[٣]

فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون

د. سهى أحمد أمين
أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

د. رحاب صالح برغوث
أستاذ مناهج الطفل المساعد
كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون

د. سهى أحمد أمين*، د. رحاب صالح برغوث**

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، فهي مرحلة حاسمة في حياته العقلية والانفعالية والاجتماعية، حيث يكتسب بها مجموعة كبيرة من المهارات التي تؤهله لأن يكون مواطن صالح داخل مجتمعه (حامد مبارك، ٢٠٠٩).

ومما لا شك فيه أن الإنسان يقدم معطياته الفكرية والإنتاجية في حدود قدراته ومهاراته التي وهبه الله سبحانه وتعالى له، لذا نجد أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليس لديهم من القدرات والمهارات ما يؤهلهم لإتمام عملية التعلم بشكل بسيط وسهل، ولكن نتمكن من ذلك في ضوء تقديم بعض البرامج الخاصة المناسبة لإمكانياتهم وقدراتهم المحدودة (مها عبد الله السليمان، ٢٠٠٦).

ويعتبر أطفال متلازمة الداون من هؤلاء الأطفال ذوي القدرات والمهارات المحدودة وخاصةً فيما يتعلق باكتساب مهارات القراءة والكتابة لديهم، فهؤلاء الأطفال لديهم ذاكرة عاملة ضعيفة والتي تهتم أو تخدم وظائف التحكم، والتنظيم للمعلومات المختلفة التي يستقبلها الطفل، وهذا

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد- كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية.
** أستاذ مناهج الطفل المساعد- كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية.

ما أكدت عليه دراسة Fiances (2001) من أن الذاكرة العاملة لدى متلازمة الداون تكون ضعيفة إلا إذا قدم بعض التدخلات الفعالة والتي تعمل على تحسين هذه الذاكرة، مما يؤدي إلى تحسن عملية التعلم لديهم وذلك من خلال مجموعة من البرامج التدريبية وخاصة التي تعتمد على الذاكرة العاملة البصرية لأنها أسهل وأيسر في اكتساب المعلومات المقروءة عنها عن الذاكرة العاملة السمعية.

كما أكدت دراسة Jean, F. (2011) على أن أطفال متلازمة الداون يتمكنوا من تحسين المهارات الإدراكية العالية والتي تختص بفهم واستيعاب اللغة إذا ما اعتمدت على المهام البصرية (المرئية) أكثر من الاعتماد على المهام اللفظية (الشفهية)، حيث أجرت دراسة حول أطفال متلازمة الداون، وذلك باستخدام القصص المصورة، وقاموا بقياس المستوى اللغوي الإدراكي لديهم فجاءت النتائج بما يؤكد على أن عمليات الاستيعاب والفهم اللغوي يتطور لديهم بشكل ملحوظ وواضح.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن عملية القراءة ومشتقاتها ليست بالعملية البسيطة التي يمكن تطبيقها على هؤلاء الأطفال، وخاصةً فيما يتعلق بفهم المحتوى اللفظي الخاص بقصة ما أو موضوع ما وهو ما يعرف باسم (الفهم القرائي) الذي يعد هو أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسية من هذه العملية، فهو يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى والفهم المطلوب من خلال الكلمات والصور المعروضة على القارئ (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٥).

ولذا يعد الفهم القرائي الجيد هو اكتشاف المعنى المطلوب بما يحقق الهدف من القراءة وتفسيره لهذا المعنى وهذا يسير وفق عدة متغيرات منها:

- القدرة العقلية للقارئ.
- ألفه القارئ بموضوع القراءة.
- درجة التعقيد أو التبسيط للمادة المقروءة.
- خبرة القارئ السابقة المتعلقة بالموضوع المقروء (ماهر شعبان، ٢٠٠٩).

لذا فإن عملية الفهم القرائي ليست بالعملية البسيطة ويعتبر أي قصور فيه كما أشار Hallahan (2005) يعد صعوبة من صعوبات القراءة وهي الصعوبة التي يواجهون أصحابها صعوبة في ربط المعنى بالكلمة (الدلالة اللفظية) وكذلك التعرف على تفاصيل الشيء المقروء والخروج باستنتاجات ومنها التوصل للنتائج المطلوبة.

وعلى هذا الأساس تعد المشكلات المرتبطة بالفهم Compreehnsion هي نتيجة أو محصلة مشكلات تختص إما بفك الشفرة، أو بالقدرات اللغوية العامة أو بكليهما، ففك الشفرة ينتج عن عدم قدرة الأطفال على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص، أما المشكلات التي تتعلق بالدلالات اللفظية، فهي تنتج عن مشكلات في الذاكرة العاملة، والتي لا تمكنه من فهم جيد للشيء المقروء وذلك لاعتمادهم على المخزون لديه من معلومات والتي تؤهله لفهم الشيء المقروء (عادل عبد الله، ٢٠٠٨)، (Charles H., 2011).

ولقد تم الإشارة سابقاً إلى أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون لديهم عجز في الذاكرة قصيرة الأجل اللفظية (الشفهية)، وأن هذا العجز قد يكون لديه تأثير ضار على العديد من العمليات الإدراكية عالية المستوى وبالأخص القدرة على فهم واستيعاب اللغة، وهذا يعني أن عملية

إتقان هذا الطفل ووصوله لمستوى الفهم القرائي يكون بالغ الصعوبة، ولكن هناك العديد من الدراسات مثل دراسة (Jean, 2011)، ودراسة (Libby Kumin, 2006)، ودراسة (Marcell, 2006)، ودراسة (Jarrold, 2005)، حيث أثبتت أنه من الممكن استغلالهم الذاكرة البصرية المرئية للطفل عوضاً عن العجز في الذاكرة اللفظية حتى تتمكن من عملية الفهم القرائي للنص المقروء، بحيث أسفرت نتائج دراستهم على أن مستوى أداء الذاكرة البصرية المكانية للطفل الداون أفضل كثيراً عن مستوى أداء الذاكرة اللفظية، حيث أن الطفل متلازمة داون يتمكن من تذكر التصورات البصرية عن الشفهية، وذلك من خلال استخدام بعض الطرق العلاجية التي تعتمد على الصورة المرئية للشيء المقروء، والتي من خلالها تتطور لدى الطفل الداون المعجم اللفظي، وتكوين مصطلحات لفظية معتمدة على صورة ذهنية ثابتة (أي تطوير قدرة الطفل الداون على إنتاج اللغة وتنمية مهاراته الشفهية).

وقد أوضحت دراسة (Morgan, 2009) بضرورة استخدام الدعم البصري لتنمية الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك ضرورة تدريبهم على نوعية الأسئلة المختلفة مثل (من، ماذا، متى، أين، كيف،... الخ). وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات الأجنبية الأخرى مثل دراسة (Jean, 2011)، ودراسة (Brenda, 2009)، ودراسة (Jarrold C., 2005)، ودراسة (Christopher, 2010)، ودراسة (مها سليمان، ٢٠٠١)، ودراسة (Morgan, 2009).

ومن خلال ما سبق نبع الإحساس لدى الباحثين بمشكلة الدراسة الحالية وهي القيام بتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الطفل الداون،

وذلك باستخدام برنامج يعتمد على الاستراتيجيات البصرية والتي تعتبر هي من أفضل الطرق العلاجية الملائمة لتنمية مختلف المهارات لدى الطفل الداون (D.S).

مشكلة الدراسة:

لقد تبين لدى الباحثتين وذلك من خلال الاحتكاك الدائم الميداني بمجال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن هؤلاء الأطفال يواجهون العديد من المشكلات المتمثلة في عدم قدرتهم على القيام بعمليات القراءة والكتابة بصورة صحيحة، رغم وجود مناهج مخصصة لهؤلاء الأطفال بمدارس التربية الفكرية والتي ترتكز على زيادة الحصيلة الكلامية لهؤلاء الأطفال دون وعي أو استيعاب أو قدرة على توظيف هذه الحصيلة الكلامية بشكل عملي في حياة الطفل العامة، فطبيعة الطفل الداون تساعده على القيام بعمليات تواصل جيدة مع الآخرين، من خلال استخدام إما لغة الجسد أو التعبيرات اللفظية الغير واضحة وذلك يدل على أننا لم نستغل قدرات هذا الطفل بالشكل المطلوب، لذا فإنه يتطلب تنمية قدرات هؤلاء الأطفال بينما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول تطور القراءة لدى أطفال (D.S) وذلك باستخدام العديد من الاختبارات والتي أثبتت أن الطفل (D.S) يكون لديه القدرة على قراءة الكلمة إذا كانت مدعمة بصورة ذهنية موضحة لها أكثر من استيعابه وفهمه لكلمة عن طريق السمع فقط، فمثلاً عندما نروي قصة للطفل (D.S) فقط عن طريق التواصل اللفظي قد يصل بعض مضمون القصة وقد لا يصل البعض الآخر، بينما عندما ندعم رواية القصة بمجموعة من الصور الموضحة يتمكن الطفل من

الوصول للمعنى بصورة أسرع وأوضح مثل النتائج التي توصلت لها دراسات كل من: (Jarrold, 2006)، (Charles H., 2011)، (Jean, 2011)، (Sue B, 2007)، (Angela, 2002).

هذا وقد ظلت توجهات تدريس القراءة لهذه الفئة ترتكز على عناصر محددة مثل التلقين والحفظ لمجموعة من المفردات (Browder, D.M., 2006, 408).

إلا أن هناك العديد من الدراسات مثل دراسة (Allor, 2006)، ودراسة (Kistar, T., 2006) وأشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يتمكنون من تطور مهارات التشفير الرمزي لكلمة ومن ثم تنمو لديهم مهارة القراءة إذا تلقوا برنامج قراءة مكثف قائم على استخدام استراتيجيات حديثة تدفع الطالب إلى الانخراط التام في مهمات تعليمية ذات مغزى وتعد استراتيجية (V.S) (الاستراتيجيات البصرية) هي إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة التي تستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى أطفال متلازمة الداون وأن هذه المهارات يمكن أن تتحسن تبعاً لتعليم واضح وصريح ومنهجي باستخدام الاستراتيجيات الملائمة لطبيعة الطفل.

ورغم وجود العديد من الدراسات الأجنبية التي تهتم بتطور مجال القراءة لدى الطفل بشكل عام والطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص إلا أن تطور هذا المجال للطفل (D.S) في الدول العربية يعد قليل جداً على الرغم من أهمية الموضوع ومدى تأثيره وذلك في حدود علم الباحثتين.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقديم برنامج قائم على استخدام الاستراتيجيات البصرية وذلك لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال (D.S) والتي من شأنها رفع كفاءة الطفل (D.S) في إتمام عملية القراءة بنجاح.

وبناء على ما سبق يمكن للباحثين صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ماهية مهارات الفهم القرائي اللازمة للأطفال الداون؟
- ماهية الاستراتيجيات البصرية التي تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الداون؟
- إلى أي حد يؤدي استخدام الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الداون؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها تسلط الضوء على متغير هام في مجال التربية الخاصة وهو مجال الفهم القرائي Reading Comprehension لدى عينة كبيرة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة (متلازمة داون) Down Syndrome والتي يتضح منها ضعف هذه المهارة لدى هؤلاء الأطفال، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والأبحاث المختلفة، هذا بالإضافة إلى التعرف على أفضل الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال حتى يتمكن من الفهم القرائي لما يقرأ وهي الاستراتيجيات البصرية والتي تمثل جانب هام جداً في إتمام عملية التعلم

لدى هؤلاء الأطفال. ويتضح أيضاً وفي حدود علم الباحثتين أن هذه الدراسة هي من أوائل الدراسات على المستوى المحلي والتي تهتم بمجال الفهم القرائي لدى الأطفال متلازمة الداون، هذا إلى جانب أن هذه الدراسة تعتبر بمثابة موجه ومنبه ومرشد للعاملين في مجال التربية الخاصة بضرورة تعديل المقررات الدراسية والمناهج المقدمة لهؤلاء الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم وباستخدام الطرق والأساليب الملائمة لذلك وفي النهاية تعتبر الدراسة بمثابة طريق لفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات تعلم حديثة سواء للطفل العادي أو للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- بناء أداة لقياس مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال (متلازمة داون).

٢- تحديد دور الاستراتيجيات البصرية ومدى أهميتها وتوظيفها بطريقة ملائمة للطفل لإتمام عملية التعلم.

٣- التحقق من مدى فعالية البرنامج القائم على الاستراتيجيات البصرية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال (متلازمة داون).

٤- الكشف عن مدى استمرارية أثر هذا البرنامج لفترة طويلة لدى الطفل (فترة المتابعة).

مصطلحات الدراسة:

١) مهارة الفهم القرائي Reading Comprehension:

تعرف مهارة الفهم القرائي بأنها عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (حامد زهران، ٢٠٠٧، ٣٧٠).

٢) الاستراتيجيات البصرية Visual Strategies:

هي تلك الأدوات والمدعمات البصرية والتي تعمل على تعزيز عملية الاتصال في حياتنا اليومية والمتمثلة في لغة الجسد أو الإشارات الطبيعية داخل البيئة ويمكن استخدامها لتغيير هذه الإشارات البصرية وذلك كعامل مساعد لدعم جودة تعليم الأطفال (Gillian Hayes, 2010, 664).

٣) أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم:

Educable Down Syndromes Children:

ويقصد به في هذه الدراسة هم فئة يتم تصنيفها إكلينيكياً من الأطفال المتخلفين عقلياً تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بينيه، وهذه الفئة لديها حالة جنينية ناتجة عن كروموزوم زائد في الخلية رقم (٢١) ينتج عنه خلية بها (٤٧) كروموزم بدلاً من (٤٦) وهذه الفئة يتم التعرف عليها منذ الميلاد أو أثناء الحمل، وتتميز هذه الفئة من الأطفال أنهم يستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، الكتابة، الحساب.

الإطار النظري:

أ- الفهم القرائي Reading Comprehension:

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسية من درس القراءة فهو يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى يساعده في ذلك الخلفية المعرفية للقارئ وخبرته اللغوية، لذا فإن فهم الموضوع يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل متمثل في (خبرة سابقة لغوية- جمل أو كلمات- معالجة لغوية).

فالقراءة عملية عقلية معقدة يقصد بها التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، والتي تستدعي معاني تكونت من خلال خبرة القارئ لفهم والاستدلال على المعاني الجديدة، أما الفهم القرائي يتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب بما يحقق الهدف من القراءة وتفسير هذا المعنى وإدراكه (ماهر شعبان، ٢٠١٠، ٢٤).

ولقد تطور مصطلح الفهم القرائي تطوراً كبيراً من مجرد أداء لفظي أو صوتي تعبيري للنص يعتمدان على الحفظ والتسميع إلى التطور القائم على نظرية العالم فردريك دافيز Frederick B. Davis والتي تعتمد على أن الفهم القرائي هو عبارة عن مجموعة مهارات قابلة للقياس Measurable إلى جانب أنها مجموعة مهارات قابلة للتدريس والتنمية باستخدام العديد من الطرائق والاستراتيجيات (Todd, Rebecca B., 2006).

وتضمن الفهم القرائي عدد من المهارات التي يمكن تنميتها، وهي:

- استنباط الفكرة العامة.

- اتباع التعليمات.
- التنبؤ.
- تحديد التفاصيل الموجودة بالمقروء.
- تحديد تسلسل الموضوع.
- عمل استنتاجات.
- الإجابة عن الأسئلة المطروحة عن الشيء المقروء.

وفي ضوء ما سبق يمكن توضيح بعض التعريفات الخاصة بالفهم القرائي....

فقد عرفه خيري عجاج (٢٠٠٤) بأنه ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النص، وما يملكه الفرد من معلومات.

كما عرفه Coyne, Carnine (2007) بأنه الفهم أو تفاعل القارئ للمقروء ما هو إلا بناء المعنى، وهو عملية معقدة تتكون من مجموعة عناصر أو مكونات هي المعلومات أو المهارات التي يمتلكها القارئ والتي تستخدم مختلف الاستراتيجيات والطرائق لتمكن القارئ من التفاعل مع النص القرائي.

كما عرفه ماهر شعبان (٢٠١٠) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم ويتم هذا من خلال الدرجة التي يحصل عليها القارئ في اختبارات الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض.

ومن خلال ما سبق من تعريفات يمكن وضع مجموعة من مهارات الفهم القرائي التي يجب أن يمتلكها القارئ الجيد وهي:

١- التعرف على الكلمات والجمل والعبارات من النص القرائي.

٢- يقوم بإعادة بناء النص القرائي في ضوء ما لديه من معارف وخبرات سابقة.

٣- تحديد العلاقات بين أفكار النص.

٤- القدرة على ترتيب الأحداث وتسلسلها.

٥- القدرة على تحمين الأحداث والمعلومات التي سترد في النص.

٦- الوصول لهدف من النص المكتوب.

٧- القدرة على التمييز بين ما هو واقعي أو خيالي (ياسمين محمد بن عبده، ٢٠٠٩).

*** مراحل الفهم القرائي:**

كما سبق وأن أشرنا أن الفهم القرائي ما هو إلا عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ عند قراءته لموضوع ما، لذا نجد أن القارئ يمر بثلاث مراحل أساسية للوصول إلى درجة الفهم القرائي وهي:

أ- **المعرفة التقريرية:** وهي المعلومات السابقة التي لدى القارئ.

ب- **المعرفة الإجرائية:** وهو يرتبط بكيفية توظيف المعلومات والمعارف عند قراءة الموضوع.

ج- **المعرفة الشرطية:** وهو يرتبط بالاختيار السليم للمعلومات السابقة وتوظيفها بطريقة صحيحة (حسين محمد أبو رياش، ٢٠٠٧).

*** مستويات الفهم القرائي ومهاراته:**

تعددت الآراء والأفكار حول تحديد ماهية مستويات القراءة وسوف تقوم الباحثتين بعرض نمطين فقط يكون أقرب إلى طبيعة العينة المتناولة بالدراسة وهما:

النمط الأول:

تحديد كارلين روبرت Karkin, Robert (1984) لمستويات الفهم إلى ثلاث مراحل هي:

أ- المستوى الأول:

مستوى الفهم الحرفي Literal Comprehension: ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه وهو يتطلب الفهم الظاهري أو السطحي للنص المقروء أو الصورة المعروضة، وهذا المستوى يعتمد على المهارات الآتية:

- معرفة الأفكار الرئيسية Main Ideas.
- معرفة التفاصيل Recognition of Details.
- تسلسل الأحداث Sequence of Events.
- تحديد التضاد في المقروء Comparison & Contrast.
- تحديد السبب والنتيجة في النص المقروء Cause of Effect.
- تحديد سمات بعض الشخصيات Charcter Traits.

ب- المستوى الثاني:

مستوى الفهم الاستنتاجي Inferential comprehension:

وهو يشير إلى قدرة القارئ على فهم معاني النص أو الصورة المقروءة وهذا المستوى يتطلب المهارات الآتية:

- جميع ما ورد في المستوى الأول.
- التفسير الرمزي للغة.
- التنبؤ بالنتائج.

ج- المستوى الثالث:

مستوى الفهم التقويمي أو الناقد Evaluative or Critical:

وهو يتضمن قدرة القارئ على الحكم على الأفكار أو المعلومات التي تعرض عليه ومن مهاراته ما يلي:

- تمييز الحقيقة من الخيال.
- التمييز بين الحقيقة أو الرأي.
- تحديد قيمة الشيء.
- إعادة ترتيب الموضوع المقروء.
- القدرة على وضع حلول بديلة.
- ترجمة النص المقروء أو المفهوم إلى رسومات (Fisher, Robert W., 2007).

النمط الثاني:

تحديد القسم التربوي بولاية شيكاغو (١٩٩٠):

Chicago Department of Education:

المستويات المعيارية للقراءة عامة والفهم القرائي خاصة كما يلي:

- **المستوى المعياري الأول:**

يقرأ بفهم ويتضمن المؤشرات التالية:

- التعرف على المفردات.

- يعيد حكاية قصة مكتوبة، مقروءة، مصورة.
- يحدد الأفكار الرئيسية من قصة شفوية أو مصورة.
- يحدد المكان والوقت والأوامر مثل قريب- بعيد، بداية- وسط- نهاية، قبل- أثناء- بعد.
- يحدد الغرض من القصة (الهدف الأساسي).
- يعيد ترتيب المعلومات في قصة شفوية أو مصورة.
- يمكنه اتباع بعض التعليمات البسيطة الموجهة للسلوك.

- **المستوى المعياري الثاني:**

ومؤشراته:

- يستطيع تحليل الكلمات لفهم مضمونها.
- يصنف الأشخاص.
- التمييز بين المتشابهات والمختلفات في الأحداث والكلمات.

- **المستوى المعياري الثالث:**

- يتمكن من توظيف الكلمات المفهومة في أكثر من صورة.
- الربط بين ما يقرأ وما يفهم والواقع.
- يقترح عنوان آخر للقصة.
- يقترح حلول أخرى للمشكلات (Doolittle, Peter E., 2006, 118).

ومن خلال العرض السابق لمستويات الفهم القرائي يمكن أن نضع الملامح الأساسية للمهارات التي يمتلكها القارئ بشكل صحيح:

- يتعرف الكلمات والجمل والعبارات في النص القرائي.

- يقوم بإعادة بناء النص القرائي في ضوء ما لديه من معارف وخبرات سابقة.
- تصنيف المعلومات والأفكار الواردة في النص.
- تحديد لأنواع العلاقات الواردة في النص.
- تحديد الأماكن والزمان.
- تحديد الشخصيات في القصة.
- إعادة ترتيب الأحداث (شفوياً أو من خلال الصور).
- القدرة على التنبؤ القرائي للأحداث.
- القدرة على النقد وتحليل الأحداث (أماني حلمي عبد الحميد، ٢٠٠٦، ١٣).

ومما سبق يمكن أن نضع ملامح أساسية لمهارات الفهم القرائي والتي تتناسب وخصائص عينة الدراسة من متلازمة الداون، حيث يختلف هؤلاء الأطفال عن الأطفال الطبيعيين في قدرتهم على اكتساب المعلومات، فالأطفال العاديين تتقارب مستوياتهم التعليمية والإدراكية إلى حد كبير مما يسمح لنا بتطبيق منهج يوحد عليهم، فيما يتباين قدرات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، فكل طفل له شخصية متفردة وقدرات تختلف عن باقي أقرانه، على جانب اتساع الهوة أحياناً بين هؤلاء الأطفال فيما يدعى بالفروق الفردية، وتمثل تلك الفروق الفردية حجر عثرة في تقديم المادة التعليمية، لذا فلابد من البحث عن طرق وبرامج تسمح لنا بتخطي تلك الفجوة وتقدم الحل البديل، فعلينا أن نفكر بالتعليم الفردي الفعال القائم على استخدام العديد من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تتناسب مع هؤلاء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

*** ملامح أساسية لأسباب عجز الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن اكتساب مهارات الفهم القرائي:**

سوف نلخص الأسباب في النقاط التالية:

١- **الفشل أو الخوف من الفشل:** أن فشل الطفل في قراءة أشياء لا يفهمها يجعل من إتمام هذه العملية كأنها تجربة مؤلمة بالنسبة له مما يجعله يتهرب منها.

٢- **عدم وجود حافز للتعلم.**

٣- **عدم اتباع برنامجاً محفزاً ناجحاً للقراءة:** فعدم استخدام برنامج ناجح لتعلم مهارات القراءة وخاصاً مع هذه العينة من الأطفال قد يجعل كلاً من المدرس والطفل يفقدون الأمل.

٤- **التشتت وعدم الانتباه:** يعاني معظم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من فرط النشاط الحركي، مما يزيد من فترات الإرهاق والتشتت الذهني لدى الطفل.

٥- **المشاكل البصرية والسمعية:** قد يعاني الأطفال من مشاكل بصرية أو سمعية تعيقهم عن إتمام عملية التعلم بنجاح، لذا فلابد من تلافي هذه المشاكل من خلال كتابة الأحرف بخط كبير ورفع الصوت أو تكرار المطلوب... الخ (حسان العقباوي، ٢٠٠٤، ١٩).

ومما سبق يمكن أن نضع بعض المهارات الخاصة بالفهم القرائي التي يمكن تدريب أطفال متلازمة داون عليها مما يهدف إلى اكتسابهم بعض مهارات الفهم القرائي بنجاح، بشكل عام وبما يتناسب مع سمات وخصائص هذه العينة، وهي كما يلي:

١) مستوى الفهم السطحي المباشر: ويضم:

- تحديد المعنى أو الفكرة الرئيسية.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد الأحداث الرئيسية.
- إدراك الترتيب الزمني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- تحديد الشخصية الرئيسية والفرعية.
- الترتيب حسب الأهمية.
- القدرة على إعادة سرد الأحداث.

٢) مستوى الفهم الاستنتاجي أو التفسيري: ويتضمن:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج القيم الواضحة في المعنى.

٣) مستوى الفهم النقدي أو التقويمي: ويتضمن:

- التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية.
- التمييز بين الحقيقة والخيال (المعقول وغير المعقول).
- التمييز بين ما هو متصل بالموضوع وبين ما هو غير متصل (ماهر شعبان، ٢٠١٠، ٥٣)، (وحيد السيد حافظ، ٢٠٠٨، ١٥٣).

هذا وقد قامت الباحثتين باستخلاص بعض المهارات من ثلاث مستويات مختلفة بما يتناسب مع طفل متلازمة داون عينة الدراسة الحالية، وهي كما يلي:

*** مهارات الفهم القرائي المختارة والمتناولة بالدراسة الحالية:**

أولاً: مستوى الفهم السطحي:

١- التعرف على الفكرة الرئيسية.

٢- يرتب الأحداث الرئيسية.

٣- يتعرف على التفاصيل الهامة في نص القصة.

٤- يذكر بعض الأماكن الواردة في نص القصة.

٥- يذكر الأعداد التي وردت في النص القصصي.

٦- يتعرف على الشخصيات التي وردت في القصة.

ثانياً: مستوى الفهم التفسيري:

١- يحدد الأهداف الأساسية في النص المقروء في القصة.

٢- يربط بين الأحداث زمنياً.

٣- يستنتج أوجه الشبه والاختلاف في المواقف التي وردت في نقص القصة.

٤- يتعرف على السبب والنتيجة لأحداث القصة.

٥- يتعرف على الانفعال/ العاطفة في نص القصة.

٦- يحدد دور كل شخصية موجودة بالقصة وقيمتها.

ثالثاً: مستوى الفهم التقويمي:

١- يستنتج الصفات المميزة لشخصيات القصة.

٢- يميز بين ما له صلة بموضوع النص وما ليس له صلة بالموضوع.

٣- يتعرف على الفكرة الرئيسية والثانوية.

٤- يقول رأيه بكلمة في تصرف أو حدث بنص القصة.

٥- يصدر حكماً على الشخصيات الرئيسية في القصة.

٦- يذكر القيمة الموجودة في نص القصة.

ب- الاستراتيجيات البصرية Visual Strategies:

مقدمة:

يكاد لا يخلو جزء من عالمنا الحالي إلا وتوجد فيه المواد المطبوعة كاللوحات والإعلانات والكتب... الخ، لذا فإن الأطفال منذ سني حياتهم الأولى يبدأ التفاعل مع تلك المواد وخاصة المجلات والكتب المصورة التي توجد بالمنزل فنجد الطفل يشير إلى القصة المصورة رغبة منه في تصفحها، لذا فإننا نؤكد أن وعي الطفل باللغة المكتوبة يمكن أن يبدأ قبل أن يدخل الطفل الروضة (Kassow, 2006).

ويبدأ هذا الوعي باللغة المكتوبة عندما يدرك الأطفال، أهمية المواد المطبوعة على أنها تنقل رسالة ذات معنى فنجد الطفل يحاول مسك الكتاب وتقليبه على نحو صحيح، كما يدرك أنه يمكنه القراءة من خلال الكلمات المطبوعة السوداء سواء من اليمين إلى اليسار أو العكس أو من أعلى إلى أسفل، وهذا كله يؤدي بالطفل إلى الفهم القرائي المعتمد على مادة مرئية ومؤثرة (فتحي حميدة، ٢٠٠٩، ٥٩).

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (Jean, 2011) ودراسة (Nathan, M., 2011)، ودراسة (Joanne, M., 2008) أن الأفراد المصابون بمتلازمة داون يتمكنوا من تذكر التصورات البصرية عن الشفهية، كما أنهم قادرون على تذكر جميع المعلومات حول قصة بعينها وذلك من خلال تدريبهم باستخدام الاستراتيجيات البصرية للتعبير عن المعلومات اللفظية في صورة بصرية (مرئية).

كما أكدت كل من دراسة (Cooper D., 2010) ودراسة (Conners, 2006) أن الطلاب ذوي الإعاقات الإدراكية يستطيعون اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأولية اللازمة لتحقيق التقدم في أداء مهارات الفهم القرائي لديهم وذلك باستخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة الملائمة لطبيعة هؤلاء الطلاب.

ولقد أصبحت الصورة مرتبطة على نحو لم يسبق له مثيل في جوانب العملية التعليمية، حيث أوضح (McLean & Grossman, 2006) أهمية الصور والرسوم التوضيحية في الكتب الدراسية لأنها أقرب إلى إدراك الطفل وذلك لأنها توضح الأفكار وتزيد من فهم الطفل للموضوع.

- أن تقييم مهارات قراءة الصور يحتاج إلى قدر كبير من الاهتمام لأن جزءاً كبيراً من عبء تعليم المعارف يقع على وسائل الاتصال البصري غير اللفظي.
- فكلما زادت الحواس المشتركة في عملية الإدراك ازدادت إمكانية حدوث اتصال أكثر فعالية، وتعليم وتعلم أكثر جاذبية وإيجابية ووضوح.
- وذكر أن استخدام الأشكال والرسوم والصور هام لتسهيل الإدراك الحسي الذي يؤدي بالتالي إلى تعزيز التعلم.

كما أشار محمد صالح الإمام (٢٠١٢) أنه تتفاوت نسب تعلم الإنسان عن طريق حواسه فحاسة البصر تحتل (٣٠%)، والسمع (٢٠%)، والتذوق (١٠%)، والشم (٣.٥%) واللمس (١.٥%).

كما أكد أن هناك دراسات تؤكد أن أكثر من (٧٥%) من المعرفة التي تصل للإنسان تأتي عن طريق الإبصار.

كما أشارت دراسة Brenda Fosser (2010) أن استراتيجية الدعم البصري Visual Support Strategies (VSS) تستخدم مع الأطفال ذوي الإعاقات (إعاقة عقلية- اضطراب توحد- نشاط زائد أو اضطراب سمعي مركزي- صعوبات تعلم- تشتت انتباه- إصابات مخية)، والتي تستخدم معهم بفعالية داخل الفصول الدراسية ليساعدهم على التواصل، وتعلم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي تساعدهم على فهم العالم المحيط بهم، وفهم اللغة المكتوبة انتقالاً مما يسمعون ثم إلى ما يقرأون.

كما يذكر كوهان سلومان Cohan, M.J., Sloon, D.L. (2007) أن المدعمات البصرية تستخدم لتزيد من الاتصال والتعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وبالأخص الأطفال ذوي متلازمة الداون والأطفال التوحديين، حيث أوضحوا أن المدعمات البصرية هي تلك الأشياء التي نراها لكي تثري العمليات الاتصالية وهي تعتبر بمثابة طريقة مساعدة غير تقليدية لتعلم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم الأشياء المحيطة بهم بطريقة تجعلها جزء من بيئتهم الطبيعية وتساعدهم في رفع مستوى مهاراتهم العقلية واللغوية والجسمية حتى يتمكنوا من مواجهة الحياة بشكل أكثر مرونة.

كما أكد Myungsook. K Lassen (2006) على أن عرض الصورة الواحدة يغني عن ألف كلمة، بينما يرى بياجيه أن التفكير البعدي هو قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية حيث يحدث هذا النوع من التفكير عندما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية (Furth, H, 1974).

هذا وتعتبر الاستراتيجيات البعدية من أفضل الطرق التي يمكن استخدامها لكل فئات الأطفال حيث تساعدهم في تنمية مهارات اللغة والاتصال وتدعم نمو القراءة لديهم بشكل فعال وكذلك مهارات الاتصال سواء بشكل لفظي أو غير لفظي (Debschurabe, 2009) (Rubuna, L & Meeta Bali, 2007).

كما تعتبر جداول الأنشطة البصرية هي من أهم الأدوات البصرية الهامة التي تستخدم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول فهي تساعدهم على نمو الذاكرة والفهم اللغوي، كما تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم في الأنشطة المدرسية حيث توضع لهم في شكل (صور- كتب- مهام بصرية- كرتون... الخ) (Michael, T. y, 2010) (Sumpson et al, 2008).

هذا وقد أثبتت (Amie, M, 2009) أن استخدام الاستراتيجيات البصرية داخل الفصول المدرسية كان لها عظيم الأثر على تعليم الأطفال كيفية تطق الحروف وبداية قراءة الكلمات واهتمت بتأكيد على أن الطفل حينما يسمع كلمة عربة مثلاً تضئ عنده صورة العربية في الذاكرة ثم شكل كلمة عربية.

لذا فقد أكدت سليكونز (Schickedenz, 2003) على أنه يجب أن تكون الفصول غنية بالمواد المطبوعة أو ما تعرف بالملصقات والتي تشتمل على إشارات أو تعليمات أو توجيهات للأطفال وقد تكون مكتوبة أو مصورة مثل (الرجاء الهدوء)- (إعادة الألعاب إلى أماكنها)... الخ، أو بطاقات تشتمل على التقويم الشهري أو ملصقات للتعريف بالأركان التعليمية- لوحات لتنظيم العمل- أو مطبوعات للحروف لتعليم

الأطفال... الخ حيث أنها لها دلالة مساعدة كبيرة جداً في عملية إتمام التعلم واستيعاب الطفل لعمليات القراءة.

أهمية استخدام الأدوات البصرية:

١- تساعد الأطفال على فهم المواقف قادرين على إنجاز المهام بشكل أكثر استقلالية.

٢- يستخدمها المعلمون لتسهيل تدريس المواد المختلفة وخاصة القراءة.

٣- تساعد الأطفال على سرعة التذكر والفهم للمادة المقروءة.

٤- تسهيل تقديم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية.

٥- تجذب انتباه الأطفال والمعلمين.

٦- تسهم في تسهيل عملية الاتصال الغير لفظي للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة (باسم محمد والي، ٢٠٠٧).

٧- تقارب التواصل بين البيت والمدرسة أو أي بيئة أخرى يتعامل معها الطفل فيتمكن من مشاركة الآخرين مدعمة التفاعل الاجتماعي واللغوي للطالب مع الآخرين.

٨- تنمية العديد من مهارات التواصل، القراءة، الكتابة، والتي تتوفر له في شكل بصري مرئي، فهو يقوم بعمل قاموس لغوي يشتمل على عدد كبير من الخبرات والصور المدعم بشكل كلمة مقروءة وهذا يعتبر بمثابة المفاتيح السحرية التي تجعل الأطفال يندمجون داخل المدرسة أو غيرها، كما أنها تساعدهم على تحقيق احتياجاتهم لفهم العالم المحيط بهم وفهم الرموز المحيطة بهم سواء في المدرسة/ المنزل/ الشارع/ الأماكن العامة حيث أن الأدوات البصرية تدعم فهم

المواد المقروءة كما تجعلهم أكثر فهماً لما يدرسونه داخل المدارس سواء للطفل العادي أو ذوي الاحتياجات الخاصة (Jenn, Ber B, Ganz M, Ed, 2007).

- خمس وعشرون سبباً لاستخدام الاستراتيجيات البصرية (V.S):

[١] جذب الانتباه:

تساعد V.S مساعدة الأطفال على الانتباه الأفضل للأشياء بصرياً أكثر من مجرد التركيز على الاستماع.

[٢] إعطاء معلومات:

يجيب أسئلة الطفل بإعطائه معلومات عن (من- ماذا- أين- متى- لماذا).

[٣] شرح المواقف الاجتماعية:

العالم الاجتماعي قد يكون ضاغط أو معقد، فمن خلال V.S يمكن إعداد الطفل بمعلومات اجتماعية يسير من عمق المواقف الاجتماعية.

[٤] إعطاء اختيارات:

يتيح للطفل فرص الاختيار بين الأشياء المختلفة فيتعلم أن هناك أشياء متاحة وأخرى غير متاحة.

[٥] إعطاء تعليمات اليوم:

وذلك من خلال ملصق يوضح فيه جدول زمني بأعمال اليوم وذلك للحد من القلق الذي يوجد لدى الطفل نتيجة عدم قدرته على تنظيم الوقت.

[٦] تدريس الروتين:

وهو يتضمن وضع عدد من الخطوات المتتالية التي يقوم بها الطفل لتسهل عليه تنفيذ المهمة دون الوقوع في أخطاء.

[٧] تنظيم المواد التعليمية داخل بيئته:

وهي تحدد للطالب استخدام الأشياء التي يستخدمها فقط وإعادتها مرة أخرى وفي حدود الحيز المتاح له.

[٨] تنظيم المكان في البيئة:

حيث تحدد للطفل الأماكن المخصصة للعمل واللعب والجلوس- والإبعاد عن الأماكن غير المخصصة.

[٩] تنمية مهارات جديدة:

حيث من خلالها يتمكن من تعلم خطوات فتح لعبة جديدة وتشغيلها مثلاً أو كتابة كلمة جديدة بمختلف الأدوات البصرية.

[١٠] الانتظام:

حيث يعلم الطفل أنه لابد من إنهاء نشاط لبدء في الآخر أو للانتقال من بيئة إلى أخرى بعد إعادة تنظيمها.

[١١] البقاء على المهمة:

تعودت على ضرورة البقاء داخل النشاط حتى يكتمل.

[١٢] تجاهل الانحرافات:

حيث تساعد (V.S) على عدم خروج الطفل عن المهمة المطلوبة منهم فيتم تركيز اهتمامهم داخل المهمة المطلوبة فقط.

[١٣] إدارة الوقت:

حيث تحدد مدة لتنفيذ النشاط- يحاول الطفل جاهداً عدم الخروج عنه.

[١٤] قواعد التواصل:

تدرب الطفل على معرفة قواعد الاتصال الصحيحة مع الآخرين.

[١٥] تقبل التغيير:

تدرب الطفل على أن معظم الأشياء قد يتغير فلابد من تقبل هذا التغير.

[١٦] توجيه الإدارة الذاتية:

تمكن الطفل من كيفية إدارة سلوكه من خلال عرض مجموعة من الخيارات لشخص المتعلم مما لا يسبب حدوث قلق لدى الطفل.

[١٧] تنمية الذاكرة:

تنمي لديهم الذاكرة من خلال تركيز ما يجب القيام به، أو تذكر ماذا يجب أن نفعل حيال مهمة معينة.

[١٨] تسريع التفكير البطيء:

حيث تقوم الاستراتيجيات البعدية بتنشيط فكر الطفل نحو المهمات المطلوبة لإتمامها في أسرع وقت.

[١٩] تدعم استرجاع اللغة:

حيث تمكن الطفل من استرجاع الصورة الذهنية لشيء المعروض واسترجاع معه مقرون به اسم الشيء مما يدعم استرجاع اللغة وتأكيدها.

[٢٠] توفير بيئة داعمة:

حيث توفر بيئة تعليمية داعمة تساعد الطفل على إنجاز مهام التعليم بنجاح.

[٢١] تعلم المفردات:

حيث تساعد الطفل على إنشاء قاموس شخصي من الصور والكلمات والمعلومات الهامة.

[٢٢] تسهل عملية التواصل الانفعالي:

فهي تساعد الطفل على ترجمة الخبرات والمشاعر والانفعالات إلى صور أو لغة مكتوبة حتى يتمكن من التعبير عن إحساسه ومشاعره تجاه الأشياء.

[٢٣] توضيح المعلومات اللفظية:

حيث أن الصورة تكون بمثابة تأكيد لمدلول الشيء الذي فهمه فإما تدعمه أو تمحيه.

[٢٤] تنظيم المعلومات الحياتية:

وهذا تساعد على تنظيم الأشياء التي تحتاج إلى تذكر وتنظيم مثل أرقام الهواتف، التواريخ، قوائم التسوق، تعليمات الطبخ...

[٢٥] تساعد الطفل على التذكر والاحتفاظ بالمعلومة وتساعد الطفل على إدراكها وفهمها حيث تجعل من الصعب نسيانها (Linda Hodgdon, 2012).

أنواع الاستراتيجيات البصرية:

١- الصور:

وهي تشتمل على جميع أنواع الصور.

٢- الجداول:

حيث تساهم إلى حد كبير في تنظيم الفصل وثبات أداء الأطفال وتساعده على التوجيه لاستخدام التفاعل مع نشاط معين مثل جداول الأنشطة اليومية (تتابع الأنشطة- التوجيهات.... الخ).

٣- جداول النشاط المصورة:

تساعد الطفل على التفاعل الاجتماعي- إعطاء فرص للنجاح في الأداء وتحقق الاستقلالية.

٤- لوحات الاختيار:

حيث يتوافر قوائم للاختيار الطفل من بينها سواء في الطعام أو أنشطة اللعب أو الأنشطة الاجتماعية وهي تكسب الطفل مهارة تحمل المسئولية والثقة بالنفس.

٥- الجداول الصغيرة:

هي جدول يومي يساعد الطفل في إنجاز الأجزاء الأساسية من نشاط اليومي والانتقال إلى آخر.

٦- الخرائط.

٧- الرسوم الكاريكاتيرية.

٨- التليفزيون والفيديو (سهام البحراوي، ٢٠٠٠، ٥٣).

خطوات تطبيق الاستراتيجيات البصرية:

١- جمع البيانات: يتضمن جمع بيانات عن الطفل وتطبيق حالته ومدى تقدمه فيما يتم اختيار الاستراتيجية التي تتلائم وحالته.

٢- تقديم المدح والثناء للطفل أثناء عملية التدريب.

٣- الإمداد بالتعزيزات الملائمة المدعمة للمهمة التعليمية المطلوبة.

٤- تقديم المهام على مستوى الطفل والتدرج في الصعوبة.

٥- إتاحة الفرصة للطفل للاختيار بين الأنشطة المختلفة ووسائلها.

٦- تقديم تعليمات لفظية في شكل خطوات صغيرة.

٧- إعطاء الوقت الكافي لإتمام عملية التعلم.

٨- تقديم أمثلة مساعدة بحيث تكون أمثلة ملموسة لدى الطفل.

٩- محاولة إدخال المهام الغير مألوفة تدريجياً في بيئة الطفل المألوفة.

١٠- تصميم المفاهيم: حيث ينبغي مساعدة الطفل على إكساب مهارات جديدة وتنمية قدرته على تعميم هذه المهارات في بيئات مختلفة.

١١- تنظيم الأدوات البصرية: وهي تعني أبعاد كل ما ليس له صلة بمهامه التعليمية حيث يساعد ذلك على تركيز الطفل على الكلمة المراد تعلمها فقط (Rubina Lal, 2007, 720) (Pennsylvania Training, 2005).

فروض الدراسة:

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التي تضمنتها مشكلة الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائي وأبعاده الثلاثة لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القهم القرائي وأبعاده الثلاثة.

إجراءات الدراسة:

توضح الباحثتين الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية حيث تعرض:

منهج الدراسة والخطوات الإجرائية وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية.

أ- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها معرفة فعالية الاستراتيجيات البصرية (كمتغير مستقل) على تنمية مهارات الفهم القرائي (كمتغير تابع) لدى الأطفال ذوي متلازمة الداون، كما تعتمدا لدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

ب- الخطوات الإجرائية للدراسة:

اتبعت الخطوات التالية للدراسة الحالية:

- الإطلاع على أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية.
- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة والتأكد من صدق وثبات تلك الأدوات.
- اختيار عينة الدراسة من بين مجموعة من الأطفال ذوي متلازمة داون.
- قياس مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.
- تطبيق البرنامج المقترح من خلال استخدام الإستراتجية البصرية.
- إجراء القياس البعدي على أفراد العينة.
- إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهرين من نهاية تطبيق البرنامج.
- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه المدرسة من نتائج.

ج- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عدد (١٠) أطفال من ذوي متلازمة داون ذكوراً وإناثاً بالصف (الأول والثاني فكري) بإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية (العينة الأساسية)، ويبلغ سن الأطفال من (١٠-١٢) عام. كما تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طفل وطفلة من ذوي متلازمة داون أعمارهم من (١٠-١٢) عام.

أهم شروط اختيار العينة الأساسية للدراسة:

- السن من (١٠-١٢) عام.
- نسب ذكاء تقع بين (٥٥-٧٥) درجة على مقياس ستانفورد بينيه.
- خلو جميع أفراد العينة النهائية من أي إعاقات أخرى مصاحبة.
- أن يكونوا من المنتظمين بالدراسة ولا يتغيب لفترات طويلة.

د- أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية:

١- اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة).

(ترجمة وتعريب/ لويس كامل مليكة، ١٩٩٨)

٢- مقياس الفهم القرائي لأطفال متلازمة داون.

(إعداد الباحثتين)- ملحق (١).

٣- برنامج قائم على استخدام الاستراتيجيات البصرية تشتمل على مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة والمقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (DS). (إعداد الباحثتين)- ملحق (٢).

وفيما يلي وصف لكل أداة من أدوات الدراسة:

[١] اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة):

(ترجمة وتعريب/ لويس كامل مليكة، ١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء، ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من

المقياس في ثلاث مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلورة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى، أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة، أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق، وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات (١٥) اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ بقدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة، وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها، حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=٣٠) بين (٠.٥٣- ٠.٨٨)، وباستخدام معادلة (KR-20) بلغت هذه القيم بين (٠.٩٥- ٠.٩٧)، وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين (٠.٨٠- ٠.٩٧)، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين (٠.٨٠- ٠.٩٠)، أما

بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات، وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة، وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة (ل.م) السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند (٠.٠١)، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة.

[٢] مقياس الفهم القرائي لأطفال متلازمة داون:

(إعداد الباحثتين)

أ- الهدف من المقياس:

نظراً لأهمية قياس مهارات الفهم القرائي لدى أطفال (متلازمة داون) قامت الباحثتين بإعداد أداة مقننة للكشف عن مستوى الفهم القرائي لديهم وتقييمه وذلك من خلال تطبيق المقياس السالف الذكر والمتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (الفهم السطحي "الحرفي"، الفهم التفسيري، الفهم التقويمي).

ب- خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثتان بإتباع مجموعة من الخطوات في إعداد المقياس تمثلت في:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك استعراض مجموعة من المقاييس والتي تضمنت أفكاراً أو بنوداً أو نصوصاً تسهم في إعداد المقياس الحالي ومنها دراسات (Paul V. et al., 2005)، (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٨)، (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠٠٩)، (Donna L., Blink Charles H.,)، (Nicola B. et al., 2009)، (Horn, 2009 and Margaret J., 2011)، (Jessie Richetts, 2011)، (Kelly Buroyne et al., 2012)، (Kathy Cologon, 2013)، Inguor)، (Christoph Ratz, Wollfgong Lenhard, 2013) .(Lundberg and Monica Reichenberg, 2013

٢- قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلة معلمي ومعلمات الأطفال ذوي متلازمة داون ببعض مدارس التربية الفكرية بمدينة الإسكندرية للاستفسار عن أهم المشكلات التي تواجه فئة الأطفال متلازمة داون في الصفوف الابتدائية بهذه المدارس، فيما يخص مادة اللغة العربية وبالأخص القراءة وفهمهم لما هو مكتوب بالكتب الخاصة بهم.

وكانت أهم ما أسفرت عنه العينة الاستطلاعية هو: عدم قدرة هؤلاء الأطفال على فهم ما يقرأ عليهم من نصوص صغيرة، وأيضاً عدم وعيهم أو إدراكهم لتسلسل الأحداث في النص وعدم الانتباه إلى الشخصيات أو الأحداث في النص، ودائماً ما ينسون التفاصيل الموجودة بالنص أو الصورة المقدمة إليهم في الكتب الخاصة بهم، ويدل كل ما سبق على ضعف في قدرتهم على الفهم القرائي.

٣- وفي ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري والمقاييس سالفة الذكر ونتائج الدراسة الاستطلاعية، انتهت الباحثتان إلى إعداد مجموعة من القصص المصورة والتي تحتوي على نص صغير وواضح، وتم اتباع كل قصة بمجموعة من الأسئلة التي روعي فيها أنها تحتوي على مستويات أو أبعاد الفهم القرائي التي أشارت الباحثتان إليهن، وهم (المستوى الحرفي السطحي، والمستوى التفسيري، المستوى التقويمي).

وخصص لكل مستوى سؤالين يجب عليهما الطفل من بعد قراءة عليه النص مع الإشارة إلى الصور الموجودة في القصة، وتتميز الأسئلة بالبساطة والتحديد والوضوح، وذلك لما تتميز به هذه الفئة من الأطفال من خصائص عقلية.

٤- وبعد إعداد هذه القصص، وكان عددهم (٧) قصص بمجموعة الأسئلة التي تشتمل عليهم، تم عرضهم على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس لإبداء الرأي في مدى صلاحية القصص والصورة الموجودة بها والنصوص الموجودة بها والأسئلة التي تقيس الفهم القرائي لدى هذه الفئة من الأطفال، ومدى دقتها من حيث الصياغة وملائمة الصورة الدالة عليها، ومدى ملائمتها مع العمر العقلي لهؤلاء الأطفال، وأسفرت النتائج عن استبعاد ٤ قصص والإبقاء على الثلاثة قصص والتي حازت على (٩٠%) على الأقل من إجماع آرائهم.

٥- تم تطبيق المقياس بعد ذلك على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة لتقنين المقياس.

ج- وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة قصص، يتبع كل قصة ستة أسئلة حول مضمون القصة، كل سؤالين يتبعوا مستوى من مستويات الفهم القرائي السابق ذكرهم حيث يقيس كل سؤال بند من بنود المستوى المطلوب، وقد تم توزيع هذه الأسئلة من خلال ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي: المستوى الحرفي، ويتكون من ستة عبارات (١-٦)، والمستوى التفسيري من ست عبارات (٧-١٢)، المستوى التقويمي من ست عبارات (١٣-١٨).

د- طريقة التصحيح:

يكون الحد الأقصى للمستوى (٦) درجات أي أنه إذا أجاب الطفل على السؤال أخذ درجة، وإذا لم يجب يأخذ صفر، ولذلك تكون الحد الأقصى لمجموع الدرجات (١٨) درجة موزعين على المستويات الثلاثة السابق ذكرهم.

هـ- الشروط السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة على النحو التالي:

١) صدق المقياس:

أ- الصدق التمييزي:

قامت الباحثتان بحساب الصدق التمييزي عن طريق مقارنة متوسطات درجات أطفال عينة التقنين ذوي الدرجات المرتفعة وذوي

الدرجات المنخفضة التي تم تحديدها عن طريق الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى على النحو التالي، تم ترتيب أفراد عينة التقنين حسب درجاتهم الكلية التي حصلوا عليها في المصابين، وتم حساب الأرباع الأعلى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من الحاصلين على الدرجات المرتفعة، كما تم حساب الأرباع الأدنى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من أفراد العينة الحاصلين على الدرجات المنخفضة في المقياس.

جدول (١)

دلالة الفروق بين الدرجات المنخفضة والمرتفعة

لمقياس الفهم القرائي

المقياس	درجات منخفضة ٢٧%		درجات مرتفعة ٢٧%		Z	الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الفهم القرائي	٢.٨٨	١.٢٥	١٤.١٣	١.١٣	٣.٣٨٨	٠.٠١

ب- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على تسعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، وكان الهدف معرفة آراءهم في مدى مناسبة قصص المقياس وأسئلتها لما أعدت لها به.

وقد تم الاكتفاء بثلاثة قصص لمناسبتها مع طبيعة وخصائص العينة والمرحلة العمرية ونسبة الذكاء واشتمالهم على كافة بنود المقياس محل الدراسة.

ج- الصدق التكويني:

كذلك قامت الباحثتان بحساب الصدق التكويني وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح من الجدول (٢).

جدول (٢)

معامل الارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مستوى الفهم الحرفي	٠.٧٢	٠.٠١
٢	مستوى الفهم التفسيري	٠.٧٦	٠.٠١
٣	مستوى الفهم التقويمي	٠.٨٥	٠.٠١
٤	الدرجة الكلية	٠.٧٤	٠.٠١

وتلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يمكننا الثقة في خصائص المقياس السيكومترية.

٢) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام ثلاثة طرق (إعادة التطبيق بفاصل زمني ١٥ يوم، التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

ثبات أبعاد مقياس الفهم القرائي بالطرق الثلاثة

م	أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
١	مستوى الفهم الحرفي	٠.٨٤	٠.٨٣	٠.٨٢
٢	مستوى الفهم التفسيري	٠.٨٠	٠.٨٦	٠.٧٨
٣	مستوى الفهم التقويمي	٠.٨٦	٠.٨٢	٠.٨٧
٤	الدرجة الكلية	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٨٩

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠.٧٨، ٠.٨٩).

[٣] برنامج قائم على استخدام الاستراتيجيات البصرية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطفل متلازمة داون:

أ- الهدف من البرنامج:

يهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي متلازمة الداون على رفع مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي تعتمد على مجموعة كبيرة من القصص المصورة أو بعض الأنشطة التي تعتمد على كروت من الحروف المصورة أو الكلمات المصورة، فضلاً عن استخدام بعض الألعاب التعليمية التي تساهم بشكل مباشر في اكتساب بعض الخبرات التي تنعكس بدورها على إدراك الطفل عينة الدراسة للمادة المقروءة أمامه في شكل مبسط وذلك باستخدام المدعمات البصرية المصممة لذلك.

كما يهدف إلى تنمية قدرة الطفل على تحمل المسئولية لحين إتمام المهمة المطلوبة- هذا إلى جانب تنمية بعض المهارات العقلية مثل (الانتباه- التذكر- الاسترجاع)، وتنمية بعض المهارات اللغوية والتي تمكنه من تمييز أصوات الحروف والكلمات، تنمية قدرته على تنفيذ الأوامر، تنمية قدرته على قراءة الصور بالرموز التي تشتمل عليها، تنمية قدرته على التواصل الاجتماعي.

بالإضافة إلى أنها تكسب الطفل بعض السمات الشخصية الهامة مثل (العمل ضمن جماعة- مساعدة الغير- الثقة بالذات).

ب- أسس بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء الأسس التربوية والنفسية الآتية:

١- استندت الباحثتين إلى الأسس النظرية والدراسات السابقة التي تناولت أهمية استخدام استراتيجيات حديثة مثل الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتي تعد من المهارات التي يصعب تنميتها لدى الطفل وخاصةً الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- استندت الباحثتين إلى الخصائص النفسية للأطفال من ذوي متلازمة الداون والتي أكدت على ضعف مهارات الفهم القرائي لديهم نتيجة ضعف في الذاكرة العاملة.

٣- يقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال من (ذوي متلازمة داون) (عينة الدراسة) في الأنشطة والمواقف والمهام المطلوبة وذلك لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتي بدورها تؤثر على اكتساب العديد من المهارات الأخرى.

ج- محتوى البرنامج:

يشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الكروت المصورة- إلى جانب من القصص المصورة والتي ترتكز على الأجزاء الحوارية التي تساعد على تنمية العديد من مهارات الفهم القرائي مثل (معرفة الفكرة الرئيسية- ترتيب الأحداث- تمييز بين الشخصيات- يتعرف على الهدف والقيمة المطلوبة من القصة... الخ)- ولكن يشترط أن تكون هذه الأنشطة مصورة أو مرسومة أو كرتون أو قصص جاهزة تفي بالغرض أو كروت مطبوع عليها أشكال حروف وكلمات... الخ- وهذا ما أكدت عليه دراسة (Morgan, 2009) بضرورة

استخدام الدعم البصري لمساعدة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في الجانب اللغوي على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

ويتضمن البرنامج عدد (٩٦) نشاطاً تدريبياً موزع كالآتي عدد ٢ ساعة يومياً لمدة ٤ أيام في الأسبوع بإجمالي ٣ شهور متتالية- وقد تم تحديد عدد ٦ أنشطة منهم كمدخل تمهيدي بين الأطفال والباحثين وذلك لنشر روح الحب والمودة والألفة بينهم- وتم تقسيم ٩٠ نشاط على الثلاث مستويات الفهم القرائي السالف الذكر.

كما يراعي تكرر عدد كبير من الأنشطة والمهام المطلوبة أكثر من مرة وعلى فترات متباعدة وذلك لتأكيد المعلومة والمهارة المكتسبة لدى الطفل حتى يتم يثبتها- وضمان استمرار أثر الأنشطة والمهام المطلوبة خلال فترة المتابعة. وقد تم الاستعانة ببعض الدراسات لوضع البرنامج مثل دراسة (Michael, 2012) ودراسة (Brenda, E, 2012) ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٩).

د- اعتبارات يجب مراعاتها عند تصميم تلك الأنشطة والمهام المطلوبة:

- ملائمة المهام والأنشطة لحاجات وإمكانات الطفل عينة الدراسة.
- أن تكون متدرجة في درجة الصعوبة وبسيطة في نفس الوقت.
- تقديم التدعيم اللازم مألوفة لدى الطفل عند الدراسة (من واقع الطفل).
- أن تكون لكل قصة أو نشاط أو مهمة نهاية واضحة مطلوبة.
- أن يتم التصحيح أو تصويب الأخطاء في ذات الوقت.
- مراعاة الوقت عند تنفيذ النشاط.

- أن نشجع الطفل على الاستقلالية في الأداء.
- لابد من إدماج التدريب الصوتي وعدم الاعتماد فقط على التدريب البصري.
- قد يتم التدريب فردياً في بعض الأحيان بمساعدة معلمة الفصل (Angela, 2002).

هـ- تحكيم البرنامج:

تم عرض الأنشطة والمهام المطلوبة على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية على عدد (٢٠) من أساتذة علم النفس والمناهج وطرق تعليم الطفل سواء طفل عادي أو غير عادي للتحكيم عليه من حيث الأهداف- الأهمية- الأنشطة والمهام- زمن التطبيق- والمحتوى وخطوات التطبيق والوسائل التعليمية المستخدمة، وقد أسفر التحكيم عن حذف وإضافة بعض المهام بما يتلاءم مع العينة موضع الدراسة قد انتهى التعديل على الصورة السابق ذكرها سالفاً مع ملاحظة مد فترة النشاط المقدم إلى أكثر من ساعة في النشاط الواحد في حالة الأنشطة الجماعية وقد روعي ذلك عند تنفيذ البرنامج.

و- مناقشة الفروض وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض قامتا الباحثتان لحساب متوسطا لدرجات وقيمة w، z للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات

أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ عليها من تغيرات، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

قيمة (W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطات

درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

لمقياس الفهم القرائي وأبعاده الثلاثة

	القياس القبلي			القياس البعدي			W	Z	دلالة مجموع الرتب
	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الفهم الحرفي	١.٢٠	٦.٠٥	٦٠.٥	٤.٥	١٤.٩٥	١٤٩.٢٠	٦٠.٥	٢.٦٦٢	دال
الفهم التفسيري	٠.١٠	٥.٨٥	٥٨.٥	٣.٩	١٥.١٥	١٥١.٥	٥٨.٥	٢.٨١٤	دال
الفهم التقويمي	١.١٠	٥.٧٠	٥٧.٠	٥.٢	١٥.٣	١٥٣.٠	٥٧.٠	٢.٨٤٠	دال
د.ك الفهم القرائي	٣.١٠	٥.٥٠	٥٥.٠	٣.٦	١٥.٥	١٥٥.٠	٥٥.٠	٢.٨١٢	دال

يتضح جدول (٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي وأبعاده الثلاثة.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفهم القرائي وأبعاده الثلاثة.

للتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان لحساب متوسطات الدرجات وقيمة كا[٢] من w، z للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ عليها من تغيرات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

قيمة (W, Z) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الفهم القرائي

	القياس القبلي			القياس البعدي			W	Z	دلالة مجموع الرتب
	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الفهم الحرفي	٤.٥٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	٤.٥٠	١٠.٥٠	٠.٥٠	١٠٥.٠	٠.٠	غير دالة
الفهم التفسيري	٣.٩٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	١٠٥.٠	٣.٩	١٠.٥٠	١٠٥.٠	٠.٠	غير دالة
الفهم التقويمي	٥.٢٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	٥.٢٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	١٠٥.٠	٠.٠	غير دالة
د.ك الفهم القرائي	١٣.٦٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	١٣.٦٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠	١٠٥.٠	٠.٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي.

التعقيب:

تشير نتائج الفرض الدراسي الأول إلى أن هناك تحسن ملحوظ في ارتفاع مستوى الفهم القرائي لدى أطفال متلازمة داون حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد عليه كثير من الدراسات العربية والأجنبية مثل: دراسة (جاسم محمد والي، ٢٠٠٧)، ودراسة (عادل عبد الله، ٢٠٠٨)، ودراسة (Jennifer, 2008)، ودراسة (ياسين محمد بن عبدة، ٢٠٠٩)، ودراسة (عادل عبد الله، ٢٠٠٩)، (Cooper, 2010)، ودراسة (ماهر شعبان، ٢٠١٠)، ودراسة (Jean, 2011)، ودراسة (Linda, 2012)، ودراسة (Burgoyne et al, 2012)، ودراسة (Christoph R., 2013)، ودراسة (Inguor, 2013)، ودراسة (Kothy, 2013)، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره باستخدام الاستراتيجيات البصرية بشكل صحيح وملائم لطبيعة العينة بما تضمنته من أنشطة ومهام مختلفة مدعمة بطريقة علمية صحيحة أدى إلى تنمية مستوى الفهم القرائي لهؤلاء الأطفال وذلك بتكوين صورة ذهنية عند الطفل للشيء المقروء مما يسهل استدعائه والتعامل معه وقت الحاجة إليه، فالطفل بعد تطبيق الاستراتيجية أصبح قادر على حفظ المعلومات بشكل أسهل وتصنيفها وتوظيفها بشكل جيد في بعض الأحيان مما جعل هذا الطفل أكثر مواءمة مع الآخرين وأكثر تفاعلاً مع البيئة المحيطة به مما يثبت الأثر الإيجابي الفعال للبرنامج المطبق باستخدام الاستراتيجيات البصرية الملائمة لعينة الدراسة.

وبهذا تشير جميع النتائج إلى فاعلية الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي عند أطفال متلازمة داون (عينة الدراسة).

توصيات وبحوث مقترحة:

أولاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه من الأهمية التوصية بما يلي:

- ضرورة استخدام تقنيات حديثة لتعليم الطفل العادي، والطفل ذوي الاحتياجات الخاصة لإكساب العديد من المهارات المختلفة بصورة غير تقليدية.
- استخدام الاستراتيجيات البصرية بصورة مكثفة وخاصة في فصول الدمج التربوي.
- أن يتم الاهتمام بالبرامج المقدمة داخل مدارس التربية الفكرية للتلاؤم مع قدرات هؤلاء الأطفال بحيث تساعدهم على فهم المقروء وليس حفظه وترديده فقط.
- عمل دورات تدريبية لمعلمات الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم، توحد، إعاقات عقلية،... الخ) لتدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجيات الحديثة.
- عمل دورات تدريبية لمعلمات في فصول الدمج لتدريبهم على كيفية التعامل مع كافة الأطفال ومساعدتها في تنمية مستويات الفهم القرائي بطريقة بسيطة ومتدرجة وشاملة.

ثانياً: بحوث مقترحة:

- فعالية استخدام الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- فعالية استخدام الوسائل التكنولوجية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طفل الروضة.
- قصور بعض المهارات المرتبطة بالذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون وتأثيرها على مستوى الفهم القرائي لهم.
- فاعلية برنامج قائم على لعب الدور في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل التوحدي.

المراجع:

- أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي طبقاً لنموذج Trowbridge and Byba على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة. العدد ٥٨. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ص ص ١٣-٥٥.
- جاسم محمد والي (٢٠٠٧). الصورة تأثيراتها النفسية والتربوية والسياسية. مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر. كلية الآداب والفنون. جامعة فيلادلفيا. ٢٤-٢٦ أبريل.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها- مهاراتها- تدريسها- تقويمها. تحرير: رشدي أحمد طعمة. عمان- الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- حامد مبارك (٢٠٠٩). أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد ٢٦.
- حسام العقباوي (٢٠٠٤). برنامج القراءة ودمج المهارات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: مؤسسة نيو هورايزون للنشر والتوزيع.
- حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧). التعلم المعرفي. عمان- الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- خير المغازي عجاج (٢٠٠٤). صعوبات القراءة والفهم القرائي- التشخيص والعلاج. المنصورة. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- سهام حسن بصراوي (٢٠١٠). استراتيجيات بصرية لتحسين عملية التواصل (مساعدات عملية للمنزل والمدرسة). الدار العربية للعلوم. ط١. المملكة العربية السعودية. جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة: ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. الندوة العلمية تحت عنوان (علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية). كلية التربية. جامعة الملك سعود. ص ص١-٦٥.

- فتحي‌حميدة(٢٠٠٩). أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. كلية الملكة رانيا للطفولة. جامعة اليرموك. الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد ٥. العدد الأول.

- لويس كامل مليكة (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء- الصورة الرابعة. القاهرة: مطبعة كيرلس، ص٢.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث منشور بمجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.كلية التربية. جامعة عين شمس. ص ص ٧٣-١١٤.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد صالح الإمام (٢٠١٢). ثقافة الصورة ودورها في تحقيق الأمن الفكري في الدول المواكبة للتحضر. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات). جامعة الملك سعود.
- مها عبد الله سليمان (٢٠٠٦). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض.
- وحيد السيد إسماعيل حافظ (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ١٣٢. الجزء الثاني. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ص ص٢٢٣- ٢٧١.
- ياسين بن محمد عبده العذيقي (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
- Amie, M.L. (2009). Improving a Student's Spelling by Use of Visual Strategies. Washington College.
- Angela Byrne, Jan M. (2002). Reading Language and Memory Skills: A Comparative Lang-itudinal Study of Children with Down Syndrome and their Mainstream

Press. Department of Psychology. University of Portsmouth. UK. P.P.513-529.

- **Brenda Fisseet (2012). Visual Support Strategies for Literacy Development. British Columbia Provin Cial School for the Deaf Burnaby. B.C. Canada. P.P.2-24.**
- **Brenda Forset (2010). Visual Support Strategies for Literacy Development. British Columbia Praceneial for Deaf. Bumaby. BC. Canada, 224-245.**
- **Browder, D.M. (2006). Research on Reading Instruction for Individual with Significant Cognitive Disabilities. Council for Exceptional Children. 72. 392-408.**
- **Charles Hulme & Prorgaret J. Smowling (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature. Causes and Treatments. Association for Psychological Science. 20. 3. 139-142.**
- **Charles Hulme and Margaret J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Cal Nature. Causes and Treatments. Association for Psychology Science. University of New York. 139-142.**
- **Christoph Ratz & Wollgang Lenjard (2013). Reading Skills Among Student with Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities. 34. 1740-1748.**
- **Christopher J., Lemons (2010). Modeling Response to Reading Intervention in Children with Down Syndrome: An Examination of Predictors of Differential Growth. University of Pittsburgh Pennsylvania. USA. P.P.134-168.**

- **Cohan, M, J. (2007). Visual Support for People with ASD Autism: A Guide for Parents and Professionals Woodbune House. U.S.A.**
- **Conners, F., A. (2006). Phonological Reading Skills Acquistion by Children with Mental Retardation. Research in Developmental Disabilities: A Multidis Ciplinary Journal. 27. 121-137.**
- **Cooper, D.K. (2010). Teaching Literacy to Students with Significant Cognitive Disabilities. Teaching Exceptional Children. 30-39.**
- **Coyne Michael D. And Other (2007). Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners. Third Edition. Columbus. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.**
- **Debschurabe, C. (2009). Strange Thinning the School-Home Connection: Using Visual Strategies Across Environment. 8. 2.**
- **Donna L. Blinkhorn (2009). Reading Comprehension Difficulties Among Students with Disabilities and Students At Risk. Doctor of Education Leadership. Univeristy of Phoenix.**
- **Doolittle, Peter, E. (2006). Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education A Strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts. International Journal of Teaching and Learning in Hihger Education. Vol.17. No.2. PP.106-118.**
- **Fisher, Robert W. (2007). The Effect of Guided Mental Imagery on the Intrinsic Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students Unpublished Dissertation. Widener University.**

- **Frances, A.G. (2001). Memory Training for Children with Down Syndrome. University of Alabama. USA. P.P.25-33.**
- **Furth, Hans and Watches, Harry (1974). Thinking Goes to School: Piaget's Theory in Practice. New York: Oxford University Press. 188.**
- **Gillian R. H. (2010). Interactive Visual Supports for Children with Autism. Persubiquit Comput 14: 663-680.**
- **Hallahan, D., Kauffman (2005). Learning Disabilities; Foundation, Characteristics and Effective Teaching 3rd Ed. New York: Allyn and Bacon.**
- **Hodges S., Williams L., Berry L., Izadi S., Srumwasgny Butler, A., Smyth G., Kapur N., Wood K. (2006). Sense Cam Arelrisoective Memory Aid. PP.177-193.**
- **Inguor Lundberg & Monica Reichenberg (2013). Developing Reading Comprehension Among Students with Mild Intellectual Disabilities: An International Study. Scandinasion Journal of Educational Research. 57. 10.**
- **Jarrold and Purser HRM (2005). Impaired Verbal Short-Term Memory in Down Syndromes Reflects a Capacity Limitation Rather Than Atypically Rapid Forgetting. Journal of Experimental Child Psychology. 91: 1-23.**
- **Jarrold C. Purser HRM and Brock (2006). Short- Term Memory in Down Syndrome in: Alloway TP and Gather Cole SE Working Memory and Neurodevelopmental Conditions: Have Psychology Press. 239-66.**

- **Jean, Francois, L.(2011).Using Visual Strategies to Support Verbal Comprehension in an Adolescent with Down Syndrome. University de Bourgogne. Dijon France.**
- **Jennifer, B.C. & Margaret M. (2008). Effects of the Use of Visual Strategies in Play Groups for Childen with Autism Spedrum Disorders and Their Press Autism Deveisorel. 38. 926-940.**
- **Jessie Richetts (2011). Reading Comprehension in Developmental Disorders of Language and Communication Review. Centre for Educational Development. University of Waruick, 44.**
- **Joenne M., Sara E. (2008). The Relationship Between Speech Oromotor. Language and Cognitive Abilities in Children with Down Syndrome. University of Edinburgh. UK. Watson.**
- **Kassow, D. (2006). Environmental Print Awareness in Young Children. Retrieved December 3, 2007.**

  From: www.talaris.org/pdf/ research /Envior. Print Awareness. pdf.
- **Kathy Cologon (2013). Reading Development in Children with Down Syndrome. Australian Journal of Jeacher Education. 38. 3. P.P.130-151.**
- **Kelly Burgoyne, Fiana J. Duff, Paula J. Clarke Sued Buckley, Margaret J., and Charles H. (2012). Efficacy of a Reading and Language Intervention. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 53. 10. 1044-1053.**

- **Kister, T. & Atwell (2006). Phonological Reading Skills Acquistion by Children with Mental Retardation. Research in Developmental Disabilities A Multidisciplinary Journal. 27-121- 137.**
- **Libby Kumin (2006). Comprehensive Speech and Language Treatment for Infants. Toddlers and Children with Down Syndrome. Comprehensive Language and Speech Treatment of Down Syndrome at Loyola College in Baltimore.**
- **Linda Hodgdon, M., Ed. (2012). 25 Reasons to Use Visual Strategies.**

  M.Ed. CCC- SLP. www. use. Visual strategies. com.
- **Mclean S.G.L. (2006). Media and Society in the Twentieth Century a Historical Introduction. London: Black Weel.**
- **Michael, T. Yeganyan (2012). An Interactive Visual Schedule System for Use in Classroom for Children with Autism. University of California.**
- **Michael, T.Y. (2010). An Interactive Visual Schedule System for Use in Classrooms for Children with Autism. Barcelona. Spain.**
- **Myungsook Klassen (2006). Visual Approach for Teaching programming Concepts. 9th International Conference and Engineering Education. July 23-28.**
- **Nash, Hand Heath. J. (2011). The Role of Uacabularly. Working Memory and Inference Making Ability in Reading Comprehension in Down Syndrome. Reserarch in Developmental Disabilities. 32. 5. 1782-1791.**

- **Nathan, M. Fales (2011). Effects of Comprehensive Reading Program on K.8. Students with Cognitive Impairments. At Northern Michigan University.**

- **Nicole Botting, Nickolas Riches, Margurite G. and Gary Morgan (2009). Gesture Production and Comprehension in Children with Specific Language Impairment. British Journal of Developmental Psychology. 1-20.**

- **Paul Uanden Broek, Panayioto K., Kathleen K., Julie L., Julie, L., Jason B., Mory Tand Elizabeth Pugzles L. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children Ins. Stahl & Paris S. Children's Reading Comprehension and Assessment. 107-130.**

- **Pennsylvania Training and Teachnical Assistance (2005). Visual Strategies. Pennsylvania Department of Education.**

- **Roch M., Levorato, C.M. (2009). Simple View of Reading in Down Syndrome: The Role of Listening Comprehension Reading Skills. International Journal of Language & Cimmunication Disorders. 44. 2. P.P. 206-223.**

- **Rubina Lai (2007). Effect of Visual Strategies on Development of Communication Skills in Children with Autism. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal. Vol. 18. No.2.**

- **Schickedanz (2003). Engaging Pre-Schoolers in Code Learning: Some Thoughts About Pre-School Teachers Concerns In D. Barone & M. Morrow. New York: Gulford. Literacy and Young**

Children: Research. Based Pradices. P.P.121-139.

- **Sue Buckley and Patricia Le Prevost (2007). Speech and Language Therapy for Children with Down Syndrome. Down Syndrome Information. Net Work Online.**
- **Sumpson, R.L. (2008). Efficacious Intervention and Treatments for Learnies with Autism Spectrum Disorders in R.L. Sumpson Journal of Teaching Disabilities. P.P. 477-577.**
- **Todd, Rebecca B. (2006). Reciprocal Teaching and Comprehension a Single Subject Reasearch Study. Unpublished M.A. Kean University.**