[١]

أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

د. عبد العزيز ناصر المطيري

أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

د. عبد العزيز ناصر المطيري ★

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث تبلور فرض الدراسة الرئيسي في: يؤدي تطبيق برنامج تدريبي في التعلم البنائي إلى تنمية كل من الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

ويتفرع من الفرض الرئيسي عدة فروض فرعية وهي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

★.

١- اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: كمال مرسي، ١٩٩٨).

٢- اختبار الفهم القرائي، الصورة (أ) و(ب) (إعداد الباحث).

٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

٤- اختبار التعرف القرائي (إعداد الباحث).

٥- برنامج الدراسة (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على الاختبار القبلي والأداء البعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠.٠٠١ وذلك لصالح الأداء على الاختبار البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠.٠٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي وفي جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

مقدمة:

يشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩، ص٣٠٦) إلى اتفاق كثير من المربين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون مهم جدًا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم، وقد لوحظ أيضًا أن المربين لم يقوموا بعمل جيد في تحقيق هذا الهدف.

ويؤكد التربويون أن العملية التعلمية لم تعد مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هي عملية محورها تعلم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، وكيف (يبنون) معرفتهم، وكيف يستخدمون العادات العقلية (العلمية) السليمة في تنفيذ أنشطة التعلم ومعالجتها استقصائياً وتوظيفها في الحياة وفق المنظورات والحاجات الشخصية والاجتماعية على حدّ سواء.

ولقد أوضح تقرير لجنة اليونسكو للتربية في القرن الحادي والعشرين أن التعلم يُبنى على أعمدة التربية الأربعة الآتية:

- تعلم لتعرف (التعلم للمعرفة) واكتساب أدوات الفهم.
- تعلم لتعمل (التعلم للعمل).
- تعلم لتكون (التعلم لتحقيق الذات أو ذواتنا).
- تعلم لتعيش (التعلم للعيش معاً والعيش مع الآخرين) (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ص١١٩).

إن اللغة أكثر بكثير من كونها أساساً لتعلم فعال جديد أنها تصبح حجر الزاوية لكل مسارات الإنسان حيث تلعب الدور المركزي في المدرسة وفي الحياة الأسرية وفي مجالات العمل (محمد عاطف، ٢٠٠٦، ص١٠١).

وتعتبر صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادة ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الابتدائي أو ما قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة، ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك والكنز Kirk & Elkins (1975)، لبرامج صعوبات التعلم أن ٦٠-٧٠% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة (زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، ١٩٨٨).

ويعتمد الفهم القرائي على قدرة الفرد على ربط ما يقرأه بمعلوماته السابقة، وبما سيحدث مستقبلاً، ولهذا يعتبر التنبؤ أمر أساسي في القراءة بحيث يتمكن التلميذ من الاستمتاع بالقراءة، والتأكد من أن تنبؤه صحيح بعد أن ينتهي من قراءة القصة أو قطعة القراءة (سوزان واينبرنر، ٢٠٠٢).

وتذكر ليرنر (Lerner, ٢٠٠٣) بأن الفهم القرائي يتطلب معنى وفهم صحيح للنص.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات إلى أن وضع برامج تدخل علاجية مناسبة لذوي صعوبات الفهم القرائي يسمح بالتحسن بنسبة كبيرة في قدرتهم اللغوية والفهم القرائي بالمقارنة مع التلاميذ الذين لم يتلقوا أية برامج تدخل علاجية (Reid et al., 1991).

والواقع التعليمي لتعليم القراءة في مناهجنا وفي طرق تدريسنا للتعلم، يحتاج إلى اهتمام وتطوير لمحتوى القراءة المقدم للمتعلم، بحيث يصبح هذا

المحتوى قادرًا على استثارة تفكيره وتنمية قدراته العقلية وإكسابه مهارات الفهم القرائي عن طريق التدريب والممارسة الفعلية أثناء تفاعله مع النص، كما أننا بحاجة إلى إتباع إستراتيجيات حديثة في تدريس القراءة تجعل من الطالب محركًا ومحورًا أساسيًا في عملية التعلم.

ومن النظريات التي يدعو التربويون في العصر الحديث إلى استخدامها هي نظرية التعلم البنائي في التدريس، وهي عملية اجتماعية، يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور وتساعد المتعلمين على تحسين فهمهم للمادة المتعلمة (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ص٤١).

حيث يرى مؤيدو وأتباع النموذج البنائي أن المهام التربوية التي يتم تقديمها للتلاميذ يجب أن تكون حقيقية (أي من واقع الحياة) وأن يتم تعلمها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وعلى ذلك فإن مفتاح التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إنما يتمثل بطبيعة الحال في جعلهم يقومون ببناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية (عادل عبد الله، ٢٠٠٧، ص٤٥٣).

وبرزت الحاجة إلى استخدام برنامج تدريبي يقوم على التعلم البنائي في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على الفروق في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية لذوي صعوبات تعلم القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- بناء برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة والكشف عن مدى فعاليته وأثره.

أهمية الدراسة:

١- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة والجديدة في مجال الفهم القرائي وتطبيق نموذج التعلم البنائي عليها والتي لم يجد الباحث في حدود علمه أن أحداً قد تطرق لها خاصة عند فئة صعوبات تعلم القراءة، وتسعى الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى فئة مهمة وهم ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٢- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي من خلال برنامج التعلم البنائي وبيان أثره وإيجابيته لديهم في تنمية الفهم القرائي البنائي لديهم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

٣- تقديم برنامج في الفهم القرائي البنائي للمدرسين والمربين لتنمية تلاميذ بنائيين في فهمهم القرائي واستيعابهم.

مصطلحات الدراسة:

التعلم البنائي:

وهي إستراتيجية تعلم قائمة على النظرية البنائية من خلال نموذج بايبي الخماسي، ويقوم على التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم، ويؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم بناء على خبراته ومعرفته السابقة، من خلال الدور النشط للتلاميذ وفق خمس مراحل متتالية تبدأ بحرف E وهي:

- التهيئة Engagement.
- الاستكشاف Exploration.
- الشرح Explanation.
- التوسع Elaboration.
- التقويم Evaluation.

(حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ص١٧)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة في تعلم وتعليم مهارات الفهم القرائي، والتي بدورها تعزز وترفع من مفهومهم لذاتهم القرائية، في إطار أسس النظرية البنائية التي تؤكد المشاركة الإيجابية من قبل المتعلم والتفاعل بينه وبين خبراته السابقة وبينه وبين الآخرين في إطار المراحل الخمس، الموضحة سلفاً، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال الأنشطة المعدة لذلك.

صعوبات تعلم القراءة:

هي صعوبات في الفهم القرائي متمثلة في العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة لعدم فهم معاني الكلمات أو لعدم إدراك العلاقات بين المعاني وصعوبة في إدراك مهارات الفهم القرائي وقد قام الباحث بتحديد تلك المهارات وهي: الفكرة الرئيسة– الأفكار الجزئية– تحديد الترادف– تحديد التضاد– ترتيب الأحداث– الاستنتاج العام.

ويعرفها الباحث إجرائياً:

- حصول التلميذ على درجة في اختبار الذكاء غير اللغوي تساوي أو تزيد على المتوسط.

- حصول التلميذ على درجة تساوي أو أقل من المتوسط في درجات اختبار مهارات الفهم القرائي الصورة (أ).
- لا يعاني من أية إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية أو جسدية أو انفعالية أو من سوء الظروف التعليمية والبيئية.
- تنطبق عليه الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة، كما تقاس بمقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات القراءة.
- أن يجتاز اختبار التعرف القرائي بحصوله على درجة تساوي أو تزيد عن المتوسط.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ الذكور، في المرحلة الابتدائية بمحافظة الفروانية، في الصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١١م، واستغرق تطبيق البرنامج التجريبي ثلاثة أشهر (١٢ أسبوع) بمعدل حصتان في الأسبوع ومدة الحصة ٤٥ دقيقة، حيث طبق الباحث بنفسه البرنامج التدريبي.

الإطار النظري:

التعلم البنائي:

مقدمة:

يقر أوزوبل Ausubel ويقول: أنه يمكننا أن نلخص علم النفس التربوي كله في مبدأ واحد فقط هو: إن العامل الوحيد الأكثر أهمية وتأثيراً في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، أكِّدْ على هذا وليكن تدريسك لطلابك على هذا الأساس.

لقد شهد البحث التربوي خلال العقديين الماضيين تحولاً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، وذلك نتيجة للتحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم مثل متغيرات المتعلم، وبيئة التعلم والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم مثل: معرفته السابقة، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه، وأسلوبه المعرفي، أي تم الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم ذي المعنى، وقد واكب ذلك التحول ظهور البنائية Constructivism وإحلالها محل النظرية السلوكية Behaviorist والنظرية المعرفية Cognitivis (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ص١٧).

وتستند النظرية البنائية إلى فلسفة ترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة، وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية بصورة صحيحة والاستخدام النشط لها ولمهاراتها في فهم الظواهر المحيطة وحل المشكلات المختلفة (فاروق فهمي، منى عبد الصبور، ٢٠٠١، ص١٠٤). وركزت نظريات علم النفس المعرفي على أن يكون المتعلم معالجاً نشطً للمعلومات وليس مستقبلاً سلبياً لها (Glasersfeld, E, 1992, P.719).

وأن الفضل يرجع إلى جان بياجيه Jean Piaget في توجيه الباحثين إلى أهمية ما يجري في عقل الفرد وذلك من خلال نظريته التي وضعها في النمو المعرفي ومسألة بنائية المعرفة، بحيث يمكننا القول إن نظرية بياجيه في التعلم المعرفي تمثل الإطار العام أو الملامح العامة لمنظور

البنائية عن المعرفة واكتسابها (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ص٩٥).

مفهوم البنائية:

خلت المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية من إشارة لمادة البنائية باستثناء المعجم الدولي للتربية والذي عرفها بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

وتعرف البنائية بأنها موقف فلسفي يهتم بالبناء العقلي عند المتعلم وهي نظرية في المعرفة والتعلم وصنع المعنى حيث تقدم شرحاً وتفسيراً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلم الأفراد (Rakes, G.C, et.al, 1999).

إلا أن أعمال بياجيه وفيجوتسكي هي الأكثر شيوعاً في التعبير عن الفكر البنائي، ومن ثم يمكن النظر إلى البنائية من خلال اتجاهين رئيسيين هما:

أ- البنائية المعرفية طبقاً لأفكار بياجيه Cognitive constructivism.

ب- البنائية الاجتماعية طبقاً لأفكار فيجوتسكي Social constructivism.

ولقد أسهم بياجيه وفيجوتسكي في تنمية مفهوم البنائية، فبينما ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي، فقد أعطى فيجوتسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم، حيث اعتقد أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يستحث تكوين وبناء الأفكار الجديدة، ويحسن نمو التعلم العقلي (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ص١٤٤).

وعرفها Appleton على أنها بناء الفرد للمعرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها (Appleton, 1997). وعرفها Cobern بأنها طريقة توضح كيف يحدث التعلم (Cobern, w, 1993).

ويرى البعض أنها تمثل نظرية في المعرفة، بمعنى أنها تهتم بعلم المعرفة، كما أنها نظرية في التعلم المعرفي (ماهر صبري، إبراهيم تاج الدين، ٢٠٠٠، ص٦٧).

كما عرفها Selden بأنها الطريقة التي يتم من خلالها حدوث التعلم وتقوم على أخذ آراء التلاميذ وخلفياتهم المعرفية السابقة في الاعتبار من أجل إحداث تعلم نشط ذي معنى (Selden, J., 1996).

ويرى الباحث أن نظرية بياجيه للنمو العقلي في التعليم فرضت نفسها على طرائق التدريس في مراحل التعلم المختلفة، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة، وأسفر ذلك عن تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد، وتنظيم المناهج بما يتماشى مع تغيراته وتوضيحاته.

افتراضات النظرية البنائية:

ينطلق تصور النظرية البنائية حول مشكلة المعرفة وقضاياها من افتراضين أساسيين، أولهما يختص باكتساب المعرفة، وثانيهما يختص بوظيفة المعرفة.

- **الافتراض الأول:** يبنى الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، فالمتعلم يكون نشطاً وفعالاً أثناء عملية التعلم (منى عبد الهادي، ١٩٩٨، ص٧٨٠).

وقد أوضح (Michael & Hester, 1999, p158) أن البنية المعرفية كالمفاهيم والأفكار وغيرها لا تنتقل من فرد لآخر بنفس المعنى نتيجة لاختلاف خبرة الأفراد، فالتلاميذ لا يمكنهم عمل نسخة من معلومات المعلم.

- **الافتراض الثاني:** وظيفة العمليات المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وتنظيماته وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، فالنقطة الرئيسية في النظرية البنائية هي الأفكار المسبقة التي يمكن أن يستخدمها المتعلم في فهم الخبرات، والمعلومات الجديدة (Appleton, 1997, p303).

ولكي يحدث التعلم ذو المعنى يجب أن ترتبط المفاهيم الجديدة بما يماثلها من مفاهيم مختزنة في البنية المعرفية، وكلما استمر دخول معلومات جديدة واستمر ارتباطها بالمفاهيم المماثلة لها في ذهن الفرد، نمت هذه المفاهيم ومرت بمزيد من التغيرات، ولكي يحدث تعلم ذو معنى يجب توافر ثلاثة شروط:

١- يجب أن يتصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى.

٢- أن يحاول المتعلم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة التي توجد لديه فعلاً.

٣- يجب أن يمتلك مفاهيم متصلة ومرتبطة تكون بمثابة ركيزة فكرية للتعلم اللاحق (فاروق فهمي، منى عبد الصبور، ٢٠٠١، ص٩٠).

المبادئ والأسس التي تقوم عليه النظرية البنائية:

قدمت جامعة فاندربلت Vanderbilt University هذه المبادئ وهي تبنى على التعلم وليس التعليم، وتشجيع وتقبل استقلالية ومبادرة

المتعلمين، وتجعل المتعلمين كمبدعين، وتجعل التعلم كعملية، وتشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين، وتؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم، وتؤكد على حب الاستطلاع، وتأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان، وتؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم، وتؤسس على مبادئ النظرية المعرفية، وتعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل: (التنبؤ– الإبداع– التحليل)، وتأخذ في الاعتبار كيف يتعلم التلاميذ، وتشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم، وترتكز على التعلم التعاوني، وتضع المتعلمين في مواقف حقيقية، وتؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم، وتأخذ في الاعتبار المعتقدات والاتجاهات للمتعلمين، وتزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٧، ص٣٦٧).

تصميم التعليم وفقاً للفكر البنائي:

تعد بيئة التعلم البنائي المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معاً ويشجعون بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المتخلفة ومصادر المعلومات المتعددة، وهي بيئة مرنة تساعد المتعلم على تحقيق التعلم ذي المعنى لتحقيق أهداف التعلم وأنشطة حل المشكلات (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ص٢٦).

ومقارنة بين التعليم البنائي والتعليم التقليدي نقف في مواجهة طرق التدريس المتأصلة في حجرات الدارسة، فمن الناحية التقليدية كان التعليم قائماً على تكرار التلاميذ لما يتعلمونه على أساس من التقليد والمحاكاة وحفظ المعلومات الجديدة، سواء كان ذلك في التقارير التي يقدمونها أو في الاختبارات التي يجيبون عنها، أما الممارسات التدريسية البنائية فإنها

تساعد المتعلمين على أن يستنبطوا المعلومات الجديدة وان يعيدوا تشكيلها، وأن يحولوها إلى صيغ أخرى، ويحدث التحويل عن طريق خلق أفهام جديدة تنتج عن بنيات معرفية جديدة ويتضح ذلك من خلال:

حجرة الدراسة التقليدية	حجرة الدراسة البنائية
يعرض المنهج التعليمي كأجزاء تؤلف كلاً مع تأكيد المهارات الأساسية.	يعرض المنهج التعليمي من الكل إلى الجزء مع تأكيد المفاهيم الكبيرة.
الالتزام الصارم بمنهج تعليمي ثابت هو القيمة الكبرى.	متابعة أسئلة التلميذ هي القيمة الأكبر.
تعتمد أنشطة المنهج اعتماداً كبيراً على الكتب الدراسية.	تعتمد أنشطة المنهج اعتماداً كبيراً على المصادر الأولية للبيانات، وعلى المواد التي يتناولها التلاميذ بأيديهم وعقولهم.
ينظر إلى التلاميذ على أنهم صفحات بيضاء تنقش عليها المعلومات على يد المدرس.	ينظر إلى التلاميذ كمفكرين، لهم نظرياتهم عن العالم.
يتصرف المدرسون بأسلوب تعليمي تقليدي ينقلون المعلومات إلى التلاميذ.	يتصرف المدرسون بصفة عامة بأسلوب تفاعلي يتوسطون بيئة التلاميذ.
يبحث المدرسون ويسعون للحصول على الجواب الصحيح، للتثبت من صدق تعلم التلميذ.	يسعى المدرسون للتوصل إلى وجهات نظر التلاميذ، لكي يفهموا تصوراتهم الحاضرة، ولتستخدم في الدروس اللاحقة.
ينظر إلى تقييم تعلم التلميذ كصيغة منفصلة عن التدريس، ويحدث كلياً عن طريق الاختبار.	تقييم تعلم التلميذ من نسيج التدريس ويحدث عن طريق ملاحظات المدرس للتلاميذ، وهم يعملون عن طرق عروض التلميذ وسجل أدائه Portfolio.
يعمل التلاميذ أساساً كلاً بمفرده.	يعمل التلاميذ أساساً في مجموعات.

(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦، ص٢٥٧- ٢٦٠).

مزايا التعلم البنائي:

١- يجعل من المتعلم محوراً لعملية للعملية التعليمية، حيث أنه هو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه.

٢- يجعل المتعلم يقوم بدور العلماء، مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم.
٣- يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات التعلم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس.
٤- يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، ويساعد على اكتساب التلاميذ للخبرات من بعضهم البعض من خلال المناقشة والحوار بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلم.
٥- يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة أمام التلاميذ لرؤية أهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيشون فيه.
٦- يساعد التلاميذ على التفكير بطريقة علمية، وفي أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري لديهم.
٧- يشجع التعلم البنائي على العمل الجماعي بين التلاميذ والعمل كفريق واحد.

ويوجه عام فإن الانتقال من التدريس وفقاً للطريقة التقليدية إلى التدريس وفقاً للطريقة البنائية يتطلب إحداث تغير في مكونات العملية التربوية (منى عبد الصبور، أمنية الجندي، ١٩٩٩، ص٤٩٩) (وديع مكسيموس، ٢٠٠٣، ص٥٢).

دور المعلم في ظل التعلم البنائي:

إن الإطار البنائي يتحدى المعلمين ويدفعهم إلى خلق بيئات يشجعون فيها هم وتلاميذهم على التفكير والاكتشاف ولا شكل أن هذا يعد تحدياً كبيراً (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦، ص٢٧٥).

أولاً: هناك مجموعة من التوصيات التي ربما تساعد المعلم على تأدية عملية بصورة تتمشى مع مبادئ النظرية البنائية أهمها:

١- التأكيد على التعلم Learning لا على التدريس Teaching.

٢- النظر إلى المتعلمين على أنهم أصحاب إرادة وغرض.

٣- تشجيع عملية الاستقصاء لدى المتعلم.

٤- التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم.

٥- التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.

٦- الارتكاز على مبادئ النظرية المعرفية.

٧- تدعيم التعلم التعاوني والحوار والمناقشة بين المتعلمين.

٨- خلق بيئة بنائية تساعد على اكتشاف الاختلافات التي توجد لدى التلاميذ بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.

٩- تهيئة فرص للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفتهم الخاصة وصنع المعنى.

١٠- التمكن من بعض الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي سوف تستخدم في الموقف التدريس، وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

١١- أن يصبح المعلم أحد مصادر التعلم للتلاميذ وليس المصدر الأساسي للمعلومات.

١٢- دمج التلاميذ في مواقف مشكلة تعمل على استثارة معرفتهم ومفاهيمهم السابقة عن الموضوع أو المفهوم.

١٣- أن يكون ميسراً وموجهاً ومرشداً لعملية التعلم. (حسن زيتون، كمال زيتون، ١٩٩٢، ص١٨١) (وديع مكسيموس، ٢٠٠٣، ص٥٩).

ثانياً: التمشي مع بعض الملامح التي تصبغ ممارساته بالصبغة البنائية والتي من أهمها:

١- قبول ذاتية المتعلم ومبادراته، حيث يقوم باقتراح حاجات المتعلمين وتشجيعهم على تنمية قدراتهم وتهيئة المواقف المناسبة لإظهار مقدرتهم بمفردهم وتشجيع المبادرات الشخصية من جانبهم.

٢- استخدام بعض المصطلحات المعرفية مثل (يصنف، يتنبأ، يخلق) وذلك عند صياغة المهام التعليمية.

٣- السماح لاستجابات التلاميذ أن توجه الدروس.

٤- عند تقديم مفهوم جديد يبدأ المعلم بسؤال التلاميذ عما لديهم من معلومات وخبرات حوله قبل أن يقوم هو بمناقشته.

٥- تشجيع التلاميذ على الاندماج في حوار ومناقشة مع المعلم ومع بعضهم البعض، بالإضافة إلى توجيههم إلى طرح الأسئلة وطلب الاستفسارات.

٦- التلاميذ في خبرات قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية.

٧- إعطاء فرض ووقت للتلاميذ لكي يفكروا ويطوروا أفكارهم.

٨- تشجيع الاشتراك في المناقشات الجماعية التي تتم داخل الفصل.

٩- تشجيع التلاميذ على تقديم تبريرات مناسبة لما تم التوصل إليه من حلول.

١٠-تغذية الفضول وحب الاستطلاع لدى التلاميذ تحت طريقة الاستخدام الفعال لنموذج دورة التعلم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦، ص٣٧١) (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ص١٨٨) (صفاء الأعسر، ٢٠٠٣، ص٣٦).

دور المتعلم في ظل التعلم البنائي:

إن المسلمة الأساسية للنظرية البنائية تقوم على أن المعرفة يتم بنائها بواسطة المتعلم اعتماداً على الفهم المسبق لديه عن المفهوم أو الموضوع، وفي إطار ذلك يقول بياجيه (حتى تفهم لا بد لك أن تكتشف وتعيد بناء ما تعلمت، ويصبح ذلك متاحاً عند تؤهله للإبداع والإنتاج وليس التكرار) وفي ضوء هذه الكلمات نجد أن البنائية تنظر للمعرفة على أنها تبني داخل العقل وترتكز على المعرفة القبلية، وهي بذلك ترفض أن يكون المتعلم سلبياً، ومجرد وعاء فارغ تسكب في عقله المعلومات (كمال زيتون، ٢٠٠٤، ص٢٤).

ولخص (محمود الوهر، ٢٠٠٢، ص١٠٩) دور المتعلم البنائي في النقاط التالية:

١- كل متعلم يبني المعرفة بنفسه اعتماداً على خبرته.

٢- المتعلم نشط يسعى لبناء معنى لخبراته.

٣- المتعلم مسئول عن تعلمه بدرجة كبيرة، والبيئة أحد المحددات لهذا التعلم.

٤- المتعلم لا يستقبل المعلومات بصورة سلبية، وإنما يعيد بناءها في ضوء معرفته السابقة وخبراته.

٥- يفترض في التعلم أن يكون أقل اعتماداً على المعلم.

بالإضافة إلى ما سبق فإن المتعلم البنائي يقوم بالأدوار التالية:

- المتعلم النشط: هو الذي يقوم بدور نشط في عملية التعلم حيث يقوم بالمناقشة والجدل وفرض الفروض والتقصي بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات، إن الدور النشط للمتعلم يتمثل في الإكتساب النشط للمعرفة وفهمها.

- المتعلم الاجتماعي: تؤكد البنائية دائماً أن المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول، حيث إن فهم تلك المعارف لا يتم بصور فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق المحادثة مع الآخرين، أي أن الدور الاجتماعي للمتعلم يتمثل في اكتساب المعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية.
- المتعلم المبتكر: تؤكد البنائية ضرورة أن يكتشف الطلاب أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٦، ص ١٧٥-١٧٦) (مديحة محمد، ٢٠٠٠، ص٣٢٨).

تعقيب الباحث:

أنه في ضوء التعلم البنائي يعد الفهم والإدراك منطلقاً أساسياً في التعلم ذي المعنى، من حيث التركيز على نشاط المتعلم في بناء المعرفة وذلك اعتماداً على معرفته وخبرته السابقة وبنيته المعرفية التي تعطي للمعرفة الجديدة خريطة ذات معنى تساعده على صعود الجسر الواصل إلى المعرفة الصحيحة وربطها بما يتلاءم معها وإحداث عملية التكيف مع العالم المحيط به.

ومما سبق يتضح أن النظرية البنائية قد غيرت النظرة التقليدية للمعلم من كونه مرسلاً وناقلاً للمعرفة والمصدر الوحيد لها بالنسبة للمتعلم، وللمتعلم من كونه متلقياً سلبياً للمعلومات يقوم بعملية الحفظ والاستظهار، إلى النظر للمعلم باعتباره مشاركاً وموجهاً لعملية التعلم، وإلى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية الذي يقوم بدور نشط وايجابي في استقبال المعرفة وحفظها وفهمها والمشاركة بها وربطها بما لديه من بنيه معرفية وبنائها.

الفهم القرائي:

مقدمة:

حدد فيجوتسكي رائد البنائية الاجتماعية أن اللغة هي العامل الأكثر أهمية في بناء المعنى لدى المتعلم فهي أداة نقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكيل المناخ العام لبيئة الفصل، فبناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي يتم من خلال المناقشة الجماعية والتفاوض بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم وبعض وذلك من أجل توجيه تفكيرهم وتكوين المعنى (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠١، ص١٠٩).

ويذكر ستيفنز (Stevens, 1988, p211) بأن الهدف من القراءة بشكل عام هو استخلاص المعنى من المقروء، لهذا فإن القدرة على فهم المحتوى واستخلاص المعلومات الموجودة في هو مهارة في غاية الأهمية للنجاح في المناهج الدراسية المعتمدة على القراءة بصفة خاصة.

مفهوم الفهم القرائي:

تعرف القراءة على أنها عملية تعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، أي بمعني آخر هي عملية تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب ويساهم القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاساتها (محمد منير، إسماعيل أبو العزايم، ١٩٨٦، ص٢٢).

والفهم القرائي في رأي كثير من المفكرين عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً،

والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة وعلى هذا فأن للفهم القرائي عمليتان منفصلتان:

- العملية الأولى: عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب.
- العملية الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعني، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج، والقراءة بهذه الصورة عملية معقدة، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة، فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك التفكير النقدي الخلاق ولذا ينبغي على القارئ ربط ما يقرأ بخبرته السابقة، وتفسير المادة المقروءة وتقويمها (أحمد عبد الله، فهمي مصطفى، ٢٠٠٠، ص٥٥).

مهارات الفهم القرائي:

يؤكد هاري وسيباي (Harris & Sipay 1985) بأن الفهم هو القراءة بكل ما فيها من عمليات، وهو تفسير معاني اللغة المكتوبة بناء على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة وبين معرفة القارئ السابقة عن العالم الخارجي، وأن الفهم هو أساس عملية القراءة، وطالما إن الفهم هو الهدف من القراءة، والذي يسعى المعلم إلى تحقيقه وتهدف العملية التعليمية إليه، فإن مهارات الفهم القرائي يمكن إن تندرج تحتها جميع مهارات القراءة بما فيها مهارات الفهم المباشر، والفهم الإستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

وأصبحت الأبحاث الحالية تتناول الفهم القرائي على انه عملية بنائية، يحاول القراء من خلالها بناء تصور للنص، حيث تعد عملية الفهم كواحدة من العمليات التي يبنيها الطلاب بخبرة متدرجة، بمساعدة

مساندة المعلم عند الضرورة، وكلما ازدادت خبرة الطلاب كلما تناقصت المساندة المطلوبة، ويعتمد الفهم الفعال بصورة أساسية أيضا على قدرة القراء على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من اجل فهم النص (Lederer, 2000, p91).

وبذلك أصبح النموذج الأكثر حداثة لعملية القراءة مبنيا على أساس النظرة المعرفية للفهم القرائي، وتفترض هذه النظرة إن القارئ الفعال هو الذي يبني المعنى من خلال التكامل بين المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لديه سابقا، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لتنمية ومراقبة الفهم (Alfassi, 1999, p311).

وعملية القراءة تقوم على فهم المقروء، وعليه فالذي يقرأ الكلمات في النص المقروء دون أن يفهم معنى ما يقرأ فانه في الحقيقة لا يقرأ.

تصنيف مهارات الفهم القرائي:

صنف هاريس، وسيباي (Harris & Sipay, 1985, p445-447) مهارات الفهم القرائي والتي حدداها بأنها:

١- التعرف على المفردات وتحديد معناها.

٢- التعرف على الجملة.

٣- فهم المعنى الخاص بالجملة.

٤- تحديد الأفكار الرئيسية.

٥- تحديد الأفكار الثانوية.

٦- فهم العلاقات بين السبب والنتيجة.

٧- تحديد اتجاهات وأهداف المؤلف.

٨- القدرة على توقع النتائج.

يذكر وونج (Wong, 1992, p65-66) أن كل النظريات المعاصرة المهتمة بالفهم القرائي، تصور القارئ الجيد على أنه قارئ فعال، فالقراءة كعملية ما هي إلا نشاط يبدأ فقط مع بداية فك ترميز النص، بينما الفهم القرائي يستلزم من القارئ بناء وتوليف المعنى، والقارئ الاستراتيجي هو القارئ الذي يوظف خبرته السابقة في الربط بينها وبين المعلومات الجديدة الموجودة في النص.

كما يعتمد في فهم النص على مدى وضوح النص الذي يعني مناسبة النص للبنيه المعرفية للقارئ حيث إن محتوى قرائي المناسب لهذه البنية يزيد من فرصه فهم القارئ له (Snow, 2002, p13).

وتتفق نتائج الأبحاث المعرفية العديدة في فهم النص، والتي أثبتت أن المعرفة السابقة هي عنصر هام للفهم القرائي، وأكد أندرسون وبيرسون (Anderson & Pearson , 1984) على دور المعرفة السابقة للقارئ في الفهم القرائي، ولا يختلف القارئ الجيد عن القارئ الضعيف فقط في كمية المعرفة المتوفرة لديه ولكنه يختلف عنه أيضا بالقدرة على استخدام هذه المعرفة لتيسير الفهم، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات بأنه عندما تم تشجيع القراء الأقل قدرة على استخدام معرفتهم السابقة فان أداءهم قد تحسن بشكل يشابه أداء القراء الجيدين (Spires & Donley, 1998 p249).

إن هذه النظرة الاجتماعية والثقافية حول تعلم القراءة، تفترض بأن التلاميذ سوف يندمجون ويتفاعلون في مهمة القراءة، فقط عندما يلبي سياق احتياجاتهم، ويزود القارئ بالفرصة لإشباع إحساسه بالكفاءة، ويدعم استقلالية،ويسمح بالتعاون ويقدم دعم ثابت من أجل تحقيق الأهداف، كما إن التعلم الذي يحدث ضمن السياق الاجتماعي النشط يؤدي إلى

ارتقاء ظهور العمليات التنفيذية، والمعتقدات الايجابية حول كفاءة الطلاب الذاتية ويتأكد الاندماج المعرفي في أنشطة القراءة عندما تحدث التفاعلات بين السياق والطالب (Paris & Paris, 2001, p93-94).

تعقيب الباحث:

أن تعلم مهارات الفهم القرائي البنائي يتمثل في الربط بين الخبرة السابقة للتلاميذ (ما يعرف) والخبرة الجديدة (بما سيعرف) وحفظها وفهمها والاستخدام النشط لها وتطبيقها في النص القرائي واستخراج الأفكار والمفاهيم البنائية وفق مراحل التعلم البنائي واستراتيجياته، حيث يكون بهذه الرؤية البنائية يتفاعل المعلم والمتعلمين لتقديم الخبرة الجديدة للمتعلم، ويثمر التعاون والمشاركة والحوار بين التلاميذ في اكتشاف المفهوم إلى فهم أعمق وأبقى أثراً للمعرفة المتعلمة، فإدراك التلاميذ لمعنى ما يتعلم وطرق كيفية التعلم بها وما يستنتجه ويكتشفه وما يفسره في البنية المعرفية كاستنتاج الأفكار الرئيسية للنص والأفكار الجزئية ومعرفة معاني الكلمات، فإنه يمكنه من الاحتفاظ بها في ذاكرته وربطه بما سبق له أن تعلمه في الموضوعات نفسها، ويجعلها معرفة ذات معنى.

فكثيراً ما نلاحظ أن التلاميذ يعرفون معاني كلمات ولكنهم لا يربطونها مع بعض ولا يربطونها بموضوعات مشابهه لاستنتاج الأفكار والفائدة ومعاني الكلمات في القصص والنصوص القرائية الجديدة، ودائماً نجد أنهم يفصلون أو لا يدركون أنه يمكن استخدام هذا الترابط بين ما أمامهم من معلومات ومعرفة متلقاة وبين ما لديهم من معلومات ومعرفة موجودة وسابقة لديهم.

صعوبات تعلم القراءة:

مقدمة:

يمكن القول إن البدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت في عام (١٩٦٣)، حيث أقترح كيرك Kirk الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال، صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع ممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على التعريف بنصه التالي:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويُستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي".

ويرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم علم النفس الأمريكي كيرك (١٩٦٢) وقد حظي هذا المفهوم بالتقبل العام من المهتمين بالمجال والمشتغلين به من خلال المؤتمر الذي نظمته مجموعات من الآباء بالاشتراك مع جامعة إلينو Ellinois (1963) لمناقشة مشكلات الأطفال التعليمية (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦).

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994):

هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام

قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها- أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص١٢١-١٢٢).

تصنيف صعوبات التعلم:

- **صعوبات التعلم النمائية:** تشتمل المهارات التي يحتاج إليها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتصنف هذه الصعوبات إلى: صعوبات أولية: وهي التي تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها مثل (الانتباه- الذاكرة- الإدراك) فإذا أصيبت فإنها تؤثر في النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية، وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية والتفكير.
- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** وهي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل المدرسة وتشتمل على:
- صعوبات خاصة بالقراءة، وصعوبات خاصة بالكتابة، وصعوبات خاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، وصعوبات خاصة بالحساب.

مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

تكوِّن صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدام على الطفل وشخصيته (فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٠، ص١١٢).

ويعد التمييز بين الأحرف والكلمات من العمليات الأساسية في سبيل تعلم القراءة، فالأطفال الذين يستطيعون أن يميزوا الاختلافات بين الأحرف قبل دخول المدرسة يكونوا أكثر استعداداً للقراءة من غيرهم (Learner, 1997, p333).

أسباب صعوبات تعلم القراءة:

١- مجموعة العوامل الجسمية:

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية، أو الفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بوجه خاص، كالاختلال العصبي الوظيفي أو السيطرة الجانبية لأحد أجزاء المخ، أو الاضطرابات البصرية والسمعية، أو العوامل الوراثية.

٢- مجموعة العوامل البيئية:

يرى العديد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب القراءة، يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها، من خلال عمليات التدريس على نحو فعال وملائم، بالإضافة إلى تقليص الزمن المخصص للقراءة

في البرنامج الدراسي الأسبوعي (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص٤٢٢-٤٢٥).

٣- مجموعة العوامل النفسية:

يمكن تقرير أن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

اضطراب الإدراك السمعي- اضطراب الإدراك البصري- اضطرابات لغوية- اضطرابات الانتباه الانتقائي- اضطرابات عمليات الذاكرة.

يرى الباحث أن خصائص ذوي صعوبات الفهم القرائي هي:

الفكرة الرئيسة- الأفكار الجزئية- تحديد الترادف- تحديد التضاد- ترتيب الأحداث- الاستنتاج العام.

تعقيب الباحث:

إن عملية تنمية مهارات الفهم القرائي البنائية لذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي وفق مراحل التعلم البنائي وما يحتويه من إدراك للمعرفة وللمفاهيم والحقائق وتوصيل المعلومة للتلميذ بأن يعرف كيف يتعلم ويبني معرفته ويفهمها والاحتفاظ بها والاستخدام النشط لها، وكيف يفسر ويستنتج ويستكشف ويستخرج معاني الكلمات في النص القرائي ليكون أفكار بنائية، ويربطها بما لديه من خبرات، وما يقدمه المعلم من مشاركه وتعاون مع الآخرين وزيادة بنيته المعرفية مع تأكيد التعلم النشط الدائم والحصول على المعلومة وتعميمها، هي من أنجح الطرق التعليمية والتعلّمية وفق أحدث الأنظمة التربوية.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت التعلم البنائي:

هدفت دراسة كاز (Case, L, 1997) إلى استقصاء أثر تعليم وتعلم الرياضيات وفقاً للتعلم البنائي في إحدى فصول الثالث الابتدائي، وشملت مجموعة الدراسة (٦) تلاميذ منهم اثنان منهم من ذوي صعوبات التعلم، وثالث يعاني من تأخر متوسط في اللغة والكلام، وهؤلاء الثلاثة لديهم صعوبات تعلم رياضيات، أما الثلاثة الباقين فهم من ذوي التحصيل العادي، وذلك بناء على رأي معلميهم، بجانب استخدام المقاييس الفصلية، واستغرقت عملية التدريس (١٧) أسبوعاً، وأشارت النتائج إلى أن طرق التدريس القائمة على التعلم البنائي تؤثر في تعلم جميع أفراد مجموعة الدراسة.

وهدفت دراسة دراسة مايبول كليمينزلي (Maypole- Joanne- Lee- Clemens, 2001) إلى توضيح منظور البنائية ومعرفة الخبرة السابقة للطلاب في الفصل الدراسي، على عينة من الطلاب، ووزعت عليهم قائمة مكونة من عشر عناصر، هي الأكثر استخداماً طبقاً للنظرية البنائية، وهي تستخدم داخل الفصول المدرسية، وتم تدريب الطلاب على الأنشطة التي تتم داخل الفصل والأدوات التدريسية المستخدمة، فقد كان يتم تشجيع الطلاب لبناء معلوماتهم الخاصة- سياقهم المعرفي- بناء على خبرتهم السابقة والمصادر الأولية والثانوية والبحث المستقل والعمل المشترك، كما كان يتم تشجيعهم على ممارسة التفكير الناقد والمستقل، وأظهرت النتائج وجود حالة من التطور المعرفي بجانب مجموعة من التطور والنمو في العديد من المجالات الأخرى لدى الطلاب، بجانب أيضاً

تطورهم في تقييم المنظورات وحقائق الحياة المتعددة، وهذا التطور حدث نتيجة المشاركة داخل الحجرة الدراسية طبقاً لمفهوم البنائية.

وهدفت دراسة إيفلين روبي فوكس (Foxx- Robbie- Evelyn, 2001) إلى تقييم علم أصول التدريس القائم على استخدام الفكرة البنائية وأثرها على مهارات التفكير الناقد ومستوى الأداء والمشاركة في المعارض العلمية على عينة من الطلاب، وأظهرت النتائج أن البنائية تساعد الطلاب على تطوير اتجاهاتهم ومهاراتهم ومعرفتهم التي ستساعدهم بالشعور في الراحة والنجاح في المجتمع العلمي والتكنولوجي والدراسي.

وهدفت دراسة سعاد محمد فتحي (٢٠٠١) إلى معرفة أداء الطالبات في عملية القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء، وأشارت النتائج إلى أن المعرفة السابقة للطالبات هي معرفة ناقصة يعوزها الكثير من الوضوح في الفهم والاستيعاب، وأكدت الدراسة أهمية المعرفة السابقة في الفهم والاستيعاب.

وهدفت دراسة بودلي وآخرين (Bodely et al., 2003) إلى تدريب معلمي المدارس الابتدائية على استخدام بعض المداخل والاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية وبخاصة نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل الذي أثبتت نتائج الدراسة فعاليته في زيادة إيجابية التلاميذ نحو عملية التعلم وقدرته على تنمية بعض مهارات التفكير العليا.

وهدفت دراسة عبد الحي السيد محمد (٢٠٠٤) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس القواعد النحوية في التحصيل البعدي الفوري والمؤجل لدى تلاميذه الصف الثاني الإعدادي في اللغة العربية، وقام الباحث بإعداد اختبار التحصيل الدراسي واختبار المعلومات

السابقة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الفوري وفي اختبار التحصيل الدراسي المعرفي البعدي المؤجل وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عاطف محمد سعيد (٢٠٠٤) إلى معرفة أثر استخدام نموذج تدريس بنائي مقترح في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير، وقد تم بناء البرنامج المقترح في ظل نموذج خماسي المراحل، مضيفاً مرحلة عرض المهارة بعد مرحلة التهيئة، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على النظرية البنائية في تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي، وتنمية العديد من مهارات التفكير المحددة وتنمية مهارات تفكير تاريخي أخرى.

وهدفت دراسة أكار (Akar,E, 2005) إلى المقارنة بين فعالية نموذج التعلم البنائي التعلم خماسي المراحل والطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس الكيمياء في فهم تلاميذ الصف العاشر للمفاهيم الحمضية واتجاهاتهم نحو الكيمياء كمادة دراسة، وقد أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الحمضية، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم واختبار مهارات عمليات التعلم.

وهدفت دراسة فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في اكتساب الطلاب بعض المفاهيم النحوية في اللغة العربية، وقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في المفاهيم النحوية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم النحوية وذلك

لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم النحوية.

وهدفت دراسة عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٥) إلى بناء نموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة، وهدفت الدراسة أيضاً إلى توضيح فكرة وخطوات نموذج التدريس المقترح في ضوء أفكار البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى التلاميذ عن مفاهيم الطاقة في مادة العلوم، وبناء دليل للمعلم قائم على فكرة وخطوات نموذج التدريس المقترح في ضوء أفكار البنائية، وأسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحملاوي صالح عبد المعتمد (٢٠٠٦) إلى معرفة أثر التعلم باستخدام الذكاء المتعدد والبنائية في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين (الذكاءات المتعددة البنائية) في اختبار مهارات التفكير العليا (البعدي) وذلك لصالح تلاميذ مجموعة الذكاءات وذلك في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير العليا (البعدي) ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا (البعدي)، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وهدفت دراسة أماني حلمي عبدالحميد (٢٠٠٦) إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي خماسي المراحل، على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية في اللغة العربية واتجاهاتهم

نحوها والعلاقة بينهما، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين الاتجاه الايجابي نحو القواعد الإملائية مما يبين أن إستراتيجية التعلم البنائي لها دور إيجابي وفعال في تحسن تحصيل واتجاهات التلاميذ.

وهدفت دراسة جمال مطر الشمري (٢٠٠٨) إلى المقارنة بين تعلم القراءة بالطريقتين البنائية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس بدولة الكويت، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية تعزى للطريقة البنائية في تعلم القراءة، وفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للطريقة البنائية في تعلم القراءة.

وهدفت دراسة سامية محمد محمود (٢٠٠٧) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية في اللغة العربية وتنميتها واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية، وأيضاً توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية للاتجاه نحو استخدام النموذج، وتعزى النتائج إلى فعالية استخدام التعلم البنائي.

تعقيب الباحث:

١- لم يتم العثور على دراسة سابقة واحدة سواء في البيئة العربية أو الأجنبية تناولت فعالية التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى العاديين أو ذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل عام أو ذوي صعوبات الفهم القرائي بشكل خاص، مما يوضح الحاجة الماسة لهذه الدراسة وأهميتها في تطرقها لهذه الدراسة.

٢- أكدت الدراسات السابقة فاعلية التعلم البنائي كمدخل دراسي بنماذجه المختلفة، وأن له تأثير إيجابي في تنمية العديد من النواتج التعليمية مثل القراءة في اللغة العربية ومواد أخرى ونصوص استيعابية لمواد علمية والكتابة والقواعد الإملائية والقواعد والمفاهيم النحوية واكتساب وتنمية المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التفكير وتنمية الاتجاهات نحو المادة وتعديل التصورات الخاطئة.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمختلف المواد الدراسية تعزى إلى الطريقة البنائية.

٤- ندرة الدراسات– في حدود علم الباحث– التي تناولت التعلم البنائي لدى ذوي صعوبات التعلم إلا دراسة واحدة في استقصاء وتنمية تعليم وتعلم الرياضيات لدى ثلاثة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وهي دراسة (Case, 1997).

٥- إثبات فعالية حجرة الدراسة البنائية في تنمية التطور البنائي والمعرفي لدى التلاميذ واتجاهاتهم في ضوء الفكر البنائي في مختلف الصفوف والمراحل التعليمية.

٦- أوصت معظم الدراسات على ضرورة تطبيق التعلم البنائي في المناهج التعليمية وتدريب المعلمين عليها، وذلك لمردود تعليمي أفضل.

دراسات تناولت الفهم القرائي:

هدفت دراسة يوليندا بادرون (Padron, 1992) إلى فحص فعالية التدريب على إستراتيجيتي التعلم التبادلي، وعلاقات السؤال والجواب، على استخدام التلاميذ الأسبانيين ثنائي اللغة للاستراتيجيات المعرفية في قراءة النصوص وفهمها باللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، بلغت العينة (٨٩) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، فتضمن التدريب للتلاميذ على إستراتيجية علاقات السؤال والجواب حيث تم تعليمهم أن إجابات الأسئلة يمكن أن تكون واضحة في النص أو موجودة في النص بشكل ضمني من خلال الاستنتاج أو أن الإجابات تعتمد على معرفة التلميذ السابقة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة يعقوب موسى علي (١٩٩٦) إلى قياس دور التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وإلى تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة التي تواجه تلاميذ الصف الخامس، ووضع برنامج علاجي لذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة وذلك لرفع مستوى أدائهم لهذه المهارات، وإلقاء الضوء على دور التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، وقسم عينة الدراسة (١٧١) إلى خمس مجموعات ثلاث تجريبية واثنتين ضابطتين وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية، وفاعلية البرنامج العلاجي في رفع مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة.

هدفت دراسة بولمان وكراج (Pohlman & Craig, 1997) إلى قياس المشاركة الفردية في التعلم التعاوني والقدرة على إدراك التعاون لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة أيضاً إلى معرفة أثر استخدام بعض الأنشطة التعاونية والملاحظات المباشرة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقياس الحالة الاجتماعية للطالب من خلال إحصاءات وتقديرات المعلم كما تم قياس إدراك التعاون من خلال تتبع سلوك الطالب أثناء العمل التعاوني كما تم أيضاً قياس المشاركة من خلال الأنشطة التعاونية، وأشارت النتائج إلى أن المشاركة الفعالة تساعد على التنبؤ بإدراك التعاون وأن الطلاب شاركوا بشكل فعال وإيجابي وتعاوني في العمل الجماعي أثناء العمل المدرسي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن إدراك التعاون يتأثر بالحالة الاجتماعية وهو نتيجة للتعلم التعاوني، واقترحت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات المعلم تجاه التعاون يؤثر بشكل إيجابي على اتجاهات الطالب نحو العمل التعاوني وأن تعزيز وتشجيع الاتجاهات الإيجابية ربما تكون خطوة أولى ومهمة في تطوير السلوكيات الاجتماعية وتحسين علاقات الأقران ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة كهر وآخرون (Kahre et al., 1999) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وأشارت النتائج إلى تحسن واضح في مستوى التلاميذ في كل من مهارات الفهم القرائي والاستماع.

هدفت دراسة ليدر وجيفري (Lederer & Jeffrey, 2000) إلى قياس مدى فاعلية التعلم التبادلي في تدريس العلوم الاجتماعية، لدى

ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وبلغت العينة (١٢٨) تلميذاً، وأشارت النتائج إلى تحسن واضح وملموس في أداء المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الفهم القرائي أكثر من المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة مها السليمان (٢٠٠١) إلى التحقق من فاعلية استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات ما وراء المعرفة (الفكرة الرئيسية- التنبؤ- التقييم- المعنى الضمني- التلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس، وبلغت العينة (٢٣) واستغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة بروس وروبنسون (Bruse, & Robinson, 2001) إلى قياس أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة التعرف على الكلمة وأثر التعلم التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الضعاف في القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث تم تدريب التلاميذ في المجموعة التجريبية على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارة التعرف على الكلمة، وعلى أسلوب التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، بمعدل ٣٠ دقيقة خلال ثلاث حصص أسبوعياً، وأشارت النتائج إلى تحسن واضح في أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى أن الجمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعرف الكلمة، وبين أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي كان له فعالية واضحة من التدريس التقليدي في التعرف على الكلمة ومهارات الفهم القرائي.

هدفت دراسة كلينجنر وآخرين (Kalingner et al., 2004) إلى تحسين الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي، استغرقت الدراسة ثمان سنوات منها عام كامل لتدريب المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجية التعاون القرائي مع التلاميذ، وبلغت عينة المجموعة التجريبية (١١٣) حيث تم استخدام خمسة مدرسين لديهم خبرة قاموا بتدريب تلاميذهم لمدة سبع سنوات بمعدل مرتين يومياً، والمجموعة الضابطة (٩٨) حيث تم استخدام أيضاً خمسة مدرسين لديهم خبرة قاموا بتدريسهم بالطرق العادية، حيث تضمنت كل مجموعة من مجموعات التعاون القرائي تلاميذ عاديين وآخرين ذوي صعوبات التعلم، وفي نهاية التجربة طبق على جميع التلاميذ اختبار الفهم القرائي Mac Ginitie Reading Test, (1989) وأظهرت النتائج تحسن الفهم القرائي كماً وكيفاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، وأيضاً عند مقارنة التلاميذ العاديين مع ذوي صعوبات التعلم لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الفهم القرائي.

هدفت دراسة هاجر سامي محمد (٢٠٠٩) إلى قياس أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة مثل (المتماثلات- الخرائط المفاهيمية- PQ4R) في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تكونت العينة من (٦٤) تلميذ منهم (٣٧) ذكور و(٢٧) إناث بالصف الخامس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب الباحث:

١- أهمية مهارات الفهم القرائي كمدخل لفهم النصوص في المواد اللغوية ليمتد أثره لباقي المواد التي تعتمد على فهم المقروء.

٢- أثبتت نتائج الدراسات السابقة أن تقديم البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم وضعاف التحصيل والعاديين التي تناولت مهارات الفهم القرائي يؤدي إلى تنميتها.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية وذلك في مستوى مهارات الفهم القرائي.

٤- التركيز على الاستراتيجيات القائمة على الخبرة السابقة من خلال السؤال والجواب والتعاون القرائي ومن خلال التعلم التعاوني وأهمية المشاركة والمبادرة لدى التلميذ ومن خلال التعلم التبادلي (التنبؤ والتوضيح والأسئلة والتلخيص) واستراتيجيات أخرى تعزز وتطور استخدام الخبرة السابقة وتساعد التلاميذ على الاستكشاف والتفسير مما ينمي مهارات الفهم القرائي لديهم.

٥- أهمية مهارات الفهم القرائي كمدخل لجميع المواد وفي التحصيل الدراسي وأوصت الدراسات السابقة ضرورة تصميم برامج تدريبية لتنمية الفهم القرائي خاصة لذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث يتضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يدرسون باستخدام التعلم البنائي والأخرى مجموعة ضابطة للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يدرسون بالطريقة التقليدية.

عينة الدراسة وإجراءاتها:

يمكن تلخيص الإجراءات المتبعة في الدراسة واختيار العينة الأولية والنهائية كما يلي:

١. تم تطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي على جميع أفراد العينة الأولية من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة خالد النصر الله ومدرسة المثنى ومدرسة أحمد الخميس وكان العدد الإجمالي ٤١٠ تلاميذ، والمسجلين في ثلاث مدارس حكومية في منطقة الفروانية التعليمية للفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/٢٠١١ م.

٢. تم تطبيق اختبار الفهم القرائي الصورة (أ) على جميع أفراد العينة الأولية.

٣. تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة ما بين (١٠.٥- ١١).

تم اختيار عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وفقاً للمحكات التالية:

- **محك التباعد بين القدرة والتحصيل:** حصول التلاميذ في اختبار الذكاء على نسبة ذكاء تزيد عن ١٠٠ وقد بلغ عدد الأفراد عند هذا المحك ٢٧١ تلميذا يشكلون ما نسبته ٦٦.٦% من عدد أفراد العينة الأولية

البالغة ٤١٠ تلميذا بعد عملية الاستبعاد، كما تم حساب المتوسط لدرجات الاختبار في الفهم القرائي حيث بلغ متوسط العينة في هذا الاختبار (١١) واختير كل تلميذ حاصل على درجة تساوي أو تقل عن المتوسط في هذا الاختبار وقد بلغ عدد التلاميذ بناء على هذا المحك ١١٩ تلميذا يشكلون ما نسبته ٢٩% من عدد أفراد العينة الأولية البالغة ٤١٠ تلميذا بعد عملية الاستبعاد.

- **محك الاستبعاد:** تم استبعاد الحالات التي نص عليها تعريف صعوبات التعلم وهي ألا يعاني من أية إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية أو جسدية أو انفعالية أو سوء الظروف التعليمية والبيئية، وذلك بعد الرجوع إلى السجلات الطبية للتلاميذ والالتقاء بالأخصائي الاجتماعي بكل مدرسة.
- **محك الخصائص السلوكية:** ويكون من خلال مدى انطباق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة على التلاميذ الذين يتوقع أن يكون لديهم صعوبات قراءة، حيث إن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من المقاييس التي تنبئ بوجود صعوبات في القراءة وفقاً لمدى التكرار، والأمد، والدرجة للسلوك، وذلك من خلال ملاحظات معلم اللغة العربية.
- وبناء على هذا المحك بلغ عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم ٦٨ تلميذا يشكلون ما نسبته ١٦.٦% من عدد أفراد العينة الأولية البالغة ٤١٠ تلميذا بعد عملية الاستبعاد.
- أن يجتاز التلاميذ اختبار التعرف القرائي بدرجة تساوي أو تزيد عن المتوسط، وبناء على هذا المحك فقد بلغ عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم

٦١ تلميذا يشكلون ما نسبته ١٤.١% من عدد أفراد العينة الأولية البالغة ٤١٠ تلميذا بعد عملية الاستبعاد.

وبلغت العينة النهائية الأساسية (٦١) من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، فالمجموعة التجريبية سيطبق عليها اختبار الفهم القرائي الصورة (ب) تطبيقاً قبلياً، ثم سيتم تدريسها بنموذج التعلم البنائي وتطبيق نفس الاختبار بعدياً، والمجموعة الضابطة سيطبق عليها اختبار الفهم القرائي الصورة (ب) ثم سيتم تدريسها بالأسلوب المعتاد في التدريس التقليدي وتطبيق نفس الاختبار بعدياً، وبلغ عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية (٣٠) تلميذاً، وعدد التلاميذ في المجموعة الضابطة (٣١) تلميذاً، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في متوسطات الذكاء والتحصيل المدرسي والعمر الزمني.

أدوات الدراسة:

١- اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: كمال مرسي، ١٩٩٨).

٢- اختبار الفهم القرائي الصورة (أ) و(ب) (إعداد: الباحث).

٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

٤- اختبار التعرف القرائي (إعداد: الباحث).

٥- برنامج الدراسة (إعداد: الباحث).

اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد هذا الاختبار بهدف قياس مستوى التلاميذ في الفهم القرائي للصف الخامس الابتدائي في اكتساب مهارات الفهم القرائي

في مادة اللغة العربية، وقام الباحث بإعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بصورتين (أ) و(ب) فالصورة (أ) استخدمت للتشخيص في العينة الأولية والصورة (ب) استخدمت في العينة الأساسية لقياس مهارات الفهم القرائي قبلياً وبعدياً للمجموعتين التجريبية والضابطة، والتعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي كما تقاس بهذا الاختبار هو مهارات لفهم النص المقروء، والتي تعبر عن مدى قدرة القارئ على استيعاب النص والتفاعل معه، وهي أيضا معايير منهجية توضح ما يجب توافره في فهم القارئ، وتم تحديد مهارات الفهم القرائي فكانت كما يلي: تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد الأفكار الجزئية، وتحديد الترادف، وتحديد التضاد، وترتيب الأحداث، والاستنتاج العام، ومن أجل إعداد جدول المواصفات الخاص بتحديد الأهمية النسبية لكل مكون من مكونات محتوى الأبعاد فقد اعتمد الباحث طريقة التحليل وفقا لرأي المتخصصين في اللغة العربية.

وتم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المختصين، حيث تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠%- ١٠٠%).

وأجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة بلغ قوامها (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة ثبات الصور المتكافئة حيث أشارت النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية ٠.٩٨ وذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٠١ بين درجات التلاميذ في الصورتين (أ) و(ب) الأمر الذي يشير إلى تحقق ثبات التكافؤ لاختبار الفهم القرائي في حدود هذه الدراسة.

وقام الباحث بالتحقق من ثبات اختبار الفهم القرائي بصورتيه بطريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد اختبار الفهم القرائي الصورتين (أ) و(ب) حيث أشارت النتيجة أن معاملات الثبات ألفا لاختبار الفهم القرائي الصورة (أ) قد تراوحت بين ٠.٨١- ٠.٩٠ للأبعاد و٠.٩٥ للاختبار ككل، كما تبين أن قيم معاملات الثبات ألفا للصورة (ب) قد تراوحت ما بين ٠.٦٥- ٠.٩٠ للأبعاد بينما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠.٩٦، الأمر الذي يشير إلى تمتع الاختبار بثبات جيد لأغراض هذه الدراسة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي الصورة (أ) و(ب) وذلك بحساب معاملات الارتباط المتبادل بين مهارات اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية كما أشارت النتيجة أن قيم معاملات الارتباط البينية بين مهارات اختبار الفهم القرائي للصورة (أ) قد تراوحت ما بين ٠.٣٧- ٠.٩٥ كما تراوحت بين ٠.٦٠- ٠.٩٧ مع الدرجة الكلية الأمر الذي يشير إلى تماسك الاختبار وانه يتمتع باتساق بين مهاراته والدرجة الكلية، وأن قيم معاملات الارتباط البينية بين مهارات اختبار الفهم القرائي للصورة (ب) قد تراوحت ما بين ٠.٣٧- ٠.٩٥ كما تراوحت بين ٠.٦٠- ٠.٩٧ مع الدرجة الكلية الأمر الذي يشير إلى تماسك الاختبار وانه يتمتع باتساق بين مهاراته والدرجة الكلية، ووقام الباحث بالتحقق من الصدق التلازمي لاختبار الفهم القرائي الصورة (أ) و(ب) من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في التحصيل المدرسي، حيث أشارت النتائج أن هناك علاقة بين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ودرجات التلاميذ في التحصيل المدرسي حيث بلغ معامل الارتباط بين الصورة (أ) والتحصيل ٠.٧٠ وذات دلالة عند مستوى ٠.٠٠١ وللصورة (ب)

٠.٧٣ وعند مستوى دلالة أيضا ٠.٠٠١ وهذا ما يشير إلى تمتع الاختبار بالصدق.

اختبار التعرف القرائي (إعداد الباحث):

الهدف من الاختبار هو تحديد مستوى التلاميذ في المهارات المسبقة واللازمة للفهم القرائي في مادة اللغة العربية، وتم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار على عدد من الاختصاصيين في مجال اللغة العربية، حيث تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠%-١٠٠%).

أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة بلغ قوامها (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقام الباحث بتطبيق اختبار التعرف القرائي على عينة مكونة من (٦٠) تلميذ، حيث قام الباحث بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث أشارت النتائج أن معامل ثبات ألفا لاختبار التعرف القرائي قد تراوحت بين ٠.٧٤- ٠.٨٦ للأبعاد و٠.٨٦ للاختبار ككل، الأمر الذي يشير إلى تمتع الاختبار بثبات جيد لأغراض هذه الدراسة، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي الصورة (أ) و(ب) وذلك بحساب معاملات الارتباط المتبادل بين مهارات اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية فأشارت النتائج أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد اختبار التعرف القرائي قد تراوحت ما بين ٠.٢٥- ٠.٦٥ كما تراوحت بين ٠.٤١- ٠.٨٣ مع الدرجة الكلية الأمر الذي يشير إلى تماسك الاختبار وانه يتمتع باتساق بين أبعاده والدرجة الكلية وهذا مؤشر على صدق الاختبار.

برنامج التعلم البنائي:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك باستخدام نموذج بايبي خماسي المراحل، ويهدف أيضاً إلى تنمية مفهوم الذات القرائية لديهم، وتوظيف خبرتهم السابقة في المحتويات القرائية المختلفة.

إجراءات التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي:

١- قام الباحث بإعداد دليل المعلم وكتاب التلميذ في ضوء النظرية البنائية متبنياً نموذج بايبي للتعلم البنائي، موضحاً الأهمية والأهداف الإجرائية لمحتويات القراءة في الفصل الدراسي الثاني للصف الخامس.

٢- تم تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة المثنى الابتدائية بنين، كما تم الالتقاء بالأخصائي الاجتماعي لجمع المعلومات من الملفات الخاصة بكل تلميذ، وتعبئة استمارة البيانات الأولية لتلاميذ عينة الدراسة.

٣- قام الباحث بتطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بعد استثارة التلاميذ نحو أنشطة البرنامج وأستغرق تطبيقه ثلاثة أشهر تم عقد خلالها (٢٤) جلسة تدريبية.

خطوات إعداد البرنامج:

١- الإطلاع على نماذج سابقة لدليل المعلم وكتاب التلميذ.

٢- الإطلاع على الدراسات السابقة لنماذج التعلم البنائي.

٣- الإطلاع على كتب ومراجع خاصة باستراتيجيات وطرق التدريس.
٤- الإطلاع على كراسات التحضير الخاصة بمادة اللغة العربية.
٥- الإطلاع على مناهج خاصة بمادة اللغة العربية.
٦- تحديد الفترة الزمنية الخاصة بالتدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي، واختيار ما يتناسب معه من الخطة الدراسية الخاصة باللغة العربية، والنصوص المقررة لها، والذي بناء عليه تم تحديد النصوص المتضمنة في الخطة التدريسية الخاصة بأسلوب التدريس البنائي.

ويحتوي برنامج التعلم البنائي على جزئين رئيسين هما الجزء الأول دليل المعلم، ويتضمن: المقدمة- أهمية الدليل- الوحدات المقرر تدريسها والخطة الزمنية التابعة لها- نبذة عن النظرية البنائية- نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل- خطوات نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل ودور المعلم في كل مرحلة- دور التلميذ- الوسائل والأنشطة التعليمية- أساليب التقويم- مهارات الفهم القرائي- صياغة الدروس المقررة في كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الأول في ضوء نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل " Five Es "- وإرشادات عامة.

والجزء الثاني كتاب التلميذ، ويتضمن الدروس المقررة على التلاميذ مع أنشطة لكل درس وفق نموذج التعلم البنائي.

وتم عرض البرنامج على عشرة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة وصعوبات التعلم والمناهج وطرق التدريس، وطلب منهم الحكم على مكونات ومحتويات البرنامج، ومدى كفايتها وشموليتها، ووضوحها وصحتها، وتدوين ملاحظاتهم حوله، حيث تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠%- ١٠٠%) وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار آراء المحكمين حيث قام الباحث بتعديل ما هو مطلوب ومشار

من زيادة وتعديل وصياغة بعض الأنشطة المفروضة، وأيضاً في استخدام الوسائل التعليمية الموضحة، وطبق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الثاني ٢٠١٢/٢٠١١ بحيث استغرقت الفترة ١٢ أسبوع، بمعدل جلستان أسبوعياً، حتى يتضح أثر ملموس لهذا النموذج في تدريس الفهم القرائي لذوي صعوبات الفهم القرائي، وتم تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية في مدرسة المثنى الابتدائية بمحافظة الفروانية بدولة الكويت.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض لنتائج التحقق من صحة الفرض الرئيسي لهذه الدراسة:

ينص فرض الدراسة الرئيسي: يؤدي تطبيق البرنامج في التعلم البنائي إلى تنمية كل من الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

ويتفرع من الفرض الرئيسي للدراسة عدة فروض فرعية وهي:

عرض نتائج الفرض الفرعي الأول ومناقشته:

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من دلالة الفروق في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) للمجموعات

المترابطة، كما أنه في هذا الاختبار تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل:

المؤشرات / المهارات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الفكرة الرئيسة	١.٠٣٣٣	٩٦٤٣١	٧.٧٣٣٣	٠.٤٤٩٧٨	٢٥.١٩	٢٩	٠.٠٠٠
الأفكار الجزئية	١.٣٣٣	٠.٦٦٠٨٩	٣.٧٣٣٣	٠.٥٢٠٨٣	١٤.٧٠	٢٩	٠.٠٠٠
الترادف	١.٨٦٦٧	٠.٣٤٥٧٥	٣.٦٦٦٧	٠.٤٧٩٤٦	١٧.٩٠	٢٩	٠.٠٠٠
التضاد	١.٤٦٦٧	٠.٥٧١٣٥	٣.٧٦٦٧	٠.٤٣٠١٨	١٧.٩٤	٢٩	٠.٠٠٠
ترتيب الأحداث	٠.٨٠٠٠	٠.٦١٠٢٦	١.٧٦٦٧	٠.٥٠٤٠١	٦.٥٥	٢٩	٠.٠٠٠
الاستنتاج العام	٠.٥٠٠٠	٠.٥٠٨٥٥	١.٨٦٦٧	٠.٣٤٥٧٥	١١.٢٠	٢٩	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية	٧.٠٠٠	١.٦١٨٨٥	٢٠.٥٣٣٣	١.٤٣١٩٨	٣٨.٥١	٢٩	٠.٠٠٠

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على الاختبار القبلي والأداء البعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠.٠٠١ وبالنظر إلى متوسطات القياس القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية نجد أن متوسطات الأداء البعدي أكبر وبمستوى دال عن الأداء في الاختبار القبلي الأمر الذي يشير إلى أن البرنامج قد حقق أهدافه في رفع مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وبفرق واضح عما كان مستوى الأداء لديهم قبل تعرضهم للبرنامج.

وبذلك ثبتت صحة الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين القياس القبلي

والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاز (Case, L, 1997) ودراسة سعاد محمد فتحي (٢٠٠١) ودراسة أكار (Akar,E, 2005) ودراسة عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٥) ودراسة جمال مطر الشمري (٢٠٠٨) ودراسة مها السليمان (٢٠٠١) ودراسة كلينجنر وآخرون (Kalingner, et al, 2004).

ويفسر الباحث هذه النتيجة للدور الفعال والمؤثر لكل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل، الذي يتضح من خلال المرحلة الأولى حيث تشويق التلاميذ وإثارة اهتمامهم إلى التعلم من خلال ما يعرض عليهم في المرحلة الأولى مرحلة التهيئة، حيث استدعاء وربط الخبرة السابقة للتلاميذ من أهم العمليات المعرفية المؤثرة في عملية التعلم، مما يزيد دافعيتهم لاكتساب الخبرات المتضمنة في الدرس، وأيضاً تعليمهم بأهمية ربط ما هو أمامهم من الخبرة الجديدة بما هو موجود في خبراتهم والتفكير بهذا الأمر وأيضاً استخدامهم لورقة ماذا نعرف وماذا سنعرف وطرح سؤال تمهيدي وسؤال رئيسي ساهم في تهيئة التلاميذ لمعرفة عن ماذا يتكلم النص، والتدرج بالأسئلة من السهل إلى الصعب، ومن خلال المرحلة الثانية مرحلة الاستكشاف فتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أدى إلى رفع روح التعاون بينهم وتوجيههم وتشجيعهم في الاستكشاف والبحث عن المعلومات وإجابة الأسئلة وإتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي الذي يسهل عملية التعلم، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للمناقشة والحوار مع بعضهم البعض أو مع المعلم، والمشاركة في الإجابة ساعدهم في تحسين فهمهم للنصوص من خلال أنشطة يتدربون عليها لمعرفة فهم واستيعاب مهارات الفهم القرائي من الفكرة الرئيسة

والأفكار الجزئية وأيضاً التدرب على معاني الكلمات وأضدادها وعلاقاتها وكيفية ترتيب تسلسل النص وأحداثه والاستنتاج العام للموضوع، ومن خلال المرحلة الثالثة مرحلة الشرح والتفسير تم تصحيح الإجابات بعد عرضها من قبل المجموعات ونقدها ومعرفة كيف تم التوصل لهذه الحلول ومناقشتها مع المعلم، ومساعدة التلاميذ على تنظيم أفكارهم بشكل منطقي عن طريق ربط المهارة المراد تعلمها بالأفكار والخبرات المرتبطة به والتي سبق تعلمها، ومن خلال المرحلة الرابعة مرحلة التوسع تم إضافة بعض الجوانب التطبيقية لمواقف مشابهه لمهارات الفهم القرائي مما أدى إلى إثراء معلومات التلاميذ المرتبطة بينهم وذلك من خلال الأنشطة المتضمنة واسترجاع التفسيرات السابقة ساهم في ترسيخ المعنى، حيث أتاح الفرصة أمام التلاميذ لتطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة، والمرحلة الخامسة مرحلة التقويم ساهمت أيضاً على مراجعة الدرس وتثبيته لدى التلاميذ في فهم وإدراك المعلومات ومتابعة الدرس باهتمام، كما يساعد المعلم على التأكد من مدى تحقيق أهداف الدرس من خلال أسئلة متنوعة تنشط المتعلم.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفروق الدالة لصالح القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية أثبتت أن تعليمهم وتعلمهم بالطريقة البنائية خاصة لفئة صعوبات الفهم القرائي أدت إلى تنمية وعيهم واستيعابهم لمهارات الفهم القرائي وذلك من خلال ما قدمه البرنامج لهم من تركيز لهذه المهارات.

وترجع هذه النتائج إلى ما قدمه مراحل التعلم البنائي من وعي ما وراء معرفي وما أتاحه التلاميذ من وعي وإدراك بما يتعلمونه من الاستخدام النشط والدائم للمعرفة، وكذلك فحص التلاميذ للمحتوى

ووضوح الأهداف الإجرائية الملاحظة وتحقيقها وإثارة الأسئلة حولها والتدريب المستمر على استيعاب مهارات الفهم القرائي، وعلى التقويم المستمر بين التلاميذ، مما أتاح الفرصة لهؤلاء التلاميذ لتبادل الآراء والأفكار وتصحيح الأخطاء أولاً بأول، الأمر الذي أكسبهم مهارات الفهم القرائي.

ويلاحظ أن القيم التائية متفاوتة لأعلى مهارة من مهارات الفهم القرائي حصلت فيها فروق إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية للتلاميذ هي مهارة الفكرة الرئيسة ثم بعد ذلك مهارة معرفة التضاد، والمهارة الثالثة التي حصلت فيها فروق هي مهارة معرفة الترادف ثم بعد ذلك مهارة الأفكار الجزئية، والمهارة الخامسة التي حصل فيها تلاميذ المجموعة التجريبية على فروق إحصائية بين القياس القبلي والبعدي هي مهارة الاستنتاج العام، وحصلت مهارة ترتيب الأحداث من مهارات الفهم القرائي على الترتيب الأخير من حيث الفروق التي حصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي، ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج والفنيات التي استخدمها الباحث في البرنامج التي أدت بدورها إلى اختلاف الترتيب في تلك المهارات.

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من دلالة الفروق في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، كما

أنه في هذا الاختبار تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل:

المؤشرات / المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الفكرة الرئيسة	١.٥٤٨٤	٠.٨٠٩٨٩	٥.٧٣٣	٠.٤٤٩٧٨	٢٤.٨٣	٥٩	٠.٠٠٠
الأفكار الجزئية	١.٦١٢٩	٠.٦١٥٢٢	٣.٧٣٣	٠.٥٢٠٨٢	١٤.٥١	٥٩	٠.٠٠٠
الترادف	١.٧٧٤٢	٠.٦٦٨٨١	٣.٦٦٦٧	٠.٤٧٩٤٦	١٢.٦٦	٥٩	٠.٠٠٠
التضاد	١.٤٥١٦	٠.٥٠٥٨٨	٣.٧٦٦٧	٠.٤٣٠١٨	١٩.٢٣	٥٩	٠.٠٠٠
ترتيب الأحداث	٠.٥٤٨٤	٠.٥٠٥٨٨	١.٧٦٦٧	٠.٥٠٤٠١	٠.٤٢	٥٩	٠.٠٠٠
الاستنتاج العام	٠.٧٠٩٧	٠.٤٦١٤١	١.٨٦٦٧	٠.٣٤٥٧٥	١١.١٠	٥٩	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية	٧.٦٤٥٢	١.٥١٧٦٤	٢٠.٥٣٣	١.٤٣١٩٨	٣٤.٠٩	٥٩	٠.٠٠٠

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠.٠٠١ وبالنظر إلى متوسطات المجموعتين في الأداء البعدي في مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية نجد أن متوسطات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة الأمر الذي يشير إلى أن البرنامج قد حقق أهدافه في رفع مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وبفرق واضح عن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج.

وبذلك ثبتت صحة الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مايبول كليمينزلي (Maypole Clemens, 2001) ودراسة عبد الحي السيد محمد (٢٠٠٤) ودراسة فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٥) ودراسة سامية محمد محمود (٢٠٠٧) ودراسة ساندرا ستارك (Stark, 1995) ودراسة يعقوب موسى علي (١٩٩٦). ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التعلم البنائي أثر تأثيراً إيجابياً وبكفاءة من التعلم التقليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث تفرض طريقة التعلم البنائي على كل تلميذ من خلاله أن يبني معرفته ويحتفظ بها ويستخدمها استخدام نشط ويربطها بما يستجد من خبرات، ويقوم بمهارات عديدة كالإصغاء وتوليد الأسئلة والاستكشاف والقراءة والمناقشة وتبادل الآراء، وهذا لم يتح للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية والتي لا تتيح للتلاميذ فرصة للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية والتعاون فيما بينهم واستخدام خبرتهم السابقة وربطها بالجديدة، وتفاعلهم مع بعض واستخدام حواسهم على نحو فعال. وترجع هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف وتحديدها وما شمله من تدريبات متعددة بصورة إجرائية في كتاب التلميذ وفي دليل المعلم أيضاً حيث ساعدت المعلم على تحقيقها وتقييمها بصورة شاملة وبموضوعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأن التمهيد المتنوع للدرس واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة ساعد على جذب انتباه التلاميذ وتحويل المفاهيم المجردة إلى محسوسة، وأن التلاميذ في المجموعة التجريبية وفق التعلم البنائي أصبحوا محور

العملية التعليمية بدلاً من المعلم ولا شك أن هذا يعد تحولاً كبيراً في دور التلميذ من مجرد متلق سلبي للمعلومات إلى جعله مشاركاً فعالاً نشطاً في عملية تعلم واستنتاج مهارات الفهم القرائي، وهذا لا يتوفر بالطريقة التقليدية التي تعلم بها تلاميذ المجموعة الضابطة بالقدر الكافي.

الفرض الفرعي الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من دلالة الفروق في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية في القياس القبلي بين كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، كما أنه في هذا الاختبار تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل:

المؤشرات / المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة المشاهدة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الفكرة الرئيسة	١.٣٢٢٦	٠.٤٧٥١٩	١.٠٣٣٣	٠.٩٦٤٣١	١.٤٩	٥٩	٠.١٤٤
الأفكار الجزئية	١.٤١٩٤	٠.٥٦٤١٦	١.٣٣٣٣	٠.٦٦٠٨٩	٠.٥٥	٥٩	٠.٥٧
الترادف	١.٨٠٦٥	٠.٤٠١٦١	١.٨٦٦٧	٠.٣٤٥٧٥	٠.٦٣	٥٩	٠.٥٣
التضاد	١.٣٢٢٦	٠.٥٩٩٢٨	١.٤٦٦٧	٠.٥٧١٣٥	٠.٩٦	٥٩	٠.٣٤
ترتيب الأحداث	٠.٤٨٣٩	٠.٥٠٨٠٠	٠.٧٣٣٣	٠.٥٢٠٨٣	١.٨٩	٥٩	٠.٠٦
الاستنتاج العام	٠.٦٤٥٢	٠.٥٥٠٦٦	٠.٥٠٠٠	٠.٥٠٨٥٥	١.٠٦	٥٩	٠.٢٩
الدرجة الكلية	٧.٠٠٠٠	٢١.٦٧٣٣	٠.٧٠٠٠	١.٦١٨٨٥	٠.٠٠١	٥٩	١.٠٨

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي وفي جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية وبالنظر إلى متوسطات المجموعتين في الأداء القبلي وفي جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية نجد أن الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كانت ضئيلة.

وبذلك ثبتت صحة الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطريقة التقليدية وما لها وما عليها من قصور أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في تدريس مهارات الفهم القرائي وما يحفظه التلميذ دون فهم للمعلومات، وعدم استخدام الوسائل المعينة على ذلك، وعدم ربط الخبرات وعدم الاستخدام النشط للمعرفة أثر على تلاميذ المجموعتين قبلياً وقبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج مما أثبت وحدة الطريقة التقليدية في تعلمهم وسلبية تعليمهم.

وترجع هذه النتيجة في القياس القبلي للمجموعتين أي قبل تطبيق البرنامج لما يتساوى به التلاميذ من طريقه واحده متبعه في التدريس التقليدي وعدم استخدام أساليب فعالة تتيح للتلاميذ أكبر قدر من المشاركة في المواقف التعليمية، وعدم الاستفادة من قدرات بعضهم البعض عن طريق تنوع التدريبات والأنشطة المختلفة.

حيث ترجع هذه النتيجة للجمود المتأصل بالطرق التقليدية والتي يكون فيها تلاميذ المجموعتين مجرد متلقين، وأنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي نتيجة لتساويهم في

طريقة التدريس السلبية والتي لا تستخدم إدراكهم وما بهم من إمكانيات وقدرات.

تعقيب الباحث:

يفسر الباحث هذه النتائج بأن فعالية التعلم البنائي له دور بالغ الأهمية في التعلم المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي لديهم صعوبات واضحة في استنتاج واستخراج مهارات الفهم القرائي كالفكرة الرئيسية والجزئية، وتحديد الترادف والتضاد والعلاقة بين الكلمات، وترتيب الأحداث والاستنتاج العام، وأن التعلم البنائي في نموذجه الخماسي المستخدم في هذه الدراسة المتمثل في التهيئة للمعارف السابقة بسؤال يواجهه المتعلم يمثل مشكلة يرغب المتعلم في الوصول إلى حل لها ويجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً، واستخدام نموذج التعلم البنائي بما يتضمنه من أنشطة مختلفة بكل مرحلة من مراحله حيث ساعد على فهم واستيعاب التلاميذ لمهارات الفهم القرائي، مما أدى إلى زيادة اكتسابهم لها، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة أثناء التدريس في مرحلة الاستكشاف أتاح للتلاميذ الفرصة للتعاون والمشاركة في فهم النصوص القرائية واستخراج مهاراتها، وبالإضافة إلى خلق جو تعليمي ساعد على الفهم والبعد عن الحفظ أثناء مرحلة الشرح والتفسير وأثناء الحوار مع المعلم وعرض الإجابات وتصحيحها وتفسيرها وكيفية التوصل لها، بالإضافة إلى قيام التلاميذ بالأنشطة المطلوبة في مرحلة التوسع والتقويم وكل هذا جعل تلاميذ المجموعة التجريبية هم الأكثر تحصيلاً وفروقاً لصالحهم عن المجموعة الضابطة، وهذا فضلاً عن أن المناقشة والحوار بين

التلاميذ بعضهم وبعض جعل منهم تلاميذ إيجابيين متفاعلين طوال الموقف التعليمي، فالتلميذ يقرأ ويفهم ويطبق ويستوضح وتارة يكتب بيده وتارة أخرى يقوم بدور المعلم مع التلاميذ ولا شك أن هذا يوجد نوعاً من التفاعل بين التلاميذ والمادة المتعلمة ومن ثم كان لهذا دوره في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات الفهم أكثر من تلاميذ المجموعة الضابطة، وقيام التلميذ بالعديد من الأنشطة الاستكشافية فيه والتي يقوم من خلالها بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لديه في بنيته المعرفية أدى إلى تكوين بنية معرفية مترابطة ومتكاملة تساعده في استرجاع المعلومة بسهولة وبالتالي بناء معرفته بنفسه وحدوث التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، وإن مواجهة المتعلم بسؤال يمثل مشكلة يجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً ورغبة في الوصول إلى حل لها مستخدماً في ذلك العمليات المنطقية المجردة الذي يؤدي بدوره إلى النمو العقلي للمتعلم، والتأكيد على الجانب التطبيقي في نموذج التعلم البنائي ساعد في ترسيخ المفاهيم لدى التلاميذ وذلك في مرحلة التوسع حيث تعدد وتنوع التدريبات والأنشطة، ووضوح الأهداف السلوكية ساعد التلاميذ في تشجيعهم على تحقيقها والوصول إليها، والتقويم المستمر والنهائي في نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل مع التنوع في أسئلة التقويم، ساعد المعلم في التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، واستخدام نموذج التعلم البنائي بما يتضمنه من أنشطة مختلفة بكل مرحلة من مراحله ساعد على فهم واستيعاب النصوص القرائية واستنتاج مهاراتها مما أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ لها، والإقبال والتوجه على قراءة النصوص القرائية سواء المفروضة أثناء الحصص التدريسية أو الجهد الذاتي، وأن تدريس الفهم القرائي بالطريقة البنائية يوفر

الاحتياجات التعليمية لذوي صعوبات التعلم، فهو يزيد من ثقة هؤلاء التلاميذ في أنفسهم، وينمي لديهم مهارات العمل الجماعي، ويهيئ لهم المواقف التي تشعرهم بالنجاح وتدفعهم إلى مزيد من الجدية والنشاط وتكوين صورة إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية في مجال التحصيل الدراسي في اللغة العربية وغيرها من المواد التي تعتمد كلها على فهم النص المقدم للتلميذ وتنمية عمليات العلم الأساسية، حيث تعد القراءة مظهراً مهماً من سمات الشخصية وعاملاً مهماً من نموها، وهي تلعب دوراً أساسياً في عملية البناء المعرفي للتلميذ، وهذه المعرفة التي تعطيها القراءة للتلميذ ذات أثر كبير في تكوين شخصيته المتكاملة، وعن طريق القراءة وفهمها يتخطى التلميذ بفكره الحواجز التي تعيقه مما يساعده على اتساع ثقافته وارتقاء فكره وبناء شخصيته المتميزة الإيجابية المتفاعلة، بالإضافة إلى تأثر ذلك بمفهوم التلميذ عن ذاته القرائية وإمكانياته القرائية.

المراجع:

- أحمد النجدي، منى عبد الهادي، علي راشد (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي طبقاً لنموذج بايبي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. العدد الثامن والخمسون. جامعة عين شمس.
- جاي بوند وآخرون (١٩٨٦). الضعف في القراءة. تشخيصه وعلاجه. ترجمة. محمد منير مرسي. وإسماعيل أبو العزائم. القاهرة: عالم الكتب.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٦). حجرة الدراسة الفارقة والبنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- جمال مطر الشمري (٢٠٠٨). دراسة مقارنة بين تعلم القراءة بالطريقتين البنائية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢). البنائية منظور ابستمولوجيوتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.

- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٦). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- الحملاوي صالح عبد المعتمد صالح (٢٠٠٦). أثر التعلم باستخدام الذكاء المتعدد والبنائية في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الفيوم.
- دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي. ترجمة. عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر للنشر.
- سامية محمد محمود عبد الله (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الفيوم.
- سعاد محمد فتحي (٢٠٠١). أداء الطالبة معلمة الفلسفة في عملية القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. المجلد الأول. جامعة عين شمس.
- سوزان واينبرنر (٢٠٠٢). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية. ترجمة عبد العزيز السرطاوي. عبد العزيز أيوب. محمد كلخ. دبي: دار القلم لنشر والتوزيع.
- صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٣). البنائية دليل تنمية التفكير. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي.

- عاطف محمد سعيد عبد الله (٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية العدد الأول.
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر.
- عبد الحي السيد محمد السيد (٢٠٠٤). استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس القواعد النحوية وأثره في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة جنوب الوادي.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٥). فعالية نموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. بحث مقدم للمؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات ١٨- ١٩ نوفمبر.
- عبد الله علي أحمد (٢٠٠٠). التصورات الخطأ لدى تلاميذ وطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية حول مفهوم التكاثر في الكائنات الحية وفاعلية بعض الاستراتيجيات العلمية في تصويبها. مجلة كلية التربية. العدد الواحد والتسعون. جامعة الأزهر.
- هاجر سامي محمد (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي. دراسة ماجستير

غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

- فاروق فهمي. منى عبد الصبور (٢٠٠١). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. القاهرة: دار المعارف.
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة (الجزء الثاني) الكويت: دار القلم. الطبعة الرابعة.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر الجامعي.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). مقياس التقدير التشخيصي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٥). فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد التاسع والأربعون.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.
- كيرك وكالفنت (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.
- ماهر إسماعيل صبري، إبراهيم محمد تاج الدين (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة

العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد السابع والسبعون. السنة الحادية والعشرون.

- مديحة حسن محمد (٢٠٠٠). أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر. مجلة تربويات الرياضيات. المجلد الثالث.
- منى عبد الهادي حسين سعودي (١٩٩٨). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. المؤتمر العلمي الثاني. إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مركز تطوير تدريس العلوم ٢- ٥ أغسطس. المجلد الثاني.
- مها عبد الله السليمان (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. البحرين.
- وديع مكسيموس داود (٢٠٠٣). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. مركز تطوير تدريس العلوم بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالمملكة الأردنية الهاشمية. ٥- ٦ أبريل. القاهرة. جامعة عين شمس.
- يعقوب موسى علي (١٩٩٦). التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

بليبيا. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

- **Akar, E. (2005). Effectiveness of 5E learning Cycle Model on students, understanding of Acid- Base Concepts, M.SC. Thesis, the Graduate School of Natural and Applied Science, Middle East Technical university,**
- **Alfassi, M (1998). Reading For meaning, the efficiency of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high-school students is remedial reading classes, American educational research, and vol.97, N.4, p171- 184.**
- **Appleton, E. (1997). Analysis and Description of Students Learning during Science Classes using A constructivist- Based Model, Journal of research in Science Teaching vol.34 N.3.**
- **Boddy, N. et.al (2003). A trial of Five E'S. A Referent Model for constructivist Teaching and Learning Research in Science Education, eric.ed.gov/ERicwebPortal/recordDetail?accno=EJ673710- 19kl, vol.33. N.1, March.**
- **Bruce, M. E & Chan, L. K(1991). Reciprocal Teaching and Tran environmental Program-ming, A Program to Facilitate the Reading Comprehension of students with Reading Difficulties Remedial and special Education.**
- **Bruce, M. E & Robinson, G. L (2001). The clever Kid's Reading Programme, Metacognition and Reciprocal Teaching, Paper**

Presented at the Annual European Conference on Reading. Ireland,1- 4, ED456429.

- **Case, L. P (1997). Mathematical Understanding, How Students With Learning Difficulties Progress in A constructivist classroom, D.A.L.vol.58, N.6.**
- **Cobern, w. (1993). Constructivism, Journal of Education and Psychological Consultation, www.questia.com/vol.4,N.1.**
- **Foxx- Robbie- Evelyn (2001). Evaluation of Construct-ivist pedagogy. In fluency on critical thinking skills, science fair partici-pation and level of Performance, Mississippi state university (132).**
- **Harris, A. J. and sipay, E. R (1985). How to increase Reading ability, New York long man. inc.**
- **Kahre, Suzanne & Mcwethy, Christine & Robertson, Jamie & waters, Sharon (1999). Improving Reading Comprehension through the use of Reciprocal teaching.**
- **Klingner, J. K. & Vaughn, s. & Arguelles, M. E. & Hughes, M. T & Ahwee, S. (2004). Collaborative Strategic reading, real world lessons From Classroom teac-hers, remedial and special Educ-ation, 25, p291- 302.**
- **Learner, J.C (1997). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis And Teaching Strategies. London,Houghton Mifflin Company.**
- **Learner, J.C (2003). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, Eighth Edition, New York, Houghton Mifflin Company.**

- **Lederer, J (2000). Reciprocal teaching of social studies inclusive elementary classrooms, Journal of learning disabilities, vol. 33, N.1, P91- 106.**
- **Lederer, Jeffery (٢٠٠٠). Reciprocal Teaching of Social Studies in cursive Elementary class-rooms, paper presented at the annual Meeting of American Educational Research Association.**
- **Maypole- Joanne- lee- Clemens (2001). The Student's Experience in A constructivist class-room, Colorado- state- university (53).**
- **Padron, Y. N (1992). The Effect of strategy instruction on Bilingual students cognitive strategy use in reading, Bilingual research Journal vol.16, N.3- 4, p.35- 51.**
- **Paris, S.G, & Paris, A. H (2001). Classroom Applications of research on self- Regulated learning, Educational psychologist, vol.36, N.3, p89- 101.**
- **Rakes, G.C, et.al (1999). An Analysis of instrucraional Behaviors in K- 12 Teachers, international Journal of Educational Technology vol.1 N.2.**
- **Reid, K. D. Hresko, p. & Swanson, H.L. (1991). A cognitive approach to learning disability. Texas. pro. ed.**
- **Selden, J. (1996). Constructivism in Mathematics Education, what Does it mean? Paper presented at the summary of presentation Given at the Joint, Mathematics Meeting corlando, Florida, http;//www.math form.org. January, 10- 13.**
- **Snow, C. E (2002). Reading for understanding, toward research and development program**

in reading comprehension, Pittsburg, Rand- education.

- **Spires, H & Donley, J (1998). Prior Knowledge activation, inducing engagement with in formational text, Journal of Educational Psychology, vol.90, N.2, p249- 260.**
- **Stark, s (1995). A descriptive analysis of forth- grade student's reading comprehension da-ring strategic reading intervention. DAL. (56- 05), Section p17- 20.**
- **Stevens, R (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages, Journal of Educational Psychology vol.80, N.1, P21- 26.**
- **Wong, Bernice Y. L (1992). Contemporary intervention Research in Learning Disabilities, An international Perspective Springer-verlag, New York.inc.**