy; Visually impaired students