جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

العنوان:

فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

- دراسة ميدانية بمدارس مدينة ورقلة -

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعداد الطالبة: زبيدة بيوض إشراف: أ.د. نادية بوضياف

لجنة المناقشة:

الأستاذ والدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د. عقيل بن ساسي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د. نادية بوضياف بن زعموش	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د. شوقي ممادي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا
د. فاطمة الزهراء بن مجاهد	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
د. سامية عدائكة	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا

الموسم الجامعي 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

{ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ
وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ
الصَّالِحِينَ }

شكر وتقدير

قال علي بن أبي طالب رضي الله عنه "إن النعمة موصولة بالشكر، والشكر يتعلق بالمزيد، وهما مقرونان في قرن، فلن ينقطع المزيد من الله حتى ينقطع الشكر من العبد"

فاللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحمد ربي حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا ولك الحمد في كل حال، أشكرك ربي على نعمك وفضلك علي بتوفيقي لإتمام هذا البحث فلك الفضل والمنة، وأصلِي وأسلم على سيدنا محمد عبدك ونبيك.

إنه لمن الوفاء الذي يغمر النفس بالغبطة والرضا أن أشيد بدور الذين أعانوني بجهدهم ووقتهم إلى أن خرج هذا العمل إلى النور، أصحاب الفضل بعد الله . عز وجل . وفي مقدمتهم أذكر:

والديا الكريمين اللذين كانا مثالا للأبوة الحقة فما ادخرا جهدا ولا دعاء إلا ودعماني به، حفظهما الله وبارك في عمرهما، وأخواتي العزيزات.

كما أتقدم بآيات الشكر والعرفان إلى أستاذتي الفاضلة **الأستاذة الدكتورة: نادية بوضياف بن زعموش** المشرفة على هذا العمل، والتي لم تدخر جهدا في توجيهي في جميع مراحل إعداد هذا العمل منذ بداية الفكرة إلى غاية الانتهاء منه، ومنحتني الكثير من وقتها، وجادت علي بإرشاداتها السديدة وبتوجيهاتها المفيدة، أشكرها على صبرها ورحابة صدرها وعلى حرصها على إخراج هذا العمل في أفضل صورة ممكنة، فجازاها الله عني خير الجزاء.

وأتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل **عقيل بن ساسي** لمساعدته لي في جانب الإحصاء والمنهجية.

وجزيل الشكر أتقدم به للدكتورة **سعاد حشاني** على كرمها معنا في تدريبنا على خطوات تطبيق مقياس وكسلر وعلى طريقة حساب درجات الذكاء وفقه.

والشكر موصول **للأساتذ لبشر شيخة** الذي لم يبخل علي بالدعم المعرفي فيما يخص المراجع والمصادر.

والشكر الوافر **لتلاميذي الصغار** أفراد العينة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج، فلهم مني أسمى معاني الوفاء والتقدير على انضباطهم وحرصهم على العمل الجاد والالتزام والاحترام، كما أشكر **أولياءهم الأفاضل** على الثقة التي منحونا إياها.

والشكر موصول إلى السيد **بوعزة أبوبكر** مسؤول مكتبة البلدية بحي المخادمة الذي أحسن استقبالنا وفتح لنا أبواب المكتبة للتطبيق الميداني، كما أشكره على حسن تعاونه.

دون أن أنسى أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى جميع **أساتذة مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف** أعضاء فريق التكوين الذين كانوا حريصين جدا على متابعة أعمال طلبة الدكتوراه، كما لا أنسى جميع أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهيئة التدريس بقسم علم النفس وعلوم التربية، الذين قدموا لي العون والمساندة والتشجيع طوال فترة مشواري الجامعي.

ومن باب العرفان بالجميل والوفاء بالعهد يتوجب علي أن أذكر ما حييت فضل **الأستاذ الدكتور محمد الساسي الشايب**؛ ذلك المعلم المعطاء الذي تتجسد في عطائه كل صور المروءة والإخلاص لمهنته وإنسانيته فكان وما يزال نعم المعلم، ونعم المعين لمن قصده لا يبخل بجهد ولا مساعدة ولا حتى نصيحة، فله جزيل الشكر الذي لا يمكن أن يفيه حقه وأسألك اللهم له النعيم المقيم الذي لا يحول ولا يزول عنه في الدنيا والآخرة، وأدم عليه اللهم الصحة والعافية.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان ***لأعضاء لجنة المناقشة*** الأفاضل لتفضلهم بالاطلاع على هذه الأطروحة وتقييمها، وإبداء توجيهاتهم بشأنها، التي تزيد العمل قيمة وتميزا.

إلى جانب الشكر والتقدير والاعتراف بالجميل والامتنان أتقدم بأصدق وأعمق مشاعر الحب والأخوة والوفاء لصاحبتي ورفيقة دربي وأختي **ربحة بوعزة**، أشكرها ويا ليت الشكر يفيها حقها على دعمها النفسي والمعنوي ومساندتها لي طوال مشواري الجامعي، وبالأخص في كل مراحل إنجاز هذه الأطروحة.

الملخـــــــص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وحاولت الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالية:

1 – توجد فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

2 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، الفقرة).

3 – يؤثر تفاعل البرنامج التعليمي العلاجي مع الجنس تأثيرا دالا إحصائيا على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

4 – يؤثر تفاعل البرنامج التعليمي العلاجي مع عدد مرات الإعادة تأثيرا دالا إحصائيا على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

ولاختبار فرضيات الدراسة استخدم المنهج التجريبي وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (30) تلميذا وتلميذة من فئة بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، اختيروا بطريقة عشوائية، وزعوا بالتساوي على مجموعتين متكافئتين ومتجانستين، مجموعة تجريبية تتكون من (15) تلميذا وتلميذة، وأخرى ضابطة، تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس وكسلر ومقياس رسم الرجل والاختبار التحصيلي القبلي والبعدي من إعداد الطالبة، والبرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة من إعداد الطالبة.

حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة) ولا توجد فروق على بعد (الفقرة).
- لا يؤثر تفاعل البرنامج التعليمي العلاجي مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- لا يؤثر تفاعل البرنامج التعليمي العلاجي مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ماوراء المعرفة / البرنامج التعليمي العلاجي/ الفهم القرائي/ بطيئي التعلم / التعليم الابتدائي / ورقلة.

Summary:

The current study aimed at identifying the effectiveness of a remedial educational program based on some metacognitive strategies to develop reading skills among Slow Learners registered in the fourth year of primary school, The study attempted to verify the validity of the following assumptions:

1 - There are statistically significant differences in reading comprehension between the arithmetic means of degrees of experimental and control groups in the post-test of the reading comprehension.
2 - There are statistically significant differences in the level of reading comprehension's dimensions (word, sentence, paragraph) between the arithmetic means of degrees of experimental and control groups in the post-test of the reading comprehension.
3 - The remedial educational program affects in interaction with the gender on the level of reading Comprehension in the post-test of the reading comprehension test.
4 - The remedial educational program affects in interaction with the number of repeating the year on the level of reading Comprehension in the post-test of the reading comprehension.

To test the assumptions of the study ; the experimental approach have been used, and the study was conducted on a sample consisted of (30) male and female pupils from Slow Learners registered in the fourth year of primary school, Chosen in a random way, distributed equally on two homogeneous and equivalent groups, an experimental Group consists of (15) pupils and a control group consists of (15) pupils, the study tools are ; Drawing test of Goodenough-Harris, and Wechsler Intelligence Scale for children (WISC-III), and 2 reading comprehension tests (pre-test measuring & post-test measuring), and The remedial educational program based on the metacognitive strategies prepared by the researcher student.

The study reached the following results:

1- There are statistically significant differences in reading comprehension between the arithmetic means of degrees of experimental and control groups in the post-test of the reading comprehension in favour of the experimental group.
2- There are statistically significant differences in the level of reading comprehension's dimensions (word, sentence) between the arithmetic means of degrees of experimental and control groups in the post-test of the reading comprehension test, however there isn't any statistically significant differences in the paragraph dimension.
3- The remedial educational program doesn't affect in interaction with the gender on the level of reading Comprehension in the post-test of the reading comprehension.
4- The remedial educational program doesn't affect in interaction with the number of repeating the year on the level of reading Comprehension in the post-test measuring of the reading comprehension.

Keywords : Metacognitive Strategies _ Remedial Educational Program - Reading Comprehension - Slow Learners – primary school _ Ouargla.

Résumé:

L’étude actuelle à fait appel à l’objectif du savoir à l’ampleur de l’efficacité d’un programme d'enseignement remédiable basé sur des stratégies métacognitives pour développé des habilités de lecture chez les élèves qui ont un lent apprentissage inscrit en quatrième année primaire (4ap) cette étude à fait l’essaie de se réaliser sur l’authenticité des hypothèses suivantes :

1 - il existe des différences statistiquement signifiantes sur la compréhension en lecture entre les moyennes arithmétique des degrés du group expérimental et du group témoin dans la mesure post-test.

2 - Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres du groupe expérimental et du groupe témoin sur les dimensions du deuxième test de performance pour la post-mesure en compréhension à la lecture (mot, phrase, paragraphe).

3 - Le programme d'enseignement remédiable a une incidence en l'interaction avec le sex sur la compréhension en lecture chez les élèves lents, inscrits en quatrième année du primaire.

4 - Le programme d'enseignement remédiable a une incidence en l'interaction avec le nombre de répétitions sur la compréhension en lecture chez les élèves lents, inscrits en quatrième année du primaire.

Et pour tester les hypothèses de cette étude on a utilisé la méthodologie expérimental dont on a effectué l’étude sur un échantillon qui se compose de (30) apprenants dont ils ont un lent apprentissage inscrits en quatrième année primaire (4AP) et qui ont été choisis au hasard et devisés par égalité en deux groupes mixtes, homogènes et équivalents.

Groupe expérimental qui se compose de (15) apprenants, et un groupe témoin qui se compose aussi de (15) apprenants.

Et en se qui concerne les outils de l’étude on a appliqué le test de bonhomme de Goodenough-Harris et le test de Wechsler pour les enfants (WISC-III) et la mesure pré-test, la mesure post-test de compréhension en lecture ; réaliser par l’étudiante, et le programme d'enseignement remédiable basé sur les stratégies métacognitives.

Or ,l’étude est parvenue à atteindre les résultats suivants :

1 - il existe des différences statistiquement signifiantes sur la compréhension en lecture entre les moyennes arithmétique des degrés du group expérimental et du group témoin dans post-mesure en faveur de group expérimental.

2 - Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des groupes expérimentaux et témoin sur les dimensions du deuxième test de réalisation de la post-mesure en compréhension à la lecture (mot, phrase). Il n'y a pas de différences après le paragraphe.

3 - Le programme d'enseignement remédiable n'affecte pas en l'interaction avec le sexe sur la compréhension en lecture parmi les élèves lents inscrits en quatrième année du primaire.

4 - Le programme d'enseignement remédiable n'affecte pas en l'interaction avec le nombre de répétitions sur la compréhension en lecture parmi les élèves lents inscrits en quatrième année du primaire.

Les mots clés :

Stratégies métacognitives - programme d'enseignement remédiable - lecture compréhension - apprentissage lent - école primaire – Ouargla.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... أ

الملخـــــص : ..... ج

Summary ..... هـ

Résumé ..... و

فهرس الجداول ..... ل

فهرس الأشكال ..... ن

فهرس الملاحق ..... ن

مقدمـــــة 1

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1 – مشكلة الدراسة: 5

2 – تساؤلات الدراسة: 19

3 – فرضيات الدراسة: 20

4 – أهمية الدراسة : 21

5 – أهداف الدراسة: 22

6 – حدود الدراسة: 23

7 – التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة: 23

الفصل الثاني: الفهم القرائي لبطيئي التعلم

تمهيد: 27

1 ـ تعريف القراءة: 27
2 ـ أهمية القراءة: 29
3 ـ مهارات القراءة: 31
3 ـ 1 ـ مهارة التعرف: 31
3 ـ 2 ـ مهارة النطق: 32
3 ـ 3 ـ مهارة سرعة القراءة: 32
3 ـ 4 ـ مهارة الفهم القرائي: 32
4 – آلية حدوث الفهم: 36
4 – 1 – مفهوم الفهم: 37
4 – 2 – آلية حدوث عملية الفهم: 38
5 – العوامل المؤثرة في الفهم القرائي: 42
6 ـ مظاهر الضعف القرائي: 43
خلاصة: 44

الفصل الثالث: بطء التعلم

– تمهيد: 46
1 – تعريف التلاميذ بطيئي التعلم: 47
2 – تحديد الفروق بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى: 50
2 – 1 – مفهوم التخلف العقلي: 50
2 – 2 – مفهوم صعوبات التعلم: 51
2 – 3 – مفهوم التأخر دراسي: 51
3 – سمات التلاميذ بطيئي التعلم: 54
3 – 1 – السمات العقلية: 54

3 – 2 – السمات الجسمية: 55
3 – 3 – السمات الانفعالية: 55
3 – 4 – السمات الاجتماعية:..... 56
4 – العوامل المسببة لبطء التعلم: 56
4 – 1 – العوامل الشخصية: 57
4 – 2 – العوامل التربوية: 58
4 – 3 – العوامل الاجتماعية: 59
5 – الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ بطيئى التعلم: 59
6 – تشخيص التلاميذ بطيئى التعلم: 62
7 – الأسس التي تبنى عليها مناهج بطيئى التعلم: 63
8 – الكفايات المطلوبة لمعلم بطيئى التعلم: 64
خلاصة:..... 66

الفصل الرابع: الاستراتيجيات ما وراء معرفية

- تمهيد:..... 68
1 - مفهوم ما وراء المعرفة: 68
2 - مكونات ما وراء المعرفة: 69
3 - المبادئ التي يستند إليها تعليم ما وراء المعرفة:..... 70
4 - التدريب على مهارات ما وراء المعرفة: 71
5 - استراتيجيات ما وراء المعرفة: 73
5 - 1 - استراتيجية البناء المعرفي (K–W–L): 74
5 - 2 - إستراتيجية التفكير بصوت عال (Thinking Aloud):..... 81
5 - 3 - استراتيجية النمذجة (Modeling): 85

6 – أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة:..... 89

خلاصة:..... 91

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد: 94

1 – المنهج المستخدم في الدراسة:..... 95

2 – متغيرات الدراسة:..... 95

3 – عينة الدراسة:..... 97

4 – أدوات الدراسة:..... 101

5 – البرنامج التعليمي العلاجي المصمم للدراسة: 112

6 – الأساليب الإحصائية: 137

خلاصة:..... 138

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

– تمهيد: 140

1 – عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى: 140

2– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:..... 143

3– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:..... 147

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:..... 149

– خلاصة: 150

الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

– تمهيد: 152

1 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:..... 152

2 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية. 161
3 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة. 167
4 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة. 169
5 – الاستنتاج العام للدراسة: 174
6 – التوصيات والمقترحات: 175
قائمة المراجع: 179
الملاحق: 191

فهرس الجداول

الجدول رقم 1: الفروق بين كل من مفهوم بطء التعلم والتخلف الذهني، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي. 53

الجدول رقم 2: يوضح أفراد عينة الدراسة بعد عملية الإحالة وتطبيق اختباري الذكاء 100

الجدول رقم 3: يوضح الأسئلة التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين 106

الجدول رقم 4: يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه من كل تمرين في الاختبار الأول في الفهم القرائي.....109

الجدول رقم 5: يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه من كل تمرين في الاختبار الثاني في الفهم القرائي.....111

الجدول رقم 6: يوضح محتوى البرنامج التعليمي العلاجي المصمم. 122

الجدول رقم 7: يوضح رقم وموضوع وهدف وزمن وتاريخ كل حصة من حصص البرنامج.....131

الجدول رقم 8: يبين سن وجنس كل زوج متناظر وودرجته في كل من الذكاء والتحصيل في الفهم القرائي 134

الجدول رقم 9: يبين عدد أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي. 135

الجدول رقم 10: يبين نتائج تحليل التباين لمجموعتي الدراسة في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي.....136

الجدول رقم 11: نتيجة اعتدالية توزيع البيانات 141

الجدول رقم 12: نتائج اختبار "ت" لحساب الفروق في متوسط درجات الفهم القرائي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي 142

الجدول رقم 13: نتائج الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي. 145

الجدول رقم 14: نتائج تحليل التباين المتعدد لحساب الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد اختبار الفهم القرائي للقياس البعدي. 146

الجدول رقم 15: نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي 148

الجدول رقم 16: نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي..... 149

فهرس الأشكال

الشكل رقم 1: يوضح التصميم التجريبي للدراسة 96
الشكل رقم 2: يوضح نموذج جلاسر 118
الشكل رقم 3توزيع درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي في القياس البعدي 141
الشكل رقم 4توزيع درجات المجموعة الضابطة في الفهم القرائي في القياس البعدي 141

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
الملحق رقم 01	بعض الحصص من البرنامج التعليمي العلاجي المصمم (كنماذج)
الملحق رقم 02	خطاب موجه لسادة المحكمين
الملحق رقم 03	الاختبار القبلي في الفهم القرائي
الملحق رقم 04	الاختبار البعدي في الفهم القرائي
الملحق رقم 05	قائمة محكمي البرنامج
الملحق رقم 06	استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم
الملحق رقم 07	نتائج تحليل التباين لحساب تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة
الملحق رقم 08	نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق التلازمي بين اختباري الذكاء
الملحق رقم 09	نتائج اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة
الملحق رقم 10	يوضح الفروق في متوسط درجات أبعاد الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، الفقرة) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي
الملحق رقم 11	نتيجة تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية
الملحق رقم 12	نتيجة تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية
الملحق رقم 13	الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية بالمدارس الابتدائية في مرحلتها الأولى
الملحق رقم 14	الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية بالمدارس الابتدائية في مرحلتها الثانية

مقدمة

مقدمـــــــــة:

يعد الفهم القرائي من أكثر المواضيع أهمية في مجال القراءة؛ فهو محور وجوهر عملية القراءة والهدف الأسمى لها، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ، كما أنه من أكثر المهارات العقلية بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرا في التحصيل الدراسي. لذلك يسعى النظام التعليمي إلى إكسابه للمتعلمين في جميع المراحل التعليمية وبالأخص مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها أهم مراحل التعليم في حياة المتعلم، ففيها يكتسب المهارات الأساسية والضرورية لحياته الحالية والمستقبلية، كما تكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تضم عديد الفئات التي تعاني إما من التأخر الدراسي، صعوبات التعلم، بطء التعلم.

حيث يشير مصطلح بطيئي التعلم إلى فئة من التلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة والكتابة بنفس سرعة أقرانهم، إذ يقول برنان (Brennan, 1974) أن الطفل بطيء التعلم يكون بطيء النمو العقلي وضعيف الإدراك، وهذا يعني أنه يحتاج لتربية مصححة مصممة، ومن أهم مظاهر هذا الاهتمام إعداد برامج تعليمية أو برامج تعليمية علاجية تتضمن حصيلة مرنة ومتنوعة من أنشطة تحسين عملية التعلم ومراقبته بالنسبة لجميع المهارات الأكاديمية بوجه عام، وبالنسبة لمهارات القراءة على وجه الخصوص.

وعليه فإن المشكل المطروح في أغلب المدارس وهو مشكلة تدني التحصيل بسب نقص مهارة الفهم القرائي دفعنا لاختيار هذا الموضوع لمعرفة حيثياته وتشخيص هذه الفئة فئة بطيئي التعلم والتفكير بجدية بتصميم برنامج تعليمي علاجي قائم على استراتيجيات ما وراء معرفية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

ولإجراء هذه الدراسة قمنا بتقسيمها إلى بابين: الأول منهما يمثل الجانب نظري والثاني يمثل الجانب الميداني، وهذا بعد محاولتنا الاطلاع على كل ما له علاقة بالموضوع من بحوث ودراسات سابقة ومراجع، حيث قمنا في الجانب النظري بطرح مشكلة الدراسة ووضع التساؤلات والفرضيات، وكذا أهمية

البحث والأهداف المراد الوصول إليها، فحدود الدراسة وختم بالتحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وهذا كان محتوى الفصل الأول.

كما اعتمدنا على خلفية نظرية في الفصل الثاني حول الفهم القـرائي، بدءً من تعريف القراءة، أهميتها، مهاراتها، مفهوم الفهم القرائي، مكونات الفهم القرائي، آلية حدوث الفهم، مظاهر الضعف القرائي والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

وقد أتبعنا الفصل الثاني بالفصل الثالث الذي تناولنا فيه موضوع بطء التعلم، بداية من تعريف التلاميذ بطيئي التعلم، تحديد الفروق بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى، سمات التلاميذ بطيئي التعلم، العوامل المسببة لبطء التعلم، الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم، تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم، الأسس التي تبنى عليها مناهج بطيئي التعلم، والكفايات المطلوبة في معلمي بطيئي التعلم.

وخصصنا الفصل الرابع لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، مفهوم ما وراء المعرفة، مكونات ما وراء المعرفة، المبادئ التي يستند إليها تعليم ما وراء المعرفة، التدريب على المهارات ما وراء المعرفة، شرح بالتفصيل لبعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما فيما يخص الجانب الميداني فقد تناولناه في ثلاثة فصول، الفصل الخامس خصصناه للإجراءات الميدانية للدراسة، حيث تحدثنا فيه عن المنهج المتبع مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية، وفي الفصل السادس قمنا فيه بعرض النتائج وتحليلها، أما الفصل السابع فقد تمت فيه عملية تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للموضوع وفي الأخير خرجنا باستنتاج وخلاصة عامة للدراسة وبمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1 – مشكلة الدراسة.

2 – تساؤلات الدراسة.

3 – فرضيات الدراسة.

4 – أهمية الدراسة.

5 – أهداف الدراسة.

6 – حدود الدراسة.

7 – التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1 – مشكلة الدراسة:

يعد الاهتمام بالتربية والتعليم مظهر من مظاهر الحضارة والرقي لكل مجتمع أو دولة متقدمة أو سائرة في طريق التقدم، وذلك بإتاحة فرصة التعليم لجميع أفراد المجتمع عملا بسياسة مجانية التعليم وبمبدأ تكافؤ الفرص في الحصول على مقاعد دراسية، لذلك فتحت مدارس كثيرة ووفرت إمكانيات تربوية (مادية ومعنوية) معتبرة، وتزايد إقبال التلاميذ والتلميذات على المدارس وأصبح عددهم بالآلاف، إلا أنه ضمان حق الطفل في التعليم لم يضمن له حقه في النجاح الذي يعتبر الهدف الأساسي المنشود من قبل القائمين على العملية التربوية التعليمية والأولياء والتلاميذ على وجه الخصوص.

إذ أن العملية التعليمية في المدرسة الحديثة تتعرض إلى العديد من المشكلات التي تعيقها عن بلوغ أهدافها ومن أبرز هذه المشكلات تدني التحصيل، هذه المشكلة التي يعاني منها شريحة لا يستهان بها من التلاميذ في معظم دول العالم المتقدمة منها وغير المتقدمة، إلا أنها تختلف من حيث شكلها وحدتها؛ فمنها ما يعود إلى مشكلات نمائية ومنها ما يعود إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو تربوية.

فتدني التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ في الاختبارات الكتابية الفصلية والنهائية بات يشكل أهم بواعث القلق والحيرة للمعلمين، لاسيما إذا كان هؤلاء التلاميذ قد أخفقوا في إنجاز مهمات أكاديمية لا طالما أبدوا قدرتهم على إنجازها أثناء تفاعلهم الصفي طوال الفصل الدراسي؛ فتكون نتائجهم هذه عكس توقعات المعلمين، الأمر الذي جعلهم يبحثون عن سبب ذلك الإخفاق والذي غالبا ما يفسر من طرف التلاميذ بأنه ليس لعدم قدرتهم على إنجاز المهمات، بل لعدم فهمهم المطلوب منهم عند قراءة أسئلة الاختبار، ولو أنهم تلقوا التعليمات شفهيا لكان أفضل.

هذا الموقف التعليمي يبين لنا أن بعض التلاميذ يعانون من العجز عن فهم ما يقرؤون في مختلف الأنشطة التعليمية، كما يبرز أهمية القراءة عموما والفهم القرائي خصوصا في حياة المتعلم، ذلك

لكون القراءة بمهاراتها الأربعة (التعرف، النطق، السرعة، والفهم) من بين أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات العملية التعليمية التعلمية، فهي بوابة التعلم في كل الميادين كما أنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي للفرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة والمتكاملة، كما أنها وسيلة من وسائل الاستماع وأداة من أدوات حل المشكلات وحافز من حوافز التفكير الإبداعي (الناقة وحافظ، 2002، ص52)، ويعتبر عبد الله (1997) القراءة وسيلة للتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تساعد على اكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة وتعد أيضا أحد العوامل الأساسية في استمرارية التعليم، وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل، ويمثل الفشل فيها عقبة يترتب عليها الرغبة في ترك المدرسة وازدياد نسبة التسرب (عبد الله، 1997، ص63).

فتعلم القراءة ليس لذاتها فحسب ولكن لغيرها أيضا من أصناف المعرفة، والقصور في مهاراتها يؤثر على التحصيل في مادة القراءة وغيرها من المواد الأخرى، ذلك باعتبار أن القراءة مهارة لغوية مكتسبة لا غنى للتلميذ عنها، وكلما زادت قدرة التلاميذ القرائية زاد استيعابهم وفهمهم لكل ما يقرؤون، وبهذا الصدد نصحت السليمان (2001) المربين بالعمل على بناء القارئ الواعي الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي (السليمان، 2001، ص16)، مما سبق يمكننا أن نستنتج أنه لا يمكن اعتبار القراءة مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وإنما هي نشاط أعقد من ذلك فهي إحدى المهارات المكونة للبعد المعرفي للتلميذ، وتعد أحد الأهداف الأساسية والرئيسية للتعليم في المدرسة الابتدائية وهذا –ربما– ما جعلها مركز اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس المعرفي واللغوي، وبالتحديد ما له علاقة بعملية القراءة من مشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لقوة ترابط وتتابع العمليات المعرفية المساعدة في القراءة وتطور مهاراتها مثل التعرف على الكلمات وصحة نطقها بوتيرة سليمة وفهمها؛ من جهة، ومن الجهة الأخرى لأهمية مرحلة التعليم الابتدائي التي تعد من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلم، ففيها يكتسب المهارات الأساسية

والضرورية لحياته الراهنة والمستقبلية، بالإضافة إلى كونها قاعدة هرم المراحل التعليمية والتي من المحتمل أن تضم فئات مختلفة من التلاميذ الذين يتباينون فيما بينهم من حيث الخصائص الاجتماعية والنفسية، الجسمية والعقلية نذكر على سبيل المثال لا الحصر فئة بطيئي التعلم، هؤلاء التلاميذ الذين قد يتواجدون في الفصول الدراسية العادية مع أقرانهم العاديين بالرغم من الخصائص الأكاديمية التي تميز وتيرة تعلمهم عن زملائهم.

فحسب رجاء أبو علام ونادية شريف (1995) التلاميذ بطيئى التعلم هم التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70 و84 ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة (أبوعلام والشريف، 1995، ص200)، وهذا ما ذهب إليه "كلاهان" (Callahan, 1981) حيث يقول أن "الطفل بطيء التعلم هو من يبدوا سوياً في مظهره واستجاباته وقدراته الاجتماعية، وطبيعيا في سلوكه وشخصيته، وتنحصر معاناته في الصعوبة البالغة في التعلم واستيعاب مواد الدّرس التي تطرح في المناهج المدرسية من حساب وقراءة وكتابة وتهجٍ وعلوم أساسية أخرى" (عصام وصفي، 2001، ص160).

وبطء التعلم كما يشير إليه غسان أبو الفخر (2006) هو أن الطفل يعاني من بطء تعلمه قياساً بأقرانه العاديين، وهذا البطء يمكن أن يقاس في حال التدريب على مهارات تعليمية معينة، والطفل الذي يعاني من بطء في التعلم غالبا ما يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بما يستغرقه العاديون من الأطفال، وكما نلاحظ فإن المعيار الأساس في تمييز هذا الطفل عن الأطفال الآخرين هو ما يستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية (غسان أبو الفخر، 2006 ، ص46).

فإذا يمكننا أن نقول أن التلاميذ بطيئي التعلم يشكلون مجموعة شبه متجانسة مميزة وفريدة في خصائصها، وطبيعة مشكلتهم تنحصر في مجال التعلم، حيث يعتبر هؤلاء التلاميذ أسوياء في معظم

جوانب النمو النفسي والحسي، العاطفي والبدني ولكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم واستيعاب المناهج الدراسية التي تدرس لأقرانهم من نفس العمر، إلا أنهم يتعلمون بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها التلاميذ العاديون فهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة، لكنهم يحتاجون لمزيد من الوقت والجهد وعلى المعلم أن يقوم بتجزئة المادة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية الحسية قدر الإمكان في كل موضوع، فهم لا يتعلمون القراءة والكتابة بنفس سرعة أقرانهم أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم وذلك لضعف الانتباه والتركيز والتذكر والتخيل والتمثيل البصري وضعف مهاراتهم في حل المشكلات.

وبما أن مرحلة التعليم الابتدائي تضم أكبر نسبة من التلاميذ مقارنة بالمراحل التعليمية الموالية، فإن هذا يزيد من احتمال أن تشتمل بين صفوف التلاميذ أفراد من فئة بطيئي التعلم، ومجرد افتراض وجود أطفال من هذه الفئة في المدارس يفرض علينا الاهتمام بهم لحمايتهم من الإحباط الناشئ عن الفشل الدراسي، كما أن هذا الاهتمام يعكس مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ، ويشكل جانبا ايجابيا حيث يوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من التلاميذ نحو الإنتاج والفاعلية الاجتماعية، لذلك لابد من أن نولي عناية خاصة بهذه الفئة لأنها فئة بين العاديين والمتخلفين لكن لا يخلون من المواهب والطاقات الكامنة وربما الإبداع في مجال ما، وقد اهتمت بهذا الموضوع العديد من الدراسات نذكر على سبيل المثال دراسة (إبراهيم والدليمي، 2009)، التي هدفت إلى الكشف عن مظاهر السلوك العدواني عند التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة بأقرانهم التلاميذ العاديين والكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين في السلوك العدواني، دراسة (السفاسفة، 2003) التي هدفت إلى استكشاف المشكلات السلوكية الشائعة لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية، دراسة وولكر (Walker, 1988) التي هدفت إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في مادة القراءة، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الطلبة بطيئي التعلم معدل علاماتهم في القراءة ضعيف جدا مقارنة بالطلبة العاديين، هذه الدراسات اهتمت بالكشف عن الخصائص والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

أما فيما يخص التكفل بالحاجات التربوية بهؤلاء التلاميذ فإن برنان (Brennan, 1974) يرى أنهم يحتاجون إلى تعديل وتطوير تربوي لمقابلة حاجاتهم الأكاديمية، وهذا يعني أنهم يحتاجون لتربية مصححة Corrective Education مصممة لتجاوز الفجوة في معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، والتي تجعل من إمكانيات تعلمهم محدودة، كما يحتاجون إلى تربية علاجية Remedial Education مصممة لحذف أو تطويق ضعف قدرات التعلم الناشئة من عدم الكفاءة أو الفشل في الجهاز الحركي الإدراكي (Brennan, 1974, p45).

بناء على ذلك يمكن القول أن للتلاميذ بطيئي التعلم حاجات تربوية خاصة من الضروري تلبيتها عن طريق تقديم خدمات مساندة أو برامج سواء تدريبية أو تعليمية أو تعليمية علاجية؛ وبالرغم من ذلك يسجل نقص في التكفل بهذه الفئة بمثل هذه البرامج، ومن الدراسات التي أجريت كمحاولة للتكفل بالحاجات التربوية للتلاميذ بطيئي التعلم ومساعدتهم في تجاوز مشكلاتهم الأكاديمية نجد دراسة (أبو هدروس والفرا، 2011) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

ودراسة (Lata L. Pujar, 2006) المعنونة بـ الاستراتيجيات التعليمية لتسريع تعلم العلوم لدى التلاميذ بطيئي التعلم، التي هدفت إلى التعرف على مدى انتشار المتأخرين دراسيا في المدارس، ولتطوير الاستراتيجيات التعليمية لتدريس العلوم للتلاميذ بطيئي التعلم.

كما هدفت دراسة كل من (Krishnakumar, M.G. Geeta & Ramakrishnan Palat, 2003) المعنونة بـ فاعلية برنامج تربوي فردي للتلاميذ بطيئي التعلم، إلى الكشف عن فاعلية برنامج تربوي فردي للتلاميذ بطيئي التعلم الذين يعانون من تأخر دراسي.

بالإضافة إلى دراسة (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة لدى طلبة الصف السابع والثامن، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، نلاحظ أن الدراستين الأولى والثانية اعتمدتا المنهج التجريبي لتقصي أثر بعض الاستراتيجيات التعليمية في تدريس العلوم ومستوى التحصيل الدراسي لأفراد العينة، أما الدراسة الثالثة فقد اعتمدت نفس المنهج للبحث في فعالية برنامج علاجي لمشكلة القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

نلاحظ أن هذه الدراسة جاءت على منوال ما دعا إليه Brennan من حيث استخدام برامج تعليمية ذات مقاربة علاجية، كما أن اختيار علاج مشكلة الضعف في القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم كمدخل لعلاج المشكلات الأكاديمية لديهم يعد اختيارا موفقا، وذلك لأهمية القراءة وارتباطها بالتفكير ومرونتها كمادة أو نشاط يمكن من خلالها تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وبالتالي إذا ما أردنا الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي وجب علينا تدريب التلاميذ وتزويدهم بمهارات القراءة التي يحتاجونها للبحث والتنقيب عن المعرفة وخاصة مهارة الفهم، وهذا ما يسمى بالانتقال من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم.

من أهم العوامل المساعدة على تنمية الفهم القرائي هو طريقة تعليم القراءة، وقد أشار كلش (2010) إلى أنه تقع على عاتق المعلم مهمة تنمية مهارات القراءة، إذ يستطيع تحقيق ذلك من خلال استخدام استراتيجيات وطرق تدريس تتناسب وخصائص المتعلم (كلش، 2010، ص63)، والواقع ربما يعكس ذلك، فمن خلال ما يصرح به الكثير من الأساتذة في الميدان عن سيرورة حصص القراءة نجد أن سير حصص القراءة في معظم المدارس يغلب عليها طابع النمطية.

وقد أشار موسى (2001) إلى أن تدريس القراءة يتصف بالنمطية التي تقضي بقراءة المعلم لنص القراءة، ثم وقوف التلاميذ الواحد تلو الآخر؛ ليقرأ أجزاء من النص ثم يجلس؛ ليؤدي زميل آخر الدور ذاته حتى يتم قراءة النص كاملا (موسى، 2001، ص79)، وهذا ما جعل درس القراءة حسب يونس (2001) يتم بشكل آلي لا روح فيه، ولا طائل من وراءه، ولا يتحقق الموقف الذي ينبغي التعبير عنه في القراءة (يونس، 2001، ص273).

وهذا ما جعل جاد (2003) يوصي باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية (جاد، 2003، ص44)، إذ يعتبر اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لموضوعات القراءة وللمتعلم أمرا في غاية الأهمية، حيث ترى فاطمة عبد الوهاب (2005) أنه من الاتجاهات الحديثة في التعليم ضرورة التحول إلى التعلم النشط (Active Learning) يعني مناقشة المتعلم والتعبير عن آراءه وأفكاره بحرية وتبادل الآراء والأفكار مع زملاءه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم وربطها بما هو في ذهنه وما يعرفه عنها أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنى وهدفا ووظيفة (عبد الوهاب، 2005، ص16)، وهذا لا يتأتى إلا باعتماد استراتيجيات تدريس تعلم التلميذ كيف يتعلم وتجعله إيجابيا أثناء تعلمه ومتفاعلا مع النص الذي يقرؤه، وربما استراتيجيات ما وراء المعرفة تعد أهم الاستراتيجيات التربوية الحديثة التي ظهرت على الساحة الأكاديمية والتي حظيت باهتمام كبير في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين والتربويين، وذلك لما لها من دور هام وحاسم في التعلم والتعليم الناجح، حيث أن استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies تنقل التلميذ من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، وتساعده على الوعي بذاته والوعي بما يقوم به من عمليات معرفية قبل وأثناء وبعد القراءة.

فالمتعلم عندما يقرأ بحاجة إلى التفكير فيما يعرفه وما الذي يريد معرفته، وتقويم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه، كما أنه بحاجة إلى تنظيم عملية تعلمه بالطريقة التي تضمن له بلوغ ما ينشده من أهداف، واستخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء القراء يجعلهم على وعي بجوانب القوة والضعف لديهم فيما يقرؤون، وبالتالي تمنحهم الفرصة في تصحيح الطرائق والأساليب التي يعتمدونها عند مواجهة صعوبات في الفهم، ومن ثم تصحيح مسار تعلمهم.

لذلك اهتمت العديد من الدراسات باعتماد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تدريس أنشطة ومواد تعليمية مختلفة وفي مستويات دراسية مختلفة أيضا، تعد مثل هذه الدراسات إطارا مرجعيا يزود الدراسة الحالية بالكثير من المعلومات المهمة ما يجعل الاطلاع عليها ضرورة حتمية، نذكر منها:

دراسة (محمود، 2012) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدارسات، وقد تكونت عينة الدراسة من (21) دارسة من دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات، وأدوات الدراسة فتمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء لدى الدارسات، وكذلك دليل لاستخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

بالإضافة إلى دراسة (الخوالدة، 2012) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث

والرابع والخامس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وثلاثة نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي للتأكد من امتلاك التلميذات لمهارات القراءة الصحيحة، واختبار مهارات الفهم القرائي، من إعداد الباحثة، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وكان تأثير البرنامج واحدا في كل صفوف المجموعة التجريبية، وقد استمرت فاعلية البرنامج التعليمي، وبقي أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية بعد مضي شهر من التطبيق.

كما هدفت دراسة (الزهراني، 2011) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية (K-W-L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، تم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(62) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وقد تم إعداد اختبارا تحصيليا ودليلا إرشاديا لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية (K-W-L)، أثبتت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للاستراتيجية على التحصيل الدراسي للطالبات في مقرر اللغة الإنجليزية.

أما دراسة (الحداد، 2011) فقد هدفت إلى استكشاف فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع أساسي، تكونت عينة الدراسة من (123) طالبا وطالبة، حيث استخدم المنهج التجريبي، وقد اعتمد اختبار الاستيعاب القرائي كأداة لهذه الدراسة، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع أساسي.

كما هدفت دراسة (عقيلي، 2010) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية النمذجة والتساؤل الذاتي و(K-W-L) على التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى عينة من

التلاميذ المكفوفين، اتبع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من مدرسة النور للمكفوفين بمدينة سوهاج بمصر، حيث قسموا إلى مجموعتين تجريبية تدرس بالاستراتيجيات الثلاث، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، أثبتت النتائج أن للاستراتيجيات الثلاث أثر إيجابي على التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى أفراد العينة.

ودراسة (Siribunnam & Tayraukham, 2009) ، التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلم (الياءات السبعة) واستراتيجية K-W-L في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو التعلم الكيمياء في تايلاندا، اتبع المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (154) طالبا من طلاب الصف الخامس حيث قسمت إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين درست إحداهما باستراتيجية دورة التعلم (الياءات السبع) والأخرى درست باستراتيجية K-W-L، أما المجموعة الثالثة فهي ضابطة درست بالطريقة المعتادة، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتفكير التحليلي وآخر للتحصيل العلمي ومقياس الاتجاه نحو تعلم الكيمياء، أثبتت النتائج أن لاستخدام دورة التعلم (الياءات السبعة) واستراتيجية K-W-L أثر إيجابي في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو التعلم الكيمياء.

وفي نفس السياق جاءت دراسة (سعيد، 2009) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية استراتيجيتي PQ4R و K-W-L في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد وتغير الاتجاه، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا قسموا إلى ثلاث مجموعات؛ تجريبيتين وضابطة حيث درست إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية PQ4R في حين درست الأخرى باستراتيجية K-W-L، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، وقد توصلت النتائج إلى تفوق استراتيجية K-W-L في تنمية المتغيرات الثلاثة.

ودراسة (عبد الوهاب، 2008) والتي هدفت بدورها إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي وقد بلغ عدد أفراد العينة (48) تلميذا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء غير اللغوي وقائمة التجهيز المعرفي واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (Tok, 2008) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية K-W-L واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا، استخدم المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (121) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في المدارس العامة بمدينة هاتاي بتركيا، قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين درست إحداهما باستراتيجية تدوين الملاحظات والأخرى درست باستراتيجية K-W-L، أما المجموعة الثالثة فهي ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إثبات الأثر الإيجابي لكل من استراتيجية تدوين الملاحظات واستراتيجية K-W-L في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا.

أما دراسة (Mckeown & Gentilucci, 2007) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تطوير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ التعليم المتوسط ومراقبة فهمهم للمقروء لمادة اللغة الانجليزية في صف اللغة الثانية، تكونت عينة الدراسة من (27) تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم المنهج التجريبي حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد تم تطبيق اختبارا للفهم القرائي، وتم تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجية

التفكير بصوت مرتفع، حيث أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تطوير ماوراء المعرفة لدى التلاميذ ومراقبتهم للفهم القرائي لديهم.

بالإضافة إلى دراسة أماندا وجينيفر وسينتيا (Amanda, Jennifer & Cynthia ;2007) " التي هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الفهم القرائي باستخدام التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول والثاني من التعليم المتوسط، حيث تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذا من تلاميذ المستوى الأول والثاني الابتدائي في مدينة شيكاغو، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أعدت قائمة بمهارات فهم النصوص القصصية، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي.

وهدفت دراسة ماكون وبارنيت (Mackown & Barnett, 2007) إلى تنمية الفهم القرائي من خلال مهارة التفكير العليا لدى تلاميذ المستوى الثاني والثالث بمرحلة التعليم المتوسط، وقد استخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من (80) تلميذا من تلاميذ المستوى الثاني والثالث متوسط بمدينة شيكاغو، حيث أعد الباحثان مقياسا للتحقق من توظيف التلاميذ لمهارة التفكير العليا والمتمثلة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية مهارة التفكير العليا في تنمية الفهم لدى أفراد العينة.

ودراسة (سلطان، 2006) التي هدفت إلى التعرف على أثر كل من استراتيجية (K-W-L) واستراتيجية تركيز الانتباه واستراتيجية مراقبة الاستيعاب على الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، استخدم المنهج شبه التجريبي، كما أعدت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي عند مستويات فهم الكلمة والجملة والفقرة، وقائمة أخرى بمهارات كتابة الملخص، وتم تصميم اختبارين؛ أحدهما لقياس مهارات الاستيعاب القرائي والآخر لقياس مهارات كتابة الملخص، واستخدم الاختبار المصور للذكاء لأحمد زكي صالح بغرض ضبط مستوى الذكاء بين المجموعات الأربعة، حيث

تكونت العينة من أربع مجموعات: ضابطة عدد أفرادها (40) تلميذة والثلاث أخريات تجريبية، المجموعة التجريبية الأولى مكونة من (39) تلميذة تم تدريسها باستراتيجية (K-W-L)، والمجموعة الثانية تكونت من (36) تلميذة درست باستراتيجية تركيز الانتباه، أما المجموعة الثالثة فتكونت من (35) تلميذة درست باستخدام استراتيجية مراقبة الاستيعاب، وكشفت الدراسة عن فاعلية الاستراتيجيات الثلاث المصاحبة للتعرف على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والملخص الكتابي.

كما هدفت دراسة روبنسون (Robinson, 1996) إلى تحسين قدرة التعرف على المفردات ومهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوو الضعف القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي في سنغافورة من خلال برنامج ما وراء معرفي، وقد استخدم المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارا لقياس قدرة التعرف على المفردات، وآخر لقياس مهارات الفهم القرائي صمما خصيصا للدراسة ليتناسب مع المستوى العمري للتلاميذ، وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للبرنامج في تحسين قدرة التعرف على المفردات وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوو الضعف القرائي.

من خلال ما تم عرضه من دراسات فإنه يمكن أن نلاحظ أن جميع الدراسات تهدف إلى تقصي فاعلية استراتيجيات ما وراء معرفية في تحسين أو تنمية أحد الجوانب الأكاديمية لدى التلاميذ باستثناء دراسة الخوالدة (2012) ودراسة (Robinson, 1996) تهدفان إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتجيات ما وراء معرفية كما هو الحال في الدراسة الحالية إلا أن البرنامج التعليمي في دراستنا بمقاربة علاجية؛ هذا من حيث الهدف.

أما من حيث المنهج فنلاحظ أن الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي مثل الدراسة الحالية، ما عدا دراسة الزهراني (2011) ودراسة سعيد (2009)، دراسة (Amanda, Jennifer & Cynthia ;2007) ودراسة سلطان (2006) اتبعت المنهج شبه التجريبي.

وفيما يخص المواد والأنشطة التعليمية المستهدفة في الدراسات فقد تباينت فيما بينها، حيث اتفقت كل من دراسة عقيلي (2010) ودراسة سعيد (2009) ودراسة (Siribunnam & Tayraukham, 2009) ودراسة (Tok, 2008) على تنمية التحصيل الدراسي وأحد أنواع التفكير لدى التلاميذ، في حين اتفقت باقي الدراسات على تنمية مهارة الفهم القرائي كما في الدراسة الحالية.

وقد اهتمت معظم الدراسات السابقة الذكر بتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على أهمية المرحلة، وأهمية التدخل المبكر وما له من أثر إيجابي في علاج مختلف المشكلات وهذا جعلنا نختار – نحن بدورنا – هذه المرحلة التعليمية كميدان للدراسة الحالية، إلا أنها تختلف عنهم في نوع الفئة وهي فئة بطيئي التعلم التي يلاحظ – على حد علمنا – نقص الاهتمام بمشكلاتها الأكاديمية وحاجاتها التربوية.

أما من حيث الاستراتيجيات المعتمدة فقد اتفقت جل الدراسات على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ولذلك لحداثتها ونجاعتها في ميدان التدريس، حيث توصلت جميع هذه الدراسات إلى إثبات فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة في إحداث التغيير الإيجابي لصالح المجموعات التجريبية ولصالح القياس البعدي بالنسبة للدراسات التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي.

بعد الاطلاع على كل ما تم عرضه من الدراسات السابقة يمكننا تحديد جوانب الاستفادة منها فيما يلي:

عينة الدراسة المتمثلة في التلاميذ بطيئي التعلم الذين لم نجدهم في الدراسات السابقة التي تم تناولها.

تصميم برنامج تعليمي بمقاربة علاجية يهتم بتنمية مهارة الفهم القرائي وسد الفجوات المعرفية لدى هذه الفئة الحدية.

اختيارنا لثلاثة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتي حسب تقديرنا يمكن أن تتناسب وخصائص أفراد العينة، حيث تتمثل هذه الاستراتيجيات في استراتيجية البناء المعرفي K-W-L أو كما تسمى استراتيجية الجدول الذاتي، واستراتيجية التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة.

وبناء على ما سبق ذكره، وأمام أهمية الفهم القرائي وتنمية مهاراته، والاتجاهات الحديثة المؤيدة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وضرورة التكفل بالتلاميذ بطيئي التعلم، وأهمية التدخل المبكر من خلال البرامج التعليمية العلاجية جاءت هذه الدراسة لطرح التساؤلات التالية:

2 – تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام:

ما فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء معرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل طرحت التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤلات الفرعية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة والفقرة) ؟

3- هل يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي؟

4- هل يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي؟

3 - فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

نتوقع أن يكون للبرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء معرفية فاعلية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم صياغة الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضيات الفرعية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، الفقرة).

3- يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

4- يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

4 – أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- أهمية موضوع بطء التعلم الذي بات يشكل مشكلة حقيقية في الأوساط التربوية والتعليمية والذي لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل كل من علماء التربية وعلم النفس التربوي والمدرسي وعلم النفس الاجتماعي وذلك من حيث أنه مشكلة تربوية، نفسية واجتماعية تؤثر على كل من القائمين على العملية التربوية والتعليمية التعلمية والآباء والتلاميذ بالدرجة الأولى.
- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر قاعدة الهرم التعليمي، وما تحققه من توعية ومستوى في تكوين تلاميذها يؤثر في مراحل التعليم اللاحقة هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أهمية التدخل المبكر في علاج حالات بطء التعلم.
- التوجه الحديث لبعض العلماء الذين أصبحوا يناشدون باعتبار فئة بطيئي التعلم ضمن فئات التربية الخاصة والتعليم المكيف بالرغم من خلوهم من أي نوع من أنواع الإعاقات وذلك كونهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة تمكنهم من الالتحاق بركب أقرانهم وزملائهم في الدراسة.
- قلة الدراسات التي تعتمد تصميم البرامج التعليمية واستخدامها لعلاج بعض المشكلات في مختلف الميادين التربوية والتعليمية عموما وفي ميدان التربية الخاصة على وجه الخصوص.
- قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت مشكلة بطء التعلم وفئة بطيئي التعلم.
- استخدامها عدة استراتيجيات معرفية وسلوكية في تعليم بطيئي التعلم، وتوظيفها في تحسين ما يعانون منه من صعوبات أكاديمية وبطريقة تشبع حاجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم عملا بمبدأ تفريد التعليم.

- أهمية القراءة باعتبارها تحتل المركز الثاني في المهارات الأساسية الأربعة للغة، كما تعتبر منطلقا رئيسيا لبقية الأنشطة الأخرى فهي البوابة التي ينطلق من خلالها الإنسان لآفاق غير محدودة في الحياة.
- أهمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي حيث تعتبر هدفا في حد ذاتها قبل أن تكون وسيلة، إذ يؤكد كثير من التربويين المعنيين بتعليم القراءة على أنه إذا لم يصل الطفل إلى مستوى مرض من القراءة في مراحل تعليمه الأولى، يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعليم في المراحل التعليمية التالية.

5 – أهداف الدراسة:

- تصميم برنامج تعليمي قائم على مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتقنيات السلوكية، موجه للتلاميذ بطيئي التعلم في السنة الرابعة ابتدائي.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التعليمي المصمم في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- إكساب التلاميذ بطيئي التعلم مهارات الفهم القرائي.
- تسليط الضوء على أهمية البرامج التعليمية العلاجية في ميدان التربية والتعليم عموما وفي ميدان التربية الخاصة والتعليم المكيف خصوصا.
- تزويد المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة ببرنامج تعليمي علاجي مقنن يستفيدون منه مع حالات مشابهة.
- الكشف عن مدى استمرار فاعلية الأثر الإيجابي الذي يتركه البرنامج في تنمية مهارات القراءة.

6 – حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية:

تتكون عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة من فئة بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، اختيروا بطريقة عشوائية، وزعوا بالتساوي على مجموعتين متكافئتين ومتجانستين، مجموعة تجريبية تتكون من (15) تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة تتكون من (15) تلميذا وتلميذة.

الحدود المكانية:

حددت الدراسة مكانيا ببعض المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة.

الحدود الزمانية:

مقسمة إلى فترتين: الأولى من 13 / 10 / 2017 إلى 15 / 12 / 2017 لتشخيص أفراد العينة

أما الثانية من 03 / 03 / 2018 إلى 12 / 05 / 2018 لتطبيق البرنامج التجريبي.

ـ البرنامج التجريبي:

البرنامج التعليمي العلاجي المصمم خصيصا لهذه الدراسة.

7 – التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

البرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء معرفية:

يعرف مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية (1993) البرنامج التعليمي: بأنه النشاط المنظم المخطط الذي يقدم إلى المتدربين لتحسين وتطوير المستوى المهاري المعرفي لديهم. (اليونسكو،1993، ص16)

ويعرف إجرائيا: ويعرف البرنامج التعليمي العلاجي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه نشاط منظم مخطط يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتقنيات السلوكية والأنشطة التربوية التي يستخدمها المعلم في تقديم نشاط القراءة ، حيث يطبق هذا البرنامج على التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في الأقسام العادية للسنة الرابعة ابتدائي لتنمية مستوى مهارة الفهم القرائي لديهم، ولمعالجة القصور المسجل على مستوى تعلمهم في حصص محددة وفي فترة زمنية معينة، يقوم التلاميذ خلالها بتنشيط معارفهم السابقة وتحديد ما يعرفونه عن موضوع النص، وما يودون ويتوقعون تعلمه، ويحددون ما تعلموه فعلا في نهاية الدرس، كما يقومون بالتعبير عن أفكارهم والصعوبات التي تواجههم أثناء أداءهم للأنشطة بصوت مسموع ليشاركوا زملاءهم العمل وليتفاعلوا مع بعضهم البعض قبل وأثناء وبعد القراءة، محاكين في ذلك معلمهم.

الفهم القرائي: هو عملية معرفية تستلزم وجود معارف سابقة عند التلميذ يربطها بالمعلومات الجديدة من النص المقروء، كما أنها عملية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها بالإضافة إلى كونها تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وقدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة. (اسماعيل، الصاوي، 2009، ص57)

ويعرف الفهم القرائي إجرائيا في الدراسة الحالية بقدرة التلميذ بطيئ التعلم المسجل في السنة الرابعة ابتدائي على إعطاء معنى لكل كلمة وجملة وفقرة يقرؤها ضمن السياق، والحصول على الإجابة المناسبة للأسئلة التي تقع في مستويات أبعاد الاختبار التحصيلي للفهم القرائي (الكلمة – الجملة – الفقرة) المعد خصيصا لهذه الدراسة.

استراتيجية البناء المعرفي K-W-L:

تعرف استراتيجية K-W-L إجرائيا في هذه الدراسة على أنها استراتيجية تعلم مرنة، وهي من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم على نطاق واسع مع مختلف المراحل العمرية والمستويات

الدراسية، وفي مختلف المواد والأنشطة التعليمية، تقوم على مبدأ تنشيط المعارف القبلية (السابقة) للتلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد العينة التجريبية) وجعلها مرتكزا لربطها بالمكتسابات الجديدة، وتتمثل إجراءاتها في ملء جدول من طرف التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد العينة التجريبية) بمعلومات حول ما يعرفونه، وما يتوقعون أن يتعلموه وما تعلموه عن موضوع النص، ويتم ذلك قبل وأثناء وبعد عملية القراءة.

استراتيجية التفكير بصوت عال Thinking Aloud:

تعرف استراتيجية التفكير بصوت عال إجرائيا في هذه الدراسة على أنها من الاستراتيجيات التدريسية ما وراء المعرفية التي تساعد التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد المجموعة التجريبية) على الإفصاح عن أفكارهم التي تستثار قبل وأثناء وبعد أداءهم للمهمات التي يكلفون بإنجازها، مما تتيح لهم الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم ويقيمونها، ويشاركونها مع زملاءهم الذين يقدمون لهم المساعدة والتوجيه.

استراتيجية النمذجة Modeling :

تعرف استراتيجية النمذجة إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها إجراءات يقوم بها الأستاذ الذي يدرس المجموعة التجريبية بغرض توضيح واكساب التلاميذ بطيئي التعلم (أفراد العينة التجريبية) نفس الإجراءات المتمثلة في السلوكات المتضمنة لاستراتيجيات البرنامج، قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وذلك بتقليده والقيام بنفس ما قام به.

الفصل الثاني:

الفهم القـــرائي لبطيئي التعلم

تمهيد

1 ـ تعريف القراءة.

2 ـ أهمية القراءة.

3 ـ مهارات القراءة.

3 – 1 – مهارة التعرف.

3 – 2 – مهارة النطق.

3 – 3 – مهارة السرعة.

3 – 4 – مهارة الفهم القرائي.

3 – 4 – 1 – مفهوم الفهم القرائي.

3 – 4 – 2 – مكونات الفهم القرائي.

4 – آلية حدوث الفهم.

5 ـ مظاهر الضعف القرائي.

6 – العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

خلاصة.

تمهيد:

على الرغم من التطور التكنولوجي الهائل والمتزايد يوما بعد يوم في مجال الإعلام ومصادر المعلومات الحديثة، إلا أن القراءة مازالت تحتفظ بمكانتها وأهميتها ودورها في العلم والتعلم وفي نشر ونقل المعرفة والثقافة من مجتمع إلى آخر ومن جيل لأخر، في هذا الفصل سنتناول تعريف القراءة وأهميتها ومهاراتها، وسنفصل في مهارة الفهم القرائي بما أن الفهم هو الغاية الأسمى من القراءة، حيث سنتطرق إلى مفهوم الفهم القرائي ومكوناته وآلية حدوث الفهم والعوامل المؤثرة فيه وفي الأخير سنعرج إلى مظاهر الضعف القرائي.

1 ـ تعريف القراءة:

لغة: قرَأَ: (فعل) قرَأَ يَقرَأ ، قِراءةً وقُرْآنًا ، فهو قارئ ، والمفعول مَقْروء.

قرَأ الكتابَ ونحوَه: تتبَّع كلماته نظرًا، نطق بها أوْ لا (ابن منظور، 2005، ص546 مادة قرأ).

اصطلاحا:

يعرف كل من جمال عبد الفتاح العساف ورائد فخري أبو لطيفة (2003) القراءة بأنها عملية تعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا (العساف وأبو لطيفة، 2003، ص95).

تعرف القراءة عند بدير (2006) بأنها عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة (بدير، 2006، ص106).

كما يرى لافي (2008) بأن القراءة هي التعرف على الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل والنطق بها، وهذا هو المفهوم البسيط للقراءة حيث يركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها دون الاهتمام بالفهم (جخدم، 2017، ص78).

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعاريف المذكورة تركز على عمليتي التعرف على الرموز المكتوبة وفكها وتحويلها إلى أصوات والنطق بها، وهاتين العمليتين تمثلان الجانب الآلي للقراءة، وتجسدان المهارة الأولى والثانية التي ينطلق منها تعلم القراءة ولكن يفترض أن لا يقتصر عليها، فالهدف من القراءة ليس فقط هذا وإنما ما يشير إليه التعريفين المواليين إذ يركزان على دور العقل في إدراك معاني الكلمات والأفكار المتضمنة في الجمل الفقرات، فيرى نورتن (Norton,1993) أن القراءة تعبر عن الرموز والأصوات فتجمع في شكل كلمات وجمل يتم وضعها على شكل تراكيب لغوية لتعطي معنى معينا .(Norton, 1993, p24)

ويعرف ماهر شعبان عبد الباري القراءة بأنها عملية تصور ذهني Mental Imagenation للكلمات والجمل والعبارات والفقرات والأفكار المكونة للنص القرائي (الباري، 2010، ص95).

أما سعد عبد الرحمن وإيمان زكي محمد (2002) فقد ذهب إلى تعريفها بأنها عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة (عبد الرحمن ومحمد، 2002، ص47).

كما يعتبرها عبد الفتاح البجة (2003) عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة والاستنتاج والنقد، وللقراءة عمليتين متصلتين الأولى تمثل الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يأتي من خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج (البجة، 2003، ص198).

ويعرفها علي جاب الله وآخرون (2011) بأنها عملية فهم المقروء التي تضمنت عمليتين فرعيتين هما عملية فك الشفرة Decoding وعملية تركيب الشفرة Encoding (جاب الله وآخرون، 2011، ص23).

من خلال التعاريف السابقة ندرك أن القراءة معقدة ومركبة ناتجة عن نشاط كل من الجانب الفسيولوجي والعقلي والنفسي في آن واحد، فهي تنطلق من الإدراك البصري لما تلتقطه العين من رموز مكتوبة لتصل إلى فكها وفهمها ومن ثم تنتهي إلى التفاعل الوجداني معها بنقدها وربطها بالخبرات السابقة وهكذا يتم البناء المعرفي.

2 ـ أهمية القراءة:

لا يخفى على أحد أهمية القراءة في مختلف جوانب حياة الأفراد والجماعات، ولا أدل على عظيم هذه الأهمية أنها أول ما استهل به الوحي الإلهي على سيد الخلق محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ بقوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ «اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)» صدق الله العظيم، سورة العلق، الآيات (1 ـ 5)، حيث جاء الأمر بالقراءة وقرنها بالتعلم، لذلك ليس من سبيل إلى حصر أهمية القراءة في بضع سطور، إلا أننا سنحاول ذكر أهم ما ذهب إليه بعض الباحثين والدارسين.

يرى طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي (2005) أن أهمية القراءة تكمن في كونها أداة من أدوات اكتساب المعرفة في عصر أهم ما يتميز به هو الانفجار العلمي والمعرفي، وهي وسيلة لتوسيع الآفاق ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية (الدليمي والوائلي، 2005، ص3).

كما ترى كل من كريمان بدير وإميلي الصادق (2003) أنه عن طريق القراءة يتم نقل التراث الثقافي والاجتماعي للمجتمعات من جيل إلى جيل من خلال الكتب المدونة والمكتوبة والمطبوعة التي تكون في متناول الجميع (بدير والصادق، 2003، ص89).

بالإضافة إلى الحاجة الدائمة إلى القراءة بالرغم من تنوع الوسائل الإعلامية إلى جانب وسائل الاتصال الجد متطورة، والتي توفر للفرد فيضا هائلا من المعلومات، وذلك لما تتميز به القراءة من السهولة والسرعة والحرية فهي لا تقيد القارئ بزمان ولا مكان ولا شروط في ممارستها على خلاف الوسائل الأخرى (أبو مغلي، 2001، ص18).

تعد القراءة المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، حيث أن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار، وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ فهي عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة، والقيام بأشكال من التفاعلات الملموسة لتوليد أفكار وحلول قد لا تكون مألوفة أحيانا وهو ما يؤدي إلى تطوير البيئة الذهنية للقارئ (السليتي، 2008، ص3).

والقراءة أيضا متعة للنفس وغذاء للعقل والروح (الحوامدة، 2010، ص109).

في ضوء ما سبق ذكره نستخلص أن القراءة من أهم المهارات المكتسبة التي تؤدي إلى تحقيق النجاح والمتعة لكل شخص في حياته، فالقراءة جزء مُكمل لحياتنا الخاصة، والعملية، وهي مفتاح لأبواب العلوم والمعارف المختلفة، فهي تسهم في بناء الشخصية، كما أنها تحفز الدماغ وتساعد على تطوير القدرات الدماغية التواصلية والتحليلية وذلك لتنوع العمليات التي يقوم بها الدماغ خلال قراءة النصوص وتحليلها، وهي تتمثل في التنبؤ والتأمل، التخيل، التفكير، وربط الظواهر مع مفاهيمها مما يُساعد على تنمية القدرات التأملية، وتحفز القراءة الفرد على التفكير بطريقة غير اعتيادية ليصل إلى الابداع، بالإضافة إلى أن القراءة المتواصلة تُنشط الذاكرة تُوسع من قدرات الشخص ومداركه.

3 ـ مهارات القراءة:

يعرف كل من محمد أبو شقير وداوود درويش حلس (2010) المهارة بأنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف (أبوشقير وحلس، 2010، ص19).

أما المهارات القرائية فيعرفها مها محمد أحمد الشوبكي (2011) بأنها قدرات لغوية تدرس بدقة وإتقان، وتهدف إلى التعرف إلى الرموز المكتوبة، والنطق بها، وترجمتها إلى أفكار ومعان تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة (الشوبكي، 2011، ص13).

وللقراءة حسب جاد محمد لطفي (2003) أربع مهارات وهي: التعرف، النطق، الفهم والسرعة، فالقراءة في ظل هذه المهارات عملية معقدة تسير في مستويات متتالية وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية خاصة (جاد، 2003، ص35)، يمكن توضيح هذه المهارات كالآتي:

3 ـ 1 ـ مهارة التعرف:

ويقصد بمهارة التعرف إدراك الرموز المكتوبة ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه ويشتمل على المهارات التالية:

ـ القدرة على التفريق بين أصوات الحروف.

ـ القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل التعرف على أجزائها.

ـ ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.

ـ استخدام السياق كوسيلة في تعريف معاني الكلمات، واختيار التعريف الدقيق.

3 ـ 2 ـ مهارة النطق:

وهو تحويل الرموز اللغوية إلى أصوات وفقا لما هو متعارف عليه عند الجماعة اللغوية، ويمثل النطق الجانب الميكانيكي من مهارة القراءة، إذ يقوم التلميذ بتوظيف أعضاء النطق وأجهزته في عملية القراءة لإدراك الرمز إدراكا منطوقا لفظيا (شريف، 2002، ص67).

3 ـ 3 ـ مهارة سرعة القراءة:

ويشار إليها بمدى القراءة، والسرعة في القراءة لها قيمتها في عالمنا المعاصر وينبغي أن تدرس كمهارة منفصلة.

ويقصد بها الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو والمدرب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما على أن يؤخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية والاستيعابية الأخرى (البجة، 2003، ص63)

3 ـ 4 ـ مهارة الفهم القرائي:

ويعد الفهم القرائي الغاية الرئيسة من عملية القراءة والهدف الأسمى منها، وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقة، إذ تتحول من عملية عقلية معرفية إلى مجرد عملية فسيولوجية هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف. فما هو الفهم القرائي؟ وما هي مكوناته والعوامل المؤثرة فيه؟

3 ـ 4 ـ 1 ـ مفهوم الفهم القرائي:

لغة: الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفَهِمْتُ الشيء عَقلتَه، وتفَهَّمَ الكلام، فَهِمَه شيئا بعد شيء، وفَهَّمتُ فلاناً أفهَمْتهُ (ابن منظور، 2005، ج15، فهم، ص240).

اصطلاحا:

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فهو يتضمن تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، كونه الأساس الذي تتمحور حوله العمليات كلها، وهو عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة جميعها (إسماعيل، 2013، ص91).

عرّف علي سامي الحلاق (2010) الفهم القرائي بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية" (الحلاق، 2010، ص204).

وعرفه ماهر شعبان عبد الباري بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم" (عبد الباري ، 2010 ، ص31).

ويرى كينتش (Kintsch,1988) أن "الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكامل للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه النموذج البنائي التكاملي لفهم النص" (عبد الباري، 2010، ص27).

كما عرّفه إبراهيم محمد علي حراحشة (2007) بأنه "تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية" (حراحشة،2007، ص79).

من كل ما ورد في التعاريف السابقة يمكن أن نخلص إلى أن الفهم القرائي من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة، حيث أن القدرة على القراءة والفهم أمر مطلوب ليس فقط للنجاح في مادة اللغة العربية، بل لاكتساب المعارف والمعلومات في جميع المواد

الدراسية، وفي جميع مراحل العمر، كونها – أي عملية الفهم القرائي – عملية عقلية بنائية تفاعلية تقوم على فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، والربط بين هذه المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، وبالتالي يصبح تعميم المعارف والمهارات المكتسبة في مختلف الوضعيات الحياتية أمرا ميسرا للمتعلم.

3 ـ 4 ـ 2 ـ مكونات الفهم القرائي:

أشارت سامية محمد عبد الله (2015) إلى أن للفهم القرائي مكونين أساسيين هما: المكون المعرفي والمكون ما وراء المعرفي (عبد الله، 2015، ص32).

- ✓ **المكون المعرفي:** وهو خاص بالبنية المعرفية لعملية الفهم والتي تتضمن مهاراته ومستوياته.

أولا/ مهارات الفهم القرائي:

تنوعت التصنيفات التي اعتمدها الباحثين في تحديد مهارات الفهم القرائي واختلفت إلا أنها لا تنحرف بعيدا عن بعضها البعض، فمهارات الفهم القرائي مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، والهدف من تحديدها هو تبسيط فهمها ومناقشتها، وكذلك تسهيل مهمة المعلم في تحقيق أهداف تعليم القراءة للتلاميذ، وقد قامت أماني حلمي عبد الحميد (2002) بتصنيف مهارات الفهم القرائي إلى تسع مهارات هي:

- تحسين فهم المفردات.
- فهم معنى الجملة.
- فهم الوحدات الطويلة (الفقرة).
- إدراك الأفكار الرئيسية.
- فهم التفاصيل الجزئية للموضوع.
- إتباع التوجيهات والإرشادات.

- تنظيم قصة مرئية للأحداث.
- تذكر المادة المقروءة.
- تلخيص المادة المقروءة (عبد الله، 2015، ص37).

ثانيا/ مستويات الفهم القرائي:

تعددت مستويات الفهم القرائي وتباين العلماء في تحديدها، وعلى الرغم من تنوعها ظاهريا إلا أن في جوهرها قدر كبير من الاتفاق فيما بينها، ومعرفة مستويات الفهم القرائي أمر هام بالنسبة للمعلم حيث أن الهدف من تحديدها هو مساعدة هذا الأخير في تحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها للتلاميذ لتحسين قدرتهم على الفهم، كما تساعده في صياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة ومناسبة للنتائج التي يرغب في الوصول إليها.

وقد ذكرت سامية محمد عبد الله (2015) أن بعض الباحثين قاموا بتقسيم الفهم القرائي تبعا لحجم الوحدة المقروءة، وهو ما يمكن أن يطلق عليه مستويات الفهم الأفقية؛ حيث قام علي جاب الله (1996) بتقسيم الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات وهي:

1 ـ مستوى الكلمة: ويتضمن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، ومعرفة أضداد الكلمة، وإدراك العلاقة بين الكلمتين والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

2 ـ مستوى الجملة: ويتضمن تحديد هدف الجملة، وفهم دلالتها، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

3 ـ مستوى الفقرة: ويتضمن إدراك ما تهدف إليه الفقرة، كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعا لما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (عبد الله، 2015، ص40).

- ✓ **المكون ما وراء المعرفي:** ويختص بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وفي

أثناء وبعد عملية القراءة، والتي تتمثل في مجموعة الأنشطة والإجراءات القصدية التي يقوم بها المعلم لجعل التلاميذ أكثر وعيا بعملية القراءة، بهدف تحسين الفهم والتفاعل مع النص(عبد الله، 2015، ص50).

4 – آلية حدوث الفهم:

يطرح موضوع الفهم إشكالية بالغة الأهمية في العملية التعليمية ولذلك فهو يحظى باهتمام القائمين على التربية، وهذه الإشكالية ظهرت نتيجة عدم التناسب بين درجة كفاءة المتعلمين ومستواهم الدراسي، ويمكن أن نفسر هذا بأن عملية التعلم لا تسير وفقا لعملية التعليم وهذا ما تشير إليه العديد من الأبحاث التربوية التي تؤكد على أن هاتين العمليتين مستقلتين مختلفتين في الواقع؛ وأن هذا الاختلاف من شأنه أن يؤدي إلى فشل العملية التعليمية، وهذا ما دفعنا إلى الاهتمام بمهارة الفهم التي تعتبر أساس عملية التعلم والتي يتوجب التركيز عليها والعمل بجدية على تنميتها أثناء عملية التعليم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعرف على مفهوم الفهم، وكيفية حدوث عملية الفهم، والعوامل التي تعوقها، والعناصر التي تسهم في نجاحها بالإضافة إلى انعكاساتها التربوية.

4 – 1 – مفهوم الفهم:

يعرف الفهم في علم اللغة النفسي بأنه "عملية تفاعل يلعب فيها القارئ والنص والسياق دورا أساسيا، وفيها يقوم القارئ بعملية إنتاج للمعنى وذلك بتفسير محتوى النص انطلاقا من معلوماته وأفكاره الشخصية ومن خلال ما يرمي إليه من عملية القراءة".

أما في مجال علم التربية فيعرف الفهم على أنه "تمرين يطلب فيه المدرس من التلميذ أن يقرأ أو يسمع نصا ثم يجيب على عدد من الأسئلة التي يستطيع من خلالها التعرف على مدى فهم المتعلم للنص، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية" (Legendre.R, 1993, p 229).

من خلال التعريفين السابقين نستنتج أن عملية الفهم في مجال علم اللغة النفسي مهارة يكتسبها المتعلم وتساعده في إعطاء معنى للكلمات والجمل والنصوص أي لكل ما يقرأ، في حين يعتبر الفهم في مجال علم التربية أداة يستطيع من خلالها المتعلم الكشف عن المستوى الذي وصل إليه في ميدان من ميادين المعرفة، ونحن في هذه الدراسة نركز على التعريف الأول الذي – حسب رأيينا – إذا ما بلغناه تحقق الثاني، حيث إذا نجحنا في إكساب المتعلم مهارة الفهم التي تمكنه من إعطاء المعنى وتفسير الأشياء فإنه بديهيا يمكننا أن نستخدم هذه المهارة في معرفة المستوى الذي بلغه هذا المتعلم في ميدان تعلمه.

إضافة إلى التعريفين السابقين يمكن أن نذكر تعاريف أخرى للفهم تندرج ضمن مجال علم اللغة النفسي حيث يعرفه Frank Smith (1979) بأن "الفهم عبارة عن عملية إعطاء معنى للأشياء" (Smith.F, 1979, p103)، ليس هذا فحسب بل ويضيف نفس الباحث أن "المعنى لا يأتي من النص إلى المستمع أو القارئ، وإنما القارئ هو الذي يضفي المعني للنص" (Smith.F, 1979, p94).

وبخصوص نفس الفكرة تشير Britt-Mari Barth (1993) إلى أن "ما يعرفه الفرد وطريقة معرفته له تؤثر على الطريقة التي يتعامل بها مع النص. فليس محتوى النص هو الذي يؤثر على المتعلم ولكن المعلومات التي يمتلكها هذا الأخير هي التي تمكنه من فهم معنى النص" (Barth.B.M, 1993, p35).

تبرز التعاريف الواردة أهمية الخلفية المعرفية للمتعلم والمعلومات السابقة والمكتسبة لديه في فهم واستيعاب المعرفة الجديدة، وهذا ما تؤكده الإستراتيجية ما وراء المعرفية المعتمدة في هذه الدراسة ألا وهي إستراتيجية بناء المعنى K-W-L التي تقوم على تنشيط المعلومات السابقة واتخاذها كمرتكزات للمعرفة الجديدة، فالتعلم عبارة عن عملية بناء معرفي، ولهذا تم اختيارها كإحدى الاستراتيجيات المعتمدة في البرنامج المصمم خصيصا لهذه الدراسة.

4 – 2 – آلية حدوث عملية الفهم:

لتفسير آلية حدوث عملية الفهم حاول ثلاثة من الباحثين تقديم تفسيراتهم لكيفية حدوث هذه العملية على شكل نماذج، سنحاول عرضها كالآتي:

– **النموذج الأول:** وهو الذي اقترحه Antoine De La GARANDERIE (1982) زعيم التيار التربوي الذي يعرف باسم "الإدارة التربوية للعمليات الذهنية" "Pédagogie de la gestion Mentale" الذي يهتم بدراسة طبيعة النشاط الذهني الذي يقوم به التلميذ أثناء العملية التعليمية التي ترتكز على عنصرين أساسيين هما:

أولا/ المشروع: ويعني أن يكون للتلميذ هدف ينشد تحقيقه من وراء فهمه للمادة العلمية، ويتصور نفسه أثناء العملية التعليمية في حالة تطبيق لذلك المشروع.

ثانيا/ تكوين صور ذهنية: أثناء عملية التعلم يقوم التلميذ بتكوين صور ذهنية لما يتلقاه أثناء الدرس، وما يجب الإشارة إليه هو أن ترجمة المعطيات إلى صور ذهنية وبالتالي تخزينها داخل الذاكرة تتطلب إيجاد علاقة معينة بين المعطيات الجديدة والمعطيات التي تم تخزينها، فبدون إيجاد أي نوع من العلاقة لا نستطيع أن نترجم مضمون المادة العلمية إلى صور ذهنية وبالتالي لا تتم عملية الفهم (De La GARANDERIE, 1982, p72).

بناء على ما ورد يمكن أن نستخلص أن ما جاء به النموذج الأول هو بيداغوجيا المشروع (PBL) Project Based Learning التي تستمد أسسها من المقاربة التربوية لجون ديوي John Dewey والمتمثلة في تقديم وضعيات تعلم ذات معنى للتلاميذ، حيث تنطلق هذه الطريقة من مبدأ تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، لتتداخل هذه المواد فتشكل مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها، ويصير المشروع وضعية حقيقية وواقعية ومناسبة لدمج كل القدرات والكفايات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلم في جميع المواد الدراسية، وذلك بهدف استثمارها في تخطي كل الحواجز التي تعترض تنفيذ المشروع، مما يجعل المتعلم يكتسب المعارف من خلال البحث والتعلم الذاتي والعمل في مجموعات، ويتم تحديد خطة عمل المشروع البيداغوجي في ثلاثة مراحل أساسية أولها مرحلة التصور العام لطبيعة المشروع وتحديد أهدافه، ثم مرحلة الإعداد وتجهيز أدوات العمل وتبني الأساليب التنظيمية الكفيلة ببلوغ الأهداف المنشودة، بعدها تأتي مرحلة الإنجاز وتنفيذ المشروع، وفي الأخير مرحلة التقييم قد تكون مرحلية للوقوف على ما تم إنجازه، و تصحيح المسار وتجاوز بعض العراقيل المحتملة أثناء مرحلة التنفيذ، أو نهائية للتأكد من مدى تحقق الأهداف المرسومة.

أما فيما يخص تكوين الصور الذهنية فهو عملية ذهنية ذات وظيفة معرفية ناتجة عن تفاعل الفرد بالمحيط تسمح بتمثّل المثيرات الخارجية على شكل صور، رموز، أو انطباعات نفسية داخلية

ومجردة للاحتفاظ بكلّ أو بعض خصائص هذه المثيرات في الذاكرة طويلة المدى، ويتم استرجاعها، واستخدامها في مواقف لاحقة مشابهة، وهذا ما يسمى بتوظيف التعلمات والمكتسبات في الحياة اليومية.

– **النموذج الثاني:** هو الذي قدمته جوديث إيروين (Judith W. Irwin, 2006) والذي أشارت فيه إلى المراحل المختلفة التي تمر بها عملية الفهم، أو بتعبير آخر العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ لإعطاء معنى للنص؛ هذه العمليات هي:

– العمليات الأولية الصغيرة Les petites processus primaires وهي التي تدخل في فهم عناصر الجملة وتسمح لنا بالتعرف على الكلمات وقراءتها مع بعضها البعض.

– عمليات التكامل والدمج Les processus d'intégration وهي التي تساعد على البحث عن التماسك والانسجام الموجود بين الجمل.

– العمليات الذهنية الكبرى Les grands processus mentals وهي التي تهدف إلى فهم المعنى العام للنص وذلك باعتباره كلا متكاملا وكذلك بفضل استعمال تركيبات أو أجزاء النص والتعرف على الأفكار الرئيسة.

– عمليات التكوين Les processus d'élaboration وهي تلك التي تسمح للقارئ بإعطاء معنى آخر للنص بفضل عمليات الاستنباط الشخصية والافتراضات والصور والعمليات الذهنية (Judith W. Irwin, 2006, p98).

فإذا في النموذج الثاني نلاحظ أن جوديث إيروين ركزت على عمليات المعالجة الذهنية للمعلومات التي تحدث أثناء قراءة النص بغرض الوصول إلى إعطاء معنى آخر للنص في النهاية، وهي بذلك تعبر عن مستويات الفهم القرائي، ويتم ذلك عبر مراحل وباستخدام عمليات ذهنية متسلسلة ومتتالية من البسيط إلى المعقد، فالمتعلم لابد له أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولا ليصل إلى ما هو أعلى منه

من المهارات الرئيسية للفهم القرائي، فمن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة يمكنه أن يربط بين الجمل عن طريق إيجاد العلاقات بينها وبالتالي يتوصل إلى فهم المعنى العام للنص، ليس هذا فحسب؛ بل يمكنه إعطاء معنى آخر للنص وذلك بفضل الصور الذهنية التي يكونها أو باستخدام خياله، أو استنباط معاني ضمنية لم يصرح بها الكاتب وهذا يعد أرقى مستويات الفهم القرائي.

- **النموذج الثالث:** يدخل النموذج الثالث في إطار ما يسمى بنظرية النماذج التي تشير إلى أن المعلومات الموجودة في الذاكرة مخزنة على هيئة نماذج إدراكية، لفهم معلومة معينة يقوم الفرد باستدعاء أو الرجوع إلى النموذج الذهني الذي يحتوي على المعلومات التي لها علاقة بالمعلومات التي يراد فهمها، وقد تطرقت باتريسيا كاريل (Patricia L. Carell, 1990) عندما تحدثت عن إشكالية الفهم وبينت في عملها أنه للوصول إلى ما يسمى بالفهم يقوم القارئ بعمليتين ذات اتجاهين مختلفين؛ العمليات ذات الاتجاه "أسفل-أعلى" والعمليات ذات الاتجاه "أعلى-أسفل"، حيث يعمل الفرد عند قيامه بالعمليات الذهنية ذات الاتجاه "أعلى-أسفل" إلى إعطاء معان مسبقة لمضمون النص وذلك انطلاقا من تجاربه السابقة ومعلوماته العامة، ثم يقوم القارئ بمقارنة تلك المعاني مع مضمون النص وذلك بقصد تأكيد أو استبعاد تلك المعاني المعطاة مسبقا، في حين أن العمليات ذات الاتجاه "أسفل-أعلى" تجري على مستوى الوحدات اللغوية أي على مستوى الأشياء المكتوبة، ويقوم الفرد من خلالها بمقابلة مضمون تلك الوحدات اللغوية مع معلوماته وذلك للتعرف على مدى تناسقها. (Patricia L. Carell, 1990, p17)

من كل ما تقدم يمكن القول أن العمليات الذهنية ذات الاتجاه "أعلى-أسفل" من النموذج الذي وضعته باتريسيا كاريل تحاكي (Donna Ogle, 1986) في إستراتيجية فهم المقروء (K-W-L) المعتمدة في هذه الدراسة، والتي صممتها خصيصا لمساعدة المتعلمين في تنشيط المعرفة السابقة، واستدعاء خبراتهم السابقة وكل ما يعرفونه عن موضوع النص ليكون نقطة انطلاق للوصول إلى فهمه كمرحلة أولى، ثم يقوم

المتعلم بمقارنة ما افترضه مع ما ورد في النص من معلومات في المرحلة الثانية وهي أثناء القراءة، وفي المرحلة الأخيرة أي بعد القراءة يمكن للمتعلم أن يؤكد المتطابق من المعلومات، ويضيف إلى رصيده الجديد منها، كما يمكنه أن يخرج بمجموعة من الأسئلة حول ما تم توقعه ولم يرد في النص.

أما فيما يخص العمليات الذهنية ذات الاتجاه "أسفل–أعلى" فهي تسير تصاعديا أي من العمليات الذهنية الأولية –البسيطة– إلى العمليات الذهنية الكبرى –المعقدة–، ونجد أن هذا الاتجاه جاء في نفس سياق النموذج الذي قدمته جوديث إيروين (Judith W. Irwin) المذكور سابقا، حيث ينطلق المتعلم من الفهم المباشر للمفردات اللغوية، لينتقل بعد ذلك إلى مقابلة مضمونها –معناها– مع ما لديه من معلومات –رصيده– لمعرفة مدى تناسقها.

5 – العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

وكما هو معلوم أن لكل ظاهرة عوامل تؤثر فيها وتؤدي إلى حدوثها، والضعف القرائي كظاهرة عقلية معرفية ونفسية تخضع إلى عوامل عديدة ومتنوعة نلخصها في العوامل التالية:

- **خصائص المقروء:** ويشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المعروضة عليه. (Burns and all, 1999, p149)
- **خصائص القارئ:** ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها. (مصطفى، 2001، ص120) هذا بالإضافة إلى امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالتها ضرورة حتمية لتمكنه من استيعاب النصوص التي يقرؤها، فصعوبة المفردات لها كبير الأثر على عملية الفهم القرائي،

فالجمل التي تحتوي على مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من التي لا تحتوي على مثل هذه المفردات. (Smith, 1997, p89)

- **طريقة التدريس:** تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة جدا في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهل عملية الاستيعاب القرائي. (عصر، 1999، ص78)

وكخلاصة لكل ما ذكر نستطيع القول بأن عدم التنوع في الأنشطة والطرائق أثناء القراءة والاعتماد على أسلوب نمطي متكرر متمثل في اقرأ وفسر، زيادة على ذلك عدم اهتمام المعلم بمعرفة المستوى اللغوي والمعرفي للتلاميذ في بداية السنة الدراسية، من شأنه أن يؤثر وبشكل كبير على مستوى فهم التلميذ لما يقرأ، كما يمكن أن نشير هنا إلى أن عدم التزام المعلم التحدث بالغة العربية الصحيحة في تدريسه مختلف الأنشطة يقلل من فرص التلاميذ في اكتساب ثروة لغوية سليمة، ذلك لأن طول استماع الطلاب للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة، والتعبير أيضا بأسلوب سليم.

ومن جهة أخرى نجد أن مستوى الصحة العامة للتلميذ ومستوى سلامة حواسه يؤثر على تفاعله أثناء القراءة، فضعف الحواس يؤدي إلى بطء التلميذ في القراءة والفهم، بالإضافة إلى القدرة العقلية بما فيها نسبة الذكاء العام، والقدرة على تذكر صور الكلمات أو إدراك العلاقات أو ربط الأفكار، دون أن ننسى المكتسبات السابقة وقدرته على استدعائها وقت الحاجة لربطها بالمعرفة الجديدة، فضعف هذه المهارات لدى التلميذ تتسبب في تدني مستوى فهمه وتحصيله وبالتالي بطء تعلمه.

6 ـ مظاهر الضعف القرائي:

يعرف زهدي محمد عيد (2011) الضعف القرائي بأنه القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معان وأفكار (عيد، 2011، ص61).

في حين يعرفه سميح أبو مغلي (2010) بأنه البطء في القراءة أو النطق المعيب أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها، كما يعني قصور القارئ في فهم ما يقرأ (أبو مغلي، 2010، ص159).

كما يرى راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة (2007) أن الضعف القرائي هو القصور في تحقيق أهداف القراءة، من حيث فهم المقروء، وإدراك المعاني والأفكار أو البطء في النطق أو ضبط الخطأ للألفاظ (عاشور والحوامدة، 2007، ص81).

نلاحظ أن عيد ركز في مظاهر الضعف القرائي على عدم فهم ما يحمله المقروء من معان وأفكار وكذلك عدم القدرة على التفاعل معه، وهذا باعتبار أن الفهم هو الغاية الأسمى من القراءة لأنه إذا لم يفهم القارئ ما يقرأ فكأنه لم يقرأ، بينما أبومغلي فقد اهتم بآلية القراءة من حيث البطء وعيوب النطق وأخطاء اللفظ إلى جانب عملية الفهم، والحقيقة هي أن حدوث الخلل في الأولى – أي آلية القراءة – ستؤدي إلى الثانية – أي عدم الفهم –، وهذا ما أشار إليه كل من عاشور والحوامدة في تعريفهما للضعف القرائي حيث جمعا بين آلية القراءة والفهم القرائي.

خلاصة:

في ضوء ما ورد في هذا الفصل من عناصر يمكننا أن نخلص إلى أن الاهتمام بتعليم القراءة والتمكن من كل مهاراتها بشكل جيد في المرحلة الابتدائية أمر مطلوب وبجدية لكونها المدخل الأساسي للتعلم، إذ أن نجاح المتعلم وتقدمه في المواد الدراسية كافة وفي المراحل التعليمية كلها مرهون بقدرته القرائية، وبأن الفهم القرائي أهم مهارة في القراءة وهو الهدف الرئيسي لها، فالفهم القرائي عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة والجملة والفقرة من خلال مراقبة المتعلم لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة و تقييمه لها، كما أن للمكتسبات السابقة لديه ولرصيده المعرفي دور في تكوين المعنى والفهم.

الفصل الثالث: التلاميذ بطيئي التعلم

- تمهيد

1 – تعريف التلاميذ بطيئي التعلم.

2 – تحديد الفروق بين بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى.

3 – سمات التلاميذ بطيئي التعلم.

4 – العوامل المسببة لبطء التعلم.

5 – الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم.

6 – تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم.

7 – الأسس التي تبنى عليها مناهج بطيئي التعلم.

8 – الكفايات المطلوبة في معلمي بطيئي التعلم.

- خلاصة.

- تمهيد:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة هرم مراحل العملية التعليمية التعلمية وأهم مراحله فهي تضم شريحة واسعة من التلاميذ بمختلف مستوياتهم وتصنيفاتهم، وعلى سبيل المثال لا الحصر فيها فئات تعاني من التأخر الدراسي، وأخرى من العنف المدرسي، وفئات تعاني صعوبات التعلم، ونحن في هذا الفصل سنركز على فئة من التلاميذ تتميز بأنها مجموعة شبه متجانسة في خصائصها وطبيعة مشكلتها في الدراسة وعملية التعلم، هؤلاء الأطفال أسوياء في معظم جوانب النمو النفسي والعاطفي والحسي والبدني، ولكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد التعليمية التي تدرس لأقرانهم من نفس العمر والذين لا يواجهون مثل هذه الصعوبات، في هذا الفصل سنتناول هذه الفئة من التلاميذ الذين يطلق عليهم بطيئي التعلم من خلال التطرق إلى تعريف بطيئي التعلم، وتحديد الفروق بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى، تقديم سمات التلاميذ بطيئي التعلم، بالإضافة إلى العوامل المسببة لبطء التعلم، الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم، تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم،الأسس التي تبنى عليها مناهج بطيئي التعلم، الكفايات المطلوبة في معلمي بطيئي التعلم وفي الأخير نعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الفئة بالدراسة

1 – تعريف التلاميذ بطيئي التعلم:

لقد تعددت كتابات المختصين في علوم التربية وعلم النفس وتباينت تعريفاتهم حول مفهوم بطء التعلم ، وعليه يمكن تقسيم التعاريف لفئة بطيئي التعلم كما يلي:

– مجموعة الباحثين الذين يركزون على نسبة الذكاء في تعريفهم لبطيء التعلم نذكر من بينهم على سبيل المثال لا الحصر تعريف كل من رجاء أبو علام ونادية شريف (1998)، وفوزية بنت محمد أخضر (1997)، جابر عبد الحميد (1994)، فوزية حداد (1990)، أبو حطب (1980).

حيث تعرف كل من رجاء أبو علام و نادية شريف (1998) بطيئى التعلم بأنهم "التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70 و84 ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة " (أبوعلام وشريف، 1998، ص200).

أما فوزية بنت محمد أخضر (1997) فترى أن بطء التعلم هو "انخفاض واضح في التحصيل الدراسي للتلميذ ويشمل جميع المهارات الأكاديمية الأساسية، ويمكن التعرف عليه عن طريق قياس القدرة العقلية إذ أنه ناتج عن انخفاض القدرة العقلية" (أخضر،1997، ص25).

بينما يعرف جابر عبد الحميد (1994) بطيء التعلم بأنه " التلميذ ذو نسبة الذكاء التي تتراوح بين 70–85 درجة" (جابر، 1994، ص441).

وتتفق معه فوزية حداد (1990) فتعرف بطيئى التعلم بأنهم "فئة من التلاميذ تعانى انخفاضاً بسيطاً في القدرة العقلية العامة، وتتراوح نسبة ذكائهم بين 70، 85 درجة كما يقيسه اختبار المصفوفات المتتابع لرافن وهو اختبار ذكاء غير لفظي" (حداد، 1990، ص94).

وفي نفس السياق يشير فؤاد أبو حطب (1980) إلى أن الأطفال بطيئي التعلم هم " الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70–90 درجة" (السروجي،1980، ص87).

ورغم اتفاق التعريفات السابقة في أن التلميذ بطيء التعلم لديه انخفاض في القدرة العقلية إلا أنها تختلف في تحديد نسبة ذكاء هذا التلميذ، فالبعض يرى أن تلك النسبة تتراوح من 70–90 درجة، والبعض الآخر يرى أنها تتراوح من 70– 85 درجة، ويرى آخرون أن نسبة ذكاء التلميذ بطيء التعلم تتراوح من 76–89 درجة، والدراسة الحالية تتفق مع وجهة النظر التي تحدد التلميذ بطيء التعلم بانخفاض القدرة العقلية والتحصيل الدراسي معاً، وتحدد القدرة العقلية بنسبة ذكاء تتراوح من 76–89 درجة حسب مقياس وكسلر.

- المجموعة الثانية من الباحثين يعرفون بطيئي التعلم مرتكزين على عامل التأخر في استيعاب مادة تعليمية معينة مثل الرياضيات أو القراءة أو العلوم أو المهارات الأكاديمية نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: محسن مصطفى محمد (1994)، شلبي صيام (1992)، ، حفني اسماعيل (1991) محمد عبد المؤمن حسن (1986).

حيث يعرف محسن مصطفى محمد (1994) بطيئى التعلم في العلوم بأنهم "التلاميذ الذين لديهم صعوبة في مواءمة أنفسهم لتعلم المقررات الدراسية (العلوم) بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائهم أو قدرتهم على التعلم، ويقع معدل ذكائهم ما بين 76–89 درجة حسب مقياس وكسلر" (محمد، 1994، ص99).

أما شلبي صيام (1992) فيشير إلى أن بطيئى التعلم في الرياضيات هم "فئة التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم بين 75–90 درجة ومستوى تحصيلهم في الرياضيات أقل من مستوى أقرانهم في نفس الصف الدراسي وعادة ما يتساوون في عمرهم الزمني مع أقرانهم إلى حد كبير" (صيام، 1992، ص51).

وبالمثل فإن حفني إسماعيل محمد (1991) في تعريفه لبطيء التعلم يذكر أن "التلميذ الذي يعانى من ضعف دائم في تحصيله للرياضيات وينخفض تحصيله عن متوسط تحصيل زملائه في الفصل بصفة مستمرة نتيجة لمعاناته من صعوبات في التعلم" (محمد، 1991، ص1101).

وأما محمد عبد المؤمن حسين (1986) فيصنف التلميذ بطئ التعلم تحت التأخر الدراسي ويشير إلى أنه "التلميذ الذي يعانى من بطء أو تأخر أو تعوق دراسي في أساسيات المعرفة من قراءة وكتابة وحساب" (حسين، 1986، ص181).

المجموعة الثالثة تمثل الباحثين الذين يعرفون بطيئي التعلم بالرجوع إلى نسبة الذكاء وكذا الأداء الأكاديمي أو ما يسمى بالتحصيل الدراسي في أي مادة من المواد الدراسية نذكر على سبيل المثال لا الحصر: محبات أبو عميرة (1994)

حيث تعرف محبات أبوعميرة (1994) بطيء التعلم بأنه "التلميذ الذي تقع نسبه ذكائه بين 70- 85، ومستوى تحصيله في الرياضيات يقع في الإرباعي الأدنى، وهو التلميذ الذي ينجز إنجازاً ضعيفاً، لأنه يتعلم أبطأ من معظم زملائه في الفصل، وهو التلميذ غير القادر على تعلم الرياضيات بالسرعة التي يقدمها المعلم لجميع التلاميذ" (أبوعميرة، 1994، ص24).

يتضح من العرض السابق أن بعض التعريفات تركز في تحديدها للتلميذ بطيء التعلم على انخفاض القدرة العقلية، وأخرى تركز على الأداء الأكاديمي أي التحصيل الدراسي، بينما تركز التعريفات الأخرى على انخفاض القدرة العقلية والتحصيل الدراسي معاً.

ولغرض الدراسة الحالية يعرف الباحث التلميذ بطيء التعلم بأنه " التلميذ الذي يحصل على درجات في مقياس وكسلر تتراوح بين 76- 89، ومستوى تحصيله في نشاط القراءة أقل من المتوسط بالنسبة لأقرانه في الصف الدراسي".

2 – تحديد الفروق بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى:

يتداخل مفهوم بطء التعلم مع بعض المفاهيم الأخرى، بمساحة تتسع وتضيق بحسب حجم أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها، ومن بين هذه المفاهيم نذكر: التخلف العقلي وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

2 – 1 – مفهوم التخلف العقلي:

يعرف عبد الله عسكر (2005) التخلف العقلي على أنه " قصور في الأداء الوظيفي للمخ يؤدى إلى قصور في تكامل الوظائف المعرفية والانفعالية والسلوكية بالمقارنة بالآخرين، وهذا القصور يتراوح بين الحاد والشديد والمتوسط" (عسكر،2005، 17).

بينما يشير كمال ابراهيم مرسي (1996) إلى أن التخلف العقلي هو حالة تأخر ملحوظ في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر، ويتوقف العقل عن النمو قبل اكتماله وتحدث لأسباب وراثية أو وراثية وبيئية معاً، ونستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط في المجتمع، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها" (مرسي، 1996، ص21).

كما يرى عبد المطلب أمين القريطي (1996) أن التخلف العقلي هو" حالة عامة تشير إلى الأداء الوظيفي المنخفض عن المتوسط بدرجة جوهرية في العمليات العقلية، تكون متلازمة مع قصور في السلوك التكيفي للفرد، وتحدث أثناء فترة النمو" (القريطي، 1996، ص83).

وغالباً ما يستخدم المتخصصون اختبارات الذكاء التي تقيس القدرات العقلية بمستوياتها المختلفة لتحديد مستوى التخلف العقلي، فالدرجة تحت 75 في مستوى الذكاء تشير إلى بداية ما يسمى بالتخلف العقلي، حيث يشير التصنيف العقلي للأمراض إلى أن الدرجة من 50–75 تشير إلى التخلف العقلي

البسيط، ومن 35–50 تشير إلى التخلف العقلي المتوسط، أما الدرجة من 20–35 فتشير إلى التخلف العقلي الشديد، و دون ذلك تشير إلى التخلف العقلي الحاد أو العميق.

2 – 2 – مفهوم صعوبات التعلم:

تعرف زينب محمود شقير (1999) ذوى صعوبات التعلم بأنهم "هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما تقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية) ويكون ذلك في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ويستبعد من هؤلاء ذوى الإعاقات المختلفة " (شقير،1999، ص280).

كما يشير احمد عواد (1997) إلى أن الطفل ذو صعوبة التعلم هو ذلك "الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل ويعانى من ضعف في الأداء الأكاديمي، يرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه على موضوع معين، وهو الطفل الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه" (عواد،1997، ص88).

2 – 3 – مفهوم التأخر دراسي:

يعرف كلير فهيم (2003) التأخر الدراسي بأنه "حالة تأخر أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية، اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط" (فهيم، 2003، ص21).

ويعرفه محي الدين يوسف الجردي (2003) بأنه " تقصير التلميذ عن الوصول إلى المستوى الذي تؤهله له قدراته وإمكاناته واستعداداته وذكاؤه ، وأن له أسبابا بعضها يعود إلى التلميذ نفسه، ويتجلى

في النواحي الجسمية، والنفسية، والعقلية، وبعضها يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الطفل، كالبيت والحي والمدرسة" (الجردي، 2003، ص101).

وكما يعرف غانم عقل (1994) المتأخر دراسياً بأنه "التلميذ الذي أصبحت شخصيته غير قادرة على تحقيق متطلبات الخطة الدراسية، من حيث التحصيل الدراسي، وذلك من خلال معايير الصف أو العمر الزمني بالمقارنة مع أقرانه في الصف وذلك نتيجة عوامل اجتماعية أو نفسية، حسية أو انفعالية" (عقل، 1994، ص47).

وتشير رجاء محمود أبو علام إلى أنه هناك ثلاثة أنواع من التأخر الدراسي :

- تأخر دراسي عام ويكون الطالب فيه متأخراً في جميع المواد الدراسية.

- تأخر دراسي في طائفة من المواد المرتبطة بعضها ببعض كالمواد العلمية أو المواد الرياضية.

- تأخر دراسي في إحدى المواد كإحدى اللغات أو الفيزياء أو غيرها من المواد (أبوعلام، 1998، ص209).

وجدير بالذكر انه عند تحليل التعريفات السابقة يلاحظ أن التعريف الأول والثاني قد أشارا إلى الناحية العقلية كأحد العوامل المسؤولة عن التأخر الدراسي، ولكن تعريف غانم عقل لم يشر إلى الناحية العقلية وهو ما نتفق فيه معه، حيث يرى أن المتأخر دراسياً ذكاؤه عادى أو فوق العادي ولكن مستوى تحصيله لا يتناسب مع مستوى قدراته العقلية ويرجع ذلك إلى عوامل جسمية أو اجتماعية أو انفعالية أو تربوية.

زد على ذلك أن المتأخر دراسياً يتفق مع ذوى صعوبات التعلم في أن مستوى الذكاء عادي أو فوق العادي ولكن يختلفان في أن صعوبات التعلم ناشئة في الغالب عن اضطراب في النمو يؤثر في العمليات

النفسية والإدراكية الأساسية اللازمة لعمليه التعلم، وخاصة فهم اللغة (سواء المنطوقة أو المكتوبة) واستعمالها، ويعتمد ذلك أساسا على الجهاز العصبي المركزي (سليمان،1999، ص147).

وكخلاصة لكل ما ذكر يمكننا تلخيص الفروق بين المفاهيم الأربعة في الجدول رقم (01).

الجدول رقم 1: الفروق بين كل من مفهوم بطء التعلم والتخلف الذهني، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

	صعوبات التعلم	التأخر الدراسي	بطء التعلم	التخلف الذهني
معامل الذكاء	من 90 درجة فما فوق	من 90 درجة فما فوق	من 76 إلى 89 درجة	من 75 درجة فما دون
التحصيل الدراسي	منخفض في مهارات المواد الأساسية	منخفض في كل أو بعض المواد	منخفض في جميع المواد بشكل عام	ضعيف جدا في جميع المواد
سبب تدني التحصيل	اضطراب في العمليات الذهنية، (أسباب نمائية أو أكاديمية)	عدم وجود الدافعية مشاكل صحية أو نفسية أو اجتماعية	انخفاض نسبي في مستوى الذكاء بطء زمن الرجع نقص التركيز	ضعف واضح في القدرة العقلية
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحيانا فرط النشاط	وجود سلوكيات غير مرغوبة عادة ما يميل إلى المشاغبة الإحباط الدائم من تكرار تجارب الفشل	وجود مشاكل في السلوك التكيفي في التعامل مع المواقف والأقران انخفاض مستوى تقدير الذات ونقص الثقة بالنفس	سلوك غير تكيفي وعدوانية
التكفل	غرفة المصادر	الإرشاد والتوجيه	تكييف المنهاج وتحليل المهمات	فصول خاصة بالنسبة

3 – سمات التلاميذ بطيئي التعلم:

لقد اهتم العديد من الباحثين في موضوع التلاميذ بطيئي التعلم بتحديد سماتهم والتي تسمح بالتعرف عليهم وهي:

3 – 1 – السمات العقلية:

حسب ما ورد لدى (Christine P. I, 2007)، (Marcel. D, 2003)، محمود ابراهيم محمد (2004)، جميل الصمادي (1996) والشندولي (1998) أن السمات العقلية للتلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في:

- انخفاض نسبه الذكاء عن المتوسط، حيث تتراوح نسبه ذكائهم بين 70 – 89 درجة.
- يمتلكون قدرات محدودة على إصدار الأحكام أو التعميم أو فهم المجردات.
- لا يستطيعون بسهولة التعرف على أوجه الشبه أو الاختلاف بين الأشياء.
- قد يكون مستواهم مرتفع في الأعمال الميكانيكية أو الفنون أو بعض القدرات الخاصة الأخرى.
- غير قادرين على التأقلم مع البرامج التعليمية المعدة للتلاميذ ذوي القدرات المتوسطة (Christine, P,I,2007, p 389).
- لا يستطيع التلميذ بطيء التعلم التركيز لفترة تزيد عن 20 دقيقة.
- ذاكرته وقدرته على تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأفكار أو الأشكال ضعيفة.
- يجد صعوبة في نقل أثر التعلم من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر. (محمد، 2004، ص4)
- يعيشون الحاضر، فهم لا يمتلكون أهدافاً بعيدة المدى.
- يمتلكون القليل من مهارات التنظيم.
- يحرزون درجات منخفضة باستمرار على اختبارات التحصيل.

- يتعاملون مع المهام المكلفين بها ببطء (Marcel. D,2003, p 2 -5).
- ضعف القدرة على الانتباه والتركيز.
- ضعف في الذاكرة قصيرة المدى وبالتالي النسيان.
- نتيجة لصعوبة التركيز فهم يحتاجون إلى وقت لأداء المهام الموكلة إليهم أكثر من التلاميذ العاديين، كما يحتاجون إلى وقت أطول للتفاعل الفردي مع المعلم.

(الصمادي، 1996، ص127) ، (الشندويلي، 1998، ص53)

3 – 2 – السمات الجسمية:

يتميز الطفل بطيء التعلم من الناحية الجسمية بالسمات التالية:

1- معدل النمو لدى الأطفال بطيئى التعلم أقل بالنسبة لمتوسط معدل نمو التلاميذ العاديين.

2- غالباً ما يكون الطفل بطئ التعلم أقل طولا وأثقل وزناً وأقل تناسقاً من التلاميذ العاديين.

3- أكثر عرضة للمعاناة من المشكلات السمعية أو البصرية أو عيوب الكلام من الأطفال العاديين (الدعدع وأبومغلي، 1999 ، ص11).

3 – 3 – السمات الانفعالية:

وقد ورد لدى الباحثين من أمثال محمد ابراهيم السفاسفة (2003)، عبير غريب حسن (2003) ومحمد محمود حمادة (1995)

– يتسم التلاميذ بطيئي التعلم بالتبعية وتدني تقدير الذات، الأنانية، الاكتئاب، النشاط الزائد، العصيان، قصور الانتباه، الخجل، القلق، العدوان (السفاسفة، 2003، ص1).

– كما يتسم هؤلاء التلاميذ أيضاً بعدم الثقة بالنفس والاعتماد على الغير، وانخفاض الدافعية للتعلم نتيجة تعثر الطفل في المدرسة بصوره متكررة (حسن، 2003، ص23).

– وغالباً ما تكون اتجاهات تلك الفئة من التلاميذ سلبية نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع ككل، كما أن شعور هؤلاء التلاميذ بالفشل والعجز والنبذ من المدرسة ومن المنزل قد يدفع البعض منهم إلى أن يكونوا عدوانيين نحو زملائهم ونحو مدرسيهم ومدرستهم بصفة عامة، وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكونوا انطوائيين ويهربوا من المدرسة (حمادة، 1995، ص65).

3 – 4 – السمات الاجتماعية:

ويحدد مجدي عزيز إبراهيم (2003) السمات الاجتماعية للتلاميذ بطيئي التعلم في أنهم يفشلون في تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع أقرانهم، كما يتسمون بسوء توافق اجتماعي يعبرون عنه إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم، أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وليست لديهم الرغبة في تكوين صداقات (ابراهيم، 2003، ص247).

4 – العوامل المسببة لبطء التعلم:

بالرجوع إلى التعاريف التي قمنا بإدراجها في المباحث السابقة والتي تؤكد وجود تشابه بين الأطفال من فئة بطيئي التعلم في بعض السمات وفي الوضع التعليمي إلا أن هناك اختلافات بينهم من حيث العوامل المسببة لبطء التعلم. فقد تكون هذه الأسباب شخصية ناتجة عن انخفاض نسبة ذكاء الطفل، أو تربوية ناجمة عن ضعف في الأداء المدرسي، أو نفسية ناجمة عن خلل في التربية أو البيئة التي نشأ فيها الطفل، وعليه يمكن إجمال العوامل المؤدية لبطء التعلم في العوامل الثلاثة الآتية: العوامل الشخصية والعوامل التربوية والعوامل الاجتماعية.

4 – 1 – العوامل الشخصية:

يمكننا تلخيص العوامل ذات الطابع الشخصي في أثر العامل الوراثي في حدوث بطء التعلم وذلك حسب ما أشار إليه الباحث (Steven R. S, 2001) حيث يرى أن العوامل الوراثية قد تؤدي إلى حدوث بطء التعلم (Steven, R, S,2001, p16).

بينما يرى مجدي عزيز إبراهيم (2003) أن العوامل الشخصية المسئولة عن بطء التعلم هي:

- الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطفل وتسفر عن معاناته من ارتفاع مستوى القلق، أو ضعف الثقة بالنفس، النشاط الزائد، سلبية مفهوم الذات، سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، الشعور بالنقص، توقع الفشل أو عدم الاتزان الانفعالي.
- انخفاض مستوى دافعية الطفل للتعلم ، وانخفاض دافعيته للإنجاز، وكذلك انخفاض مستوى طموحه (ابراهيم، 2003، ص253).

ويحدد غانم عقل (1994) العوامل الشخصية المسئولة عن بطء التعلم فيما يلي:

- انخفاض الإدراك العقلي حيث نسبة ذكاء هذا الطفل أقل من 90 درجة على مقياس وكسلر.
- عاهات الحواس المختلفة والتي تعوق التلميذ عن مسايرة زملائه، وتجعله في بعض الأحيان هدفاً لسخريتهم مما قد يكون سبباً في تشتيت انتباه الطفل أثناء الدراسة، كما يزيد ذلك من كراهيته للمدرسة ونزوعه للهروب منها.
- الخجل والانطواء الذي ينتاب الطفل داخل الصف ويمنعه من التفاعل مع المدرس ومتابعته (عقل، 1994، ص48).

4 – 2 – العوامل التربوية:

ولتوضيح ما نقصده بالعوامل التربوية يمكن الرجوع إلى ما أشار إليه كل من ابراهيم عباس الزهيري (2003)، محمد صديق محمد حسن (1992).

حيث يعتبر إبراهيم عباس الزهيري (2003) إلى أن العوامل التربوية المسئولة عن بطء التعلم هي:

- زيادة عدد التلاميذ في الفصل بالحد الذي يجعل من الصعب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم توافر الوسائل التعليمية والوسائل المعينة كالمكتبة والمعمل، حيث يؤثر ذلك سلبياً على التحصيل المدرسي للتلميذ.
- عدم توافر المعلمين المُعدين الإعداد المناسب للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ (الزهيري،2003، ص ص 217– 219).

ويضيف محمد صديق محمد حسن (1992) إلى العوامل التربوية السابقة ما يلي:

- صعوبة المادة الدراسية وتعقدها وجمودها وحشوها بأشياء كثيرة غير ضرورية وغير مرتبطة بحياة الأطفال مما ينفرهم من عملية التعليم.
- عدم توافر النشاطات الممتعة والمسلية والتي تتوافق مع اهتمامات وميول التلاميذ.
- اعتماد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، واقتصاره على مناقشة المتفوقين فقط من الطلاب وعدم إعطاء الفرصة للجميع.
- المبالغة في طول محتوى المنهج وكثرة عدد موضوعات كل مقرر دراسي (حسن، 1992، ص63).

4 – 3 – العوامل الاجتماعية:

يحدد بعض الباحثين العوامل الاجتماعية المسؤولة عن حدوث بطء التعلم في مجموعة من المؤشرات، حيث يرى Vijay, P., S (2004) أن من العوامل الاجتماعية المسئولة عن بطء التعلم هي الصراع بين الوالدين والتفكك الأسرى حيث يضعف من قدرة الطالب على التحصيل، كما أن انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة قد يسفر عن حرمان الطفل من تلبية متطلبات المدرسة (Vijay, P, S, 2004, p1).

كما يحدد مجدي عزيز إبراهيم (2003) العوامل الاجتماعية المسئولة عن بطء التعلم في الآتي :

- نعت الطفل بصفات سلبية مثل الكسل أو الغباء أو الإهمال مما يسفر عن تكوين مفهوم سلبي للذات
- سوء المعاملة للطفل داخل الأسرة، وشعوره بالنبذ والإهمال من قبل والديه.
- كثرة عدد الأبناء وضيق المسكن بحيث لا يستطيع الطفل التركيز في دراسته.
- انشغال الوالدين عن الطفل أو تغيبهما كثيراً عن المنزل مما يشعره بعدم الاهتمام وفقدان الرعاية (ابراهيم،2003 ، ص254).

ويشير غانم عقل (1994) إلى أن الاتكالية والتدليل الذي يألفه التلميذ في أسرته، والاعتماد على الأهل في كافة شئون حياته وفي إنجاز واجباته المدرسية اليومية، كل ذلك يؤدى إلى تقصيره دراسياً (عقل،1994، ص49).

5 – الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم التلاميذ بطيئى التعلم:

لقد تعددت الاتجاهات التربوية الخاصة بتوزيع التلاميذ بطيئى التعلم داخل الفصول المدرسية، وفيما يلي عرض لتلك الاتجاهات بشيء من التفصيل:

الاتجاه الأول:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على "عزل التلاميذ بطيئى التعلم عن التلاميذ العاديين ووضعهم في مدارس خاصة بهم" ويرى مؤيدو هذا الاتجاه أنه الأسلوب الأمثل في المدن الكبيرة، والتي يكثر فيها عدد بطيئي التعلم لدرجة يسهل معها تجميعهم في مدرسة خاصة بهم، وتلك المدارس مزودة ببرامج تربوية مصممة في ضوء خصائص وحاجات هؤلاء التلاميذ.

ومن مميزات هذا الاتجاه ما يلي:

ـ أنه لا يجعل التلميذ بطئ التعلم في مجال منافسة أو مقارنة مع التلميذ العادي في الفصول العادية.

ـ وجود مدرسة خاصة بهؤلاء التلاميذ مزوده بفريق متكامل من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالإضافة إلى مدرسين أكفاء مدربون للعمل مع هؤلاء التلاميذ، كل ذلك يجعل من تلك المدرسة مركزاً فعالاً لعلاج تلك الفئة من التلاميذ.

وعلى الرغم من مميزات هذا الاتجاه إلا أن له بعض العيوب التي لا يمكن تجاهلها وأهمها:

1- هذا الاتجاه لا يتماشى مع المجتمعات المحلية والمناطق الريفية حيث يقل بها عدد بطيئي التعلم لدرجة لا يمكن معها إنشاء مدرسة خاصة بهم.

2- عدم تقبل أولياء الأمور لفكرة عزل أطفالهم في مدارس خاصة بهم، حيث يشعرون بأن أبنائهم منعزلون في مدارس ليست هي مدارس العاديين من التلاميذ.

3- هذا الاتجاه يحرم التلميذ بطئ التعلم من الاندماج مع أقرانه العاديين.

4- قد تحتاج تلك المدارس إلى تكلفة كبيرة لإعداد المناهج والطرق التدريسية والوسائل التعليمية والأنشطة بالإضافة إلى توفير المدرسين الأكفاء الذين يجيدون التعامل مع هؤلاء التلاميذ.

5- – قد يسبب عزل هؤلاء التلاميذ في مدارس خاصة بهم إلى وصمهم ببطء التعلم (حسن،2003 ، ص31).

الاتجاه الثاني:

ويركز أصحاب الاتجاه الثاني في تعليم التلاميذ بطيئي التعلم على فكرة "عزل بطيئى التعلم في فصول خاصة داخل المدرسة العادية، وهذا الاتجاه يقتضى تجميع التلاميذ بطيئى التعلم في كل صف دراسي واحد، ووضعهم في فصول خاصة بهم".

ومن مميزات هذا الاتجاه ما يلي:

1- الفصل بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ المتفوقين، حيث إن وجود التلاميذ بطيئي التعلم مع التلاميذ المتفوقين والعاديين يعرضهم لمشاكل كثيرة، من أهمها شعورهم بالعجز والقصور عن مسايرة بقية التلاميذ.

2- هذا الاتجاه يتماشى مع سياسة تكافؤ الفرص، حيث يتسنى لكل فرد أن ينمو ويتعلم بالقدر الذي تسمح به إمكانياته واستعداداته (ابراهيم، 2003، ص260).

ولكن هذا الاتجاه له عيوب أهمها الأتي:

1- قد يوصم هؤلاء الأطفال ببطء التعلم من قبل أقرانهم العاديين في المدرسة، مما قد يؤدى أيضا إلى آثار نفسية سيئة.

2- هذه الفصول مكلفة للغاية، وتحتاج إلى جهد بشري وتربوي ومالي وإداري.

3- تلك الفصول قد تحرم التلاميذ بطيئي التعلم من الفرصة الطبيعية للتكيف مع نوعية المجتمع والذي سوف يعيشون ويتفاعلون مع أفراده (عبد الحميد،1997، ص46).

الاتجاه الثالث:

يجمع المناصرين لهذا الاتجاه على فكرة "وضع التلاميذ بطيئى التعلم مع التلاميذ العاديين في نفس الفصل داخل المدرسة الواحدة".

وهذا الاتجاه لا يفصل بين التلاميذ وزملائهم العاديين، حيث يتم تعليم التلاميذ منخفضي التحصيل وبطيئى التعلم مع التلاميذ العاديين في نفس الفصل الدراسي، وهذا الاتجاه هو المعمول به في مدارسنا.

ويؤيد المعلمون هذا الاتجاه، ففي دارسة قام بها (Gordan lowden,1984) هدفت إلى استطلاع رأى المدرسين حول إدماج بطيئي التعلم مع التلاميذ العاديين في فصول الدراسة العادية، وقد طبقت الدراسة على 220 مدرس من مدرسي المرحلة المتوسطة بولاية ويلز ، وأظهرت نتائجها أن 37 % من المدرسين مؤيدون لمبدأ الدمج ، 27% منهم معارض لمبدأ الدمج حيث أكدوا على عدم فائدته بالنسبة لبطيئى التعلم (Gordan, L, 1984, p47).

6 - تشخيص التلاميذ بطيئى التعلم:

لقد تنوعت الأساليب والأدوات التي يمكن عن طريقها التعرف على التلاميذ بطيئى التعلم؛ نذكر منها ما يلي:

1- اختبارات الذكاء.

2- السجلات المدرسية.

3- اختبار متطلبات المادة العلمية.

4- آراء المعلمين القائمين بتدريس المادة.

5- الاختبارات التحصيلية (الدعدع وأبو المغلي، 1999، ص22).

وكخلاصة لما ورد في هذا العنصر يمكننا أن نقول أن تحديد التلاميذ بطيئى التعلم باستخدام أسلوب أو طريقة واحدة يعد أمراً غير سليم تربوياً، حيث لابد من استخدام أكثر من أسلوب لتحري الدقة في تحديد هؤلاء التلاميذ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الاعتماد على الاختبار التحصيلى فقط كمحك لتحديد التلاميذ بطيئى التعلم يعد أمراً غير مقبول، وذلك لأنه من الممكن أن يحصل التلميذ على درجات منخفضة في الاختبار التحصيلى، ورغم ذلك تكون نسبة ذكائه متوسطة أو أعلى، بمعنى أن تحصيله للمادة الدراسية المطلوب تعلمها لا يتناسب مع مستوى ذكائه، وبالتالي يكون هذا التلميذ من فئة ذوى صعوبات التعلم وليس من فئة بطيئى التعلم.

7 - الأسس التي تبنى عليها مناهج بطيئى التعلم:

تبنى مناهج بطيئى التعلم والطرق التي تستخدم لتدريسها على مجموعة من الأسس أهمها ما يلي:

- مسايرة الأهداف التعليمية لواقع التلاميذ بطيئى التعلم من حيث قدراتهم واستعداداتهم وسرعتهم في التعلم، ولذا فالمهام الصعبة يجب أن تحلل إلى مهام صغيرة أقل صعوبة تتناسب مع مستوى وقدرات هؤلاء التلاميذ ، كما أن المهام المقدمة إليهم يجب ألا تتطلب من الوقت أكثر من 15 دقيقة حيث أن فترات انتباههم قصيرة .
- استخدام الوسائل التعليمية والعروض العملية والنماذج المرئية بأقصى قدر ممكن، لما لها من أهمية خاصة في تعليم التلاميذ بطيئى التعلم ومساعدتهم على الفهم والتصور والإدراك، نظراً لمخاطبتها للحواس، وإتاحة الفرصة للتلميذ لتجريب المفاهيم الجديدة باستخدام مواد محسوسة، أو في مواقف حقيقية، وبذلك يكون لعملية التعلم معنى وهدف، كما يراعى عند التدريس لهؤلاء التلاميذ البدء بما هو مألوف من معلومات وأفكار لديهم والتدرج إلى ما هو جديد من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات (Servio, C, 2004, p3).

- استخدام التعليم المصاحب بالكمبيوتر لتعزيز المهارات التي سبق تعلمها في قاعة الدرس (الفصل)، وإعطاء التلميذ وقت أطول لإنجاز المهام المكلف بها (Steven, R, S, 2001, p1).
- تنمية الدافعية للتعلم عن طريق التشجيع والتعزيز باستمرار، مع مراعاة تجزئة المادة الدراسية إلى دروس صغيرة ، حيث يساعد ذلك على التقدم فيها خطوة بخطوة، بالإضافة إلى الاعتماد على الخبرة المباشرة والمشاهدة بقدر الإمكان، فالتلميذ عندما يرى المعلومة ويلمسها ويتعامل معها يكون التعلم أكثر سهولة (Marcel, D,2003, p4).
- خفض محتوى المنهج من حيث الحجم ودرجة التعقيد، وتضمينه أسئلة توضيحية ملموسة بدلاً من المجردة، مع مراعاة توسيع خلفية المادة التعليمية حتى يتوفر للتلميذ بطئ التعلم قواعد أساسية لفهمها واستيعابها، ومراعاة أن يتم عرض المادة التعليمية بأسلوب يتيح للتلميذ استخدام أكثر من حاسة، لأن ذلك ييسر عملية التعلم (الدعدع وأبو المغلي، 1999، ص44).

8 – الكفايات المطلوبة لمعلم بطيئى التعلم:

إن نجاح عملية تعليم التلاميذ بطيئى التعلم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة، إلا أن وجود معلم كفء يعتبر حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني الدراسية – رغم أهميتها – لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصيه متميزة، يستطيع بها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وينمى أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة، وفي أنشطتها وإمكاناتها.

وفيما يلي مجموعة من الكفايات التي ينبغي توافرها في معلم بطيئى التعلم وأهمها :

1- أن يتقن المهارات التدريسية الأساسية والمتمثلة في التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الدرس، وإثارة التفكير، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وطرح الأسئلة، والتقويم.

2- أن يختار العمل مع تلك الفئة برغبته، مقتنعاً بأن التلميذ بطئ التعلم له الحق في الحصول على أفضل فرصة للتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته، وأن يزود هؤلاء التلاميذ بتطبيقات عملية قصيرة لما يتم تعلمه كما يزودهم بدرجاتهم على الاختبارات التحصيلية، وذلك ليراقبوا مدى تقدمهم في التعلم.

3- أن تتسم العلاقة بينه وبين هؤلاء التلاميذ بالود والتفاهم والمرونة والتسامح معهم، واحترام مشاعرهم والاهتمام بحل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية، وأن يقدم تعزيزاً للسلوكيات الإيجابية التي تصدر منهم مثل التعاون والاحترام والنظام، وذلك تجنباً لحدوث المشكلات السلوكية في الصف، كما ينوع أنشطة التهيئة، حيث أن معظم بطيئى التعلم يحتاجون إلى دعم وتشجيع للمحافظة على اهتمامهم بالدرس، كما يهتم بتشجيعهم عند أدائهم للمهام المكلفين بها، ويمدحهم عند ملاحظة تقدمهم في تلك المهام (Christine, P, I, 2007, p411).

4- أن يثير حماس التلاميذ ويشوقهم لموضوع الدرس، ويستخدم العديد من العوامل التي من شأنها المحافظة على انتباه التلاميذ أثناء الدرس، كما يزود هؤلاء التلاميذ بالتغذية الراجعة، ويشجعهم على تصحيح أخطائهم.

5- أن يكون ملماً بخصائص وحاجات التلاميذ بطيئى التعلم وأن يراعى ذلك عند تخطيطه للدرس فيعمل على تبسيط المادة العلمية المقدمة لهم و يربطها بمواقف الحياة الخارجية، ويشجعهم على الاتصال بمصادر البيئة التي تخدم الدرس، كما يراعي عند تقديم الدرس أن يتدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد (عدس، 1996، ص183).

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن أن نخلص إلى أن التلاميذ بطيئي التعلم حالات خاصة ليس لهم مظاهر شكلية تميزهم لذلك تتعدد أساليب تشخيصهم، ولكن هؤلاء التلاميذ لديهم حاجات تربوية خاصة بحاجة إلى التكفل بها حتى يتمكنوا من مواكبة زملائهم في الفصل الدراسي، هذا ما يجعل وجود بطيئي التعلم في الصفوف المدرسية العادية من أكبر المشكلات التي تواجه المدرسين في العملية التعليمية التعلمية، لذلك عليهم أن يدركوا مثل هذه الحالات وأن يتعرفوا على خصائصهم وكيفية التعامل معهم بما يناسبهم من طرائق التدريس وأساليب التنشيط والوسائل التعليمية، ومن باب الاستفادة بما ورد في التراث النظري في الدراسة الحالية تم التركيز على بعض العوامل الشخصية لدى أفراد هذه الفئة مثل انخفاض الدافعية ونقص الثقة بالنفس، توقع الفشل والخجل والانطواء وذلك لمحاولة التكفل بها أثناء حصص البرنامج بالتشجيع والتحفيز واستخدام التعزيز بمختلف أنواعه، أما ضعف الإدراك وانخفاض مستوى الذكاء وتشتت الانتباه فقد كانت تقنية تحليل المهمة ومهارة شد الانتباه والشرح في أثناء الحصص أحد الحلول لمثل هذه المشكلات، في حين تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من ضعف البصر أو السمع أو عيوب النطق.

أما فيما يخص المشكلات التربوية فقد أخذت بعين الاعتبار في البرنامج التعليمي العلاجي المصمم خصيصا لهذه الدراسة لمحاولة علاجها وذلك عن طريق تدريس التلاميذ في مجموعة صغيرة مع التنويع في إستراتيجيات وأساليب التدريس، بحيث يتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام والتكفل بالحاجات التربوية لكل تلميذ باعتباره حالة خاصة متفردة بخصائصها ضمن المجموعة المتجانسة.

الفصل الرابع:

الإستراتيجيات ما وراء المعرفية:

- تمهيد.

1 – مفهوم ما وراء المعرفة.

2 – مكونات ما وراء المعرفة.

3 – المبادئ التي يستند إليها تعليم ما وراء المعرفة.

4 – التدريب على المهارات ما وراء المعرفية.

5 – الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

5 – 1 – إستراتيجية K-W-L البناء المعرفي.

5 – 2 – إستراتيجية التفكير بصوت عال.

5 – 3 – إستراتيجية النمذجة.

6 – أهمية الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

- خلاصة.

ـ تمهيد:

انطلاقا من الهدف الأساسي لهذه الدراسة والذي يتمثل في بناء برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، فقد خصص هذا الفصل لعرض وتوضيح الإستراتيجيات ما وراء المعرفية المعتمدة في الدراسة الحالية وهي: إستراتيجية بناء المعنى K.W.L، وإستراتيجية التفكير بصوت عال، وإستراتيجية النمذجة، وقبل تناول هذه الإستراتيجيات سيتم التطرق إلى مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناتها، المبادئ التي يستند إليها تعليم ما وراء المعرفة والتدريب على مهارات ما وراء المعرفة، وفي الأخير؛ وبعد عرض الإستراتيجيات الثلاثة سنتطرق إلى أهميتها.

1 ـ مفهوم ما وراء المعرفة:

يعود ظهور مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognitive) ووضوح أطره العامة إلى أستاذ علم النفس في جامعة ستانفورد العالم فلافل (Flavell) عام 1976 (العبيدي والشبيب، 2016، ص59)، حيث يعد هذا المفهوم واحدا من أهم التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد تطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في عقد الثمانينيات من القرن العشرين، إذ لقي اهتماما ملموسا على المستويين النظري والتطبيقي، فقد أجرى عليه براون(Brown) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال (الزيات، 2004، ص579).

ولا يزال هذا المفهوم يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار حتى أنه أصبح موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له، فلقد تناولت الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات ما وراء المعرفة بدءا بنمو وتطور هذا المفهوم, وصولا إلى كيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعلم والتعليم.

كانت هذه نظرة خاطفة ولمحة تاريخية موجزة حول مفهوم ما وراء المعرفة، أما فيما يخص التعريفات التي تناولت مصطلح ما وراء المعرفة فقد تعددت ولم تتباين بشكل كبير فيما بينها فقد اتفقت جلها – إن لم نقل كلها – في أن مصطلح ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية، ومتابعته لتعلمه، ووعيه بما يقوم به؛ أي قدرته على تقييم أدائه وتفكيره ومدى تحقيقه للأهداف، كما يشير هذا المصطلح إلى قدرة الفرد على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، وأن يكون واعيا لخطواته وإستراتيجياته أثناء عملية التعامل مع المشكلات والوضعيات المشابهة لها.

2 ـ مكونات ما وراء المعرفة:

تنقسم ما وراء المعرفة إلى مكونين رئيسيين هما:

المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة: ويتضمن ثلاثة أنواع رئيسة من المعرفة هي:

– **المعرفة المفاهيمية:** وتشمل الوعي بالمفاهيم، والمصطلحات والرموز، والقوانين.

– **المعرفة الإجرائية:** وتشمل إدراك الخطوات، ومعرفة النماذج، والحلول، والتراكيب.

– **المعرفة السياقية:** وتشمل الوعي بالشروط، وإدراك الأسباب، وإعطاء مسوغات، وتحديد المعايير، وحل المشكلات.

المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة: ويتضمن هذا المكون على ثلاثة أنواع تنظيمية هي:

– **إدارة المعرفة:** وتشمل تحديد الإستراتيجيات، وضع الخطط، وبناء الخطوات، وإدراك العلاقات، وتهيئة الظروف.

– **تقويم المعرفة:** وتشمل تعديل النمط، وتبديل الإستراتيجية، وتحسين السياق، والتحقق من الحل.

– **تنظيم المعرفة:** ويشمل إعادة المخطط، وتعديل النتاجات، وتوضيح الأخطاء، وعمل معالجات، وتنظيم التفكير (العبيدي والشبيب، 2016، ص65).

3 ـ المبادئ التي يستند إليها تعليم ما وراء المعرفة:

إن هدف التربية الأساس هو تعليم المتعلم كيف يتعلم قبل اكتسابه للمعلومات التي يتعلمها، وهذا ما تقوم عليه مبادئ تعليم ما وراء المعرفة، وكلما ازدادت مراعاة البرامج التعليمية لهذه المبادئ كلما ازدادت فاعليتها، ومن أبرز هذه المبادئ:

– **مبدأ العملية:** التركيز في أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التركيز في نواتجه.

– **مبدأ التأملية:** يجب أن يكون للتعلم قيمة في ضوء مساعدة الطلبة على الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم الذات لديهم، والقدرة على فهم الروابط بين الإستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

– **مبدأ الوجدانية:** الحرص على خلق التفاعل بين المعرفة الوجدانية وما وراء المعرفة، وعده هدفا مهما ومركزيا.

– **مبدأ الوظيفية:** التركيز على وعي الطلبة بمعرفتهم ومهاراتهم، وكيفية استعمالها وتوظيفها.

– **مبدأ انتقال أثر التعلم:** العمل على تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم من المدرسين إلى الطلبة.

– **مبدأ السياق:** الاستعمال الملائم لمهارات تنظيم الذات بانتظام في السياقات الملائمة.

– **مبدأ التشخيص الذاتي:** التركيز في فهم الطلبة على عملية التنظيم والمراجعة.

– **مبدأ النشاط:** الحرص على إيجاد الفاعلية والحركة في أثناء عملية التعلم على نحو متوازن.

– **مبدأ التعاونية:** التركيز على خلق جو التعاون والمشاركة والمناقشات الجمعية بين الطلبة.

- **مبدأ تصور التعلم:** تكييف عملية التعلم وفق تصورات الطلبة الحالية ومفاهيمهم (العبيدي والشبيب، 2016، ص81).

4 ـ التدريب على مهارات ما وراء المعرفة:

لقد صنف الباحثون مهارات ماوراء المعرفة لأنواع متعددة، ولكن بالرغم من هذا التعدد إلا أنه كان هناك اتفاق حول مهارات (التخطيط – والمراقبة والتحكم – التقييم) وإن اختلفوا في مسمياتها وهذا ما أشار إليه النجدي وآخرون (2005)، وأكده كل من أبو جادو ومحمد (2007) إذ أشارا إلى أن هناك إجماعا بين الباحثين حول ثلاث مهارات رئيسية أساسية وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، والتي تضم في داخلها عددا من المهارات الفرعية (العبيدي والشبيب، 2016، ص85 – 89).

وقد ورد عن فلافل (Flavell, 1979) أن الأدب التربوي يشير إلى أن مهارات ما وراء المعرفة قابلة للتعليم والتعلم وأنها قابلة للنسيان، والتفكير ما وراء المعرفي قصدي وله أهداف مباشرة يمكن تحقيقها إذا تم تدريب الفرد عليها في خطة لحل المشكلة أو التفكير في قضية معينة.

كما أثبتت الدراسات والبحوث أنه يمكن تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتنميتها لدى الأفراد كافة في مراحل التعليم جميعها في مرحلة رياض الأطفال وفي مرحلة الابتدائية والثانوية وفي التعليم الجامعي والموهوبين والمتخلفين عقليا.

وبهذا الصدد يشير (Kriewladt, 2001) وعدد من التربويين إلى أن هناك مجموعة من الإجراءات الواجب على المدرس إتباعها لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة وهي:

- إعطاء الفرصة للطلبة لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم، مثل إعطاء الطالب فرصة للتعلم والتفكير مع زميله.

- جعل الطلبة يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.

– إعطاء الفرصة للطلبة لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم.

– مساعدة الطلبة على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلبا للمساعدة (التوجيه الذاتي).

– اطلاع الطلبة على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

– أن يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ما وراء المعرفة لطلبتهم، ومن خلال قيام بعض الطلبة بدور النموذج أمام زملائهم، كما يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظيا، ويشجعون الطلبة على التفكير اللفظي.

– أن تحدد المهارة عند بدء النشاط التعليمي بدقة.

– أن تقدم للطلبة وتشرح بأساليب تتفق وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة وبأمثلة متعددة ومتدرجة.

– التفاعل الجماعي الميسر من خلال الحوار الصفي والتعبير عن الرأي، وإتاحة الزمن اللازم للتفكير والإجابة.

– الابتعاد عن التدريب الروتيني إذ يجب على المدرس أن يوفر تمارين متنوعة للطلبة لا تكون من نمط واحد وتراعي الفروق الفردية بينهم.

– يجب أن يقسم العمل على المهارات حسب قدرات الطلبة واستعداداتهم والعمل على مراعاة التدريبات الفردية.

– إثارة دافعية حماس الطلبة للتعلم من خلال التشجيع والتنويع والدعم النفسي والتوجيه السليم.

– أن يمكن الطلبة من أخذ زمام المبادرة في توجيه تفكيرهم وقيادته في عملية القراءة.

– أن يدرب الطلبة على كيفية الملاحظة.

– أن يدرب الطلبة على كيفية تفحص الموضوع المقروء وسير أفكاره وما خلف سطوره (العبيدي والشبيب، 2016، ص90 – 94).

5 ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ويتمثل ذلك في استخدام طرائق التدريس النشطة التي تهدف ترتكز على جعل التلميذ نشطا وفاعلا إيجابيا في أثناء تعلمه.

حيث تعرف سميرة عطية عريان (2003) الإستراتيجيات ما وراء المعرفية بأنها طرائق تربوية حديثة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعليم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير، في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى معان تحويلية مثمرة لها معنى شخصي وعملي، وتهدف إلى تنمية وعي المتعلم بعملية التعلم وتحكمه فيها (عريان، 2003، ص120).

كما يعرفها كل من Henson, K. T & Eller, B. F (1999) على أنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henson & Eller, 1999, p258).

بينما عرفتها فاطمة عبد الوهاب (2005) على أنها الأداء والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وفي أثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها وتنمية التفكير التأملي (عبد الوهاب، 2005، ص165).

من خلال ما ورد في التعريفات السابقة يمكننا أن نخلص إلى أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يمارسها المتعلم بتوجيه من المعلم في أثناء تعلمه بهدف كسب المعرفة والوعي بعملية تعلمه وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها ومن ثم القدرة على تقييم وتقويم تعلمه.

5 ـ 1 ـ استراتيجية البناء المعرفي (K-W-L-H):

إستراتيجية البناء المعرفي أو كما يسميها البعض إستراتيجية الجدول الذاتي، وتسمى أيضا إستراتيجية (K-W-L-H) وهي إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جرهام ديتريك (Graham Dettrich, 1980) الذي استمدها من أفكار بياجيه (Piaget, 1964) وسماها إستراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها ماسون (Mason, 1982) جزءا من نموذجه لحل المشكلات (حافظ، 2008، ص195).

كما قامت دونا أوغل (Donna Ogle, 1986) في الكلية الوطنية للتعليم في إيفانستون بأمريكا وضمن برنامج "التخرج للقراءة وفنون اللغة" بتطويرها ووضعها في صورتها النهائية التي هي عليها الآنن ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة، لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم (الزهراني، 2011، ص12).

وفي عام 1987 قامت دونا أوغل (Donna Ogle) وإلين كار (Eileen Carr) بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (K-W-L Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب وهذا التطوير تمثل في: خريطة المفاهيم Concept Map، وتلخيص المعلومات Summarizing Information (الزهراني، 2011، ص12).

ثم قدم المركز الإقليمي الشمالي للتعليم (NCRel, 1995) نموذجا فنيا فعالا للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في استراتيجية (K-W-L-H) يمثل كل حرف منها الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو الفنية التي تمارس في عملية التفكير وهي:

– (K) للدلالة على كلمة (Know) والتي تشير للسؤال (What I Know about the subject ?) ماذا أعرف حول الموضوع؟ الذي يمثل الخطوة الأولى، وهي الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطيع الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع.

- (W) للدلالة على كلمة (Want) التي تشير للسؤال (What I want to learn ?) ماذا أريد أن أتعلم؟ الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه من خلال هذا الموضوع أو النص.

- (L) للدلالة على كلمة (Learn) التي تشير للسؤال (What I learned ?) ماذا تعلمت؟ الذي يساعد الطلبة على تقويم ما تعلموه من الموضوع، ومدى استفادتهم منه.

- (H) للدلالة على كلمة (How) التي تشير للسؤال (How can I learn more ?) كيف يمكنني التعلم أكثر؟ الذي يساعد الطلبة على الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم في هذا الموضوع (عطية، 2009، ص251).

ليس هذا التطوير الوحيد الذي أجري لهذه الاستراتيجية، فقد تم تطويرها عدة مرات وذلك بإضافة خطوات أخرى عليها وفقا للمادة الدراسية والأهداف التعليمية، وإن دل هذا على شيء إنما يدل على مرونة هذه الاستراتيجية ووسع استخدامها، إلا أنه في الدراسة الحالية اعتمد النموذج (K-W-L-H) لملاءمته مع مستوى التلاميذ وطبيعة نشاط القراءة.

K– what I know ? ماذا أعرف؟	W- what I want to know ? ماذا أريد أن أتعلم؟	L- what I learned ? ماذا تعلمت؟	H- how can I learn more ? كيف يمكنني التعلم أكثر؟

5 – 1 – 1 – تعريف استراتيجية البناء المعرفي:

وقد وجدت عدة تعريفات لهذه الإستراتيجية نذكر منها مايلي:

ورد عن ماهر عبد الباري (2010) أن إستراتيجية البناء المعرفي هي إستراتيجية وضعتها دونا أوغل (Donna Ogle, 1986)، وهي إستراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة فصل وقراءته أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم أو عرض تقترح أوغل أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أنه يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عنه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه (عبد الباري، 2010، ص311).

كما يعرفها كوب (Kopp, 2010) على أنها إستراتيجية جيدة يستخدمها المعلمون لتنشيط تفكير الطلاب في موضوع الدرس قبل أن يحدث التعلم الجديد (Kopp, 2010, p10).

وتعرف أيضا بأنها من الإستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة ويقوم فيها التعليم على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز الذي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها (عطية، 2009، ص171).

ويرى بيرز (Perez, 2008) أنها إستراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، ويمكن أن يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة أو بصوت عالي، كما يمكن أن يملأ مخطط K.W.L بمفرده أو مع مجموعات صغيرة (Perez, 2008, p21).

5 – 1 – 2 – خطوات إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L.H):

حسب جنيفر كونر (Jenifer Cooner, 2006) خطوات هذه الإستراتيجية تتمثل فيما يأتي:

– اختيار النص أو الموضوع المراد تدريسه.

– وضع جدول أو مخطط (K.W.L)، حيث يصممه المعلم على السبورة أو على شفافية، وينبغي أن يمتلك كل طالب هذا المخطط لتسجيل المعلومات.

– يسأل المعلم الطلاب كنوع من العصف الذهني عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، ويتم تدوين تلك المعارف والمعلومات في العمود المخصص لها "K" وبعد أن ينتهي الطلاب من ذلك تتم مناقشتهم فيما كتبوه.

– يسأل المعلم الطلاب عما يريدون معرفته عن الموضوع ويتم تسجيل هذه الأسئلة في العمود المخصص لها، ويقوم المعلم بسؤال الطلاب لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في العمود "W".

– يدون الطلاب ما تعلموه في العمود "L" وذلك بعد قراءة النص، حيث ينبغي أن يبحث الطلاب عن إجابات للأسئلة التي دونوها في العمود "W" وذلك في أثناء القراءة أو بعدها، كما يشجع المعلم الطلاب على كتابة كل ما يجدونه ذو أهمية في هذا العمود للتمييز بين إجاباتهم عن الأسئلة والأفكار ذات الأهمية.

– مناقشة المعلومات التي سجلها الطلاب في العمود "L".

– تشجيع الطلاب للبحث عن إجابات للأسئلة التي دونوها في العمود "W" والتي لم يجب عليها النص (Jenifer, 2006, p4).

5 – 1 – 3 – دور المعلم في أثناء تطبيق إستراتيجية K.W.L.H:

هناك بعض الأدوار التي لابد أن يراعيها المعلم عند تنفيذ هذه الإستراتيجية، حتى تؤتي ثمارها بطريقة صحيحة في أثناء مرحلة التطبيق وهي:

- توجيه المتعلمين نحو قراءة العنوان، ومن ثم سؤال أنفسهم السؤال التالي: (ماذا أعرف عن موضوع النص؟)، مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدر من الأسئلة، مع التقدم في استخدام الإستراتيجية بتحديد معارفهم السابقة كمنطلق للتعلم الجديد.
- ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين في أثناء استجاباتهم، حتى تثبت المعلومة.
- كتابة الأفكار في العمود الأول، مع ضرورة قبول أي فكرة لها علاقة بالموضوع، وإن كانت خاطئة، فدور المعلم هنا ليس تصحيح أو تقويم الأفكار، ولكن تشجيع الطلاب على توليد أكبر قدر منها.
- قبل القراءة، على المعلم أن يسأل المتعلمين (ماذا تريدون معرفته عن الموضوع؟) ويحصل على خمس أو ست أفكار ويكتب الأسئلة حولها.
- في مرحلة القراءة وبعد أن يضع المتعلمون سؤال (ما الذي أريد أن أعرفه من النص؟)، هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لأنفسهم من القراءة، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة بصيغة العموم أي (أعطني كافة الأسئلة التي يمكن أن تطرح من خلال قراءة النص)، وما الأسئلة التي ترى أنها لم ترد، وكنت تتمنى أن توجد في النص؟
- يقوم المعلم بدمج المتشابه من الأفكار مع بعضها البعض، ثم تصنيفها في الجدول.
- يناقش التلاميذ في أفكارهم ويشجعهم على مناقشة أفكار بعضهم البعض.
- يستثير الفضول العلمي لدى المتعلمين عن طريق العصف الذهني والتحفيز.

5- 1 – 4 – دور المتعلم في أثناء تطبيق إستراتيجية K.W.L.H:

تحدد غيداء الزهراني (2011) من خلال تجربتها في تطبيق إستراتيجية K.W.L.H دور المتعلم في هذه الإستراتيجية بالآتي:

- يقرأ أو يشاهد أو يستمع للموضوع، ويستوعب الأفكار المطروحة منه.
- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.
- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع.
- يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية.
- يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد مجموعته.
- يناقش ويحاور في الصف.
- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة (الزهراني، 2011، ص25).

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذه إستراتيجية K.W.L تجعل المتعلم فاعلا ونشطا في أثناء تعلمه، حيث أنه عند استخدام هذه الإستراتيجية في التعلم يصبح لزاما على كل تلميذ أن يكون لديه جدول الإستراتيجية ليقوم بعد ذلك بـ:

- توليد مجموعة من الأسئلة الذاتية التي يطرحها على نفسه.
- استدعاء المعلومات السابقة حول الموضوع المراد دراسته، ويسجلها في العمود الأول من الجدول.
- تحديد الأسئلة التي يريدون أن يحصلوا على أجوبة لها، ويسجلها في العمود الثاني من الجدول.
- تحديد ما تم تعلمه بعد قراءة أو تناول الموضوع، وتسجيله في العمود الثالث.

- مقارنة ما كانوا يعرفونه بما تم تعلمه وما كانوا يودون تعلمه، وبالتالي يقومون بتصحيح الأفكار الخاطئة وتسجيل الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابات عليها.

5 – 1 – 5 – مزايا إستراتيجية بناء المعرفي K.W.L.H:

من المزايا التي ذكرتها أماني سالم (2007) لإستراتيجية K.W.L.H ما يلي:

- تشير الدراسات أن إستراتيجية K.W.L.H تسهم في تعلم المعرفة التقريرية بأنواعها المختلفة مثل البنائي وتنظيم المعلومات وتخزين المعلومات.
- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.
- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي من خلالها يمكن تنشيط عملية المراقبة.
- تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط وتماسك الإطار المعرفي للفرد.
- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، خاصة وأن الإجابة على أسئلة الإستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة المعلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة.
- تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط، وجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.
- تسهم في تكوين فرص للابتكار والتفكير المتجدد، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد (سالم، 2007، ص40).

بناء على ما ذكر أعلاه حول إستراتيجية البناء المعرفي K.W.L.H يمكن أن نخلص إلى أنها إستراتيجية ما وراء معرفية تقوم على عملية تنشيط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى والتي تمثل المعرفة السابقة، وذلك بعد استدعائها واستقبالها على مستوى الذاكرة العاملة التي تستقبل المعلومات

أيضا من خلال الحواس والتي تمثل المعرفة الجديدة، وهكذا تتم معالجة المعلومات ويحدث بذلك التعلم، وهذا ما يسمى في علم النفس العصبي والمعرفي بتنشيط الذاكرة وهي إستراتيجية إدراكية معرفية عليا يصل إليها المتعلم من خلال قيامه بإجراءات معينة في أثناء تعلمه في فترة ما قبل التعلم مباشرة وهي فترة التهيئة والاستعداد، كأن يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة الذاتية على نفسه حول ما يعرفه عن الموضوع، وما يريد أن يعرفه وما تم تعلمه فعلا، حيث يعد استخدام هذه الإستراتيجية مجد مع جميع فئات المتعلمين وخصوصا ذوي الاحتياجات التربوية والأكاديمية الخاصة مثل ذوي تشتت الانتباه وذوي صعوبات التعلم، وكذا بطيئي التعلم الذين يعانون من صعوبة استدعاء المعرفة السابقة، وطول زمن الرجع لديهم والاستخدام الدائم والمتكرر لمثل هذه الإستراتيجية يسهل عليهم عملية التذكر والربط بين المعلومات وبالتالي يسرع عملية التغذية الراجعة لديهم.

5 ـ 2 ـ إستراتيجية التفكير بصوت عال (Thinking Aloud):

تعتبر إستراتيجية التفكير بصوت عال أو مرتفع إحدى إستراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها، فهي تتيح للمدرسين رؤية مهارات تفكير طلابهم مما يهيئ الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة ... كما تتيح للمتعلمين الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، إذ أنهم لا يكتسبون المعرفة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحات بيضاء في عقولهم، بل أنهم يبنون معرفتهم على نحو نشط ويشاركونها ويحددون بنيتها في الوقت الذي يفسرون فيه المعرفة الجديدة، ويحدثون تكاملا بينها وبين المعرفة المسبقة (حمود، 2013، ص451).

5 – 2 – 1 – تعريف إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

يعرف (Branch, 2000) إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع بأنها: الإجراءات التدريسية المخطط لها والتي تنفذ داخل الفصل الدراسي، وتسمح للمشاركة الإيجابية للمتعلمين والكشف عن الأفكار الحقيقية التي تدور في أذهانهم، مما ينتج عنه توالد الأفكار وتبادل الآراء (حمود، 2013، ص464).

وتسمى أيضا بالتفكير بصوت مرتفع، أو التفكير بصوت مسموع، وتعد هذه الإستراتيجية مهمة في العملية التعليمية، حيث تساعد في توضيح وتطوير عمليات التفكير للتلاميذ، فهي ملائمة لحل المشكلات حيث يتحدث التلميذ مع زميله في محادثات ثنائية، فيشرح خطوات حله، ويصف أفكاره عن الحل وزميله يسمع له ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته على توضيح أفكاره، ويمكن أن يكون ذلك من خلال مجموعات صغيرة (محمد، 2004، ص22).

فالتفكير بصوت عال يشجع الطالب على الوصول إلى أقصى درجات التشجيع لقدراتهم ويحفزهم على التفكير والانتباه (محمد وعناوي، 2013، ص12).

وقد أضاف (Mathews, 2001) أن الأسئلة والمناقشة بصوت مرتفع تثير تفكير الطلاب وتركز انتباههم، وتنمي الفضول وحب الاستطلاع، وتختبر مدى فهم الطلاب للمفاهيم، وتنمي المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات وتساعد في أن يتعلم الطلاب من بعضهم (حمود،2013، ص458).

فإذا يمكننا أن نقول أن إستراتيجية التفكير بصوت عال من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد التلاميذ على وصف تفكيرهم جهرا عندما يفكرون فى أداء المهمة وحل المشكلة، فهي تزيد من قدرة التلميذ على الحكم والتوجه الذاتي سواء في الجانب الأكاديمي أو الاجتماعي.

5 – 2 – 2 – خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال:

ويستخدم المعلم إستراتيجية التفكير بصوت عال من خلال الخطوات التالية:

- يختار المعلم مهمة أو نشاطا تعليميا، ثم يقوم المعلم بنمذجة التفكير بصوت مسموع، كأن يقرأ تعليمات النشاط ثم يطرح أفكاره حول المهمة.
- يطلب من التلميذ التحدث بصوت مرتفع مع زميله، أو أمام مجموعة من زملاء القسم (ماذا أفعل؟ ما أفضل طريقة للتعامل مع النشاط؟ أعتقد أن الإجراءات هي، هل هي كافية؟)
- يساعد المعلم التلميذ على التحدث عن أفكاره قبل التعلم وفي أثنائه وبعده (بوعيشة، 2014، ص80).
- يتوجب على المدرس مساعدة المتعلمين وذلك من خلال بعض التوجيهات التي تمكنهم من تحقيقهم لإستراتيجية التفكير بصوت عال هي:
- ترجم تفكيرك وتصوراتك الخاصة إلى كلمات وقم بتسميعها بصوت عال.
- تكلم بصوت عال عن الخطوات التي تمر بها أثناء حل المشكلات، وتذكر أنه لا يوجد تفكير أو خطوة غير هامة إلى الحد الذي يجعلك لا تتكلم عنها.
- تكلم بصوت عال بكل التفكير الذي يعتمل بداخلك قبل البدء في حل المشكلات مثل (ماذا ستفعل؟ متى؟ لماذا؟ وكيف؟) حتى لحظة التخمين تكون هامة لتتكلم عنها بصوت عال مثل (ما أفضل طريقة لحل هذه المشكلة؟ ...إلخ) (حمود، 2013، ص459).

5 – 2 – 3 – مزايا إستراتيجية التفكير بصوت عال:

لإستراتيجية التفكير بصوت عال عدة مزايا نذكر منها:

1- توفر مناخا تعاونيا يتطلب القيام بالعديد من الأنشطة التي يمارس خلالها العديد من العمليات العقلية.

2- توفر جو تعليمي مناسب لتنمية التفكير، وإتاحة الحرية للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم.

3- زيادة مستوى الاستيعاب واكتساب وتعميق المعرفة وصقلها ومن ثم استخدامها استخداما له معنى.

4- تنمية قدرة الطلاب على التوجيه الذاتي (Branch, 2001).

5- أداة فعالة يمكن من خلالها التعرف على المعرفة المسبقة لدى الطلاب، وعرض وإبراز عمليات الفهم أثناء القراءة لنص معين (Lau, 2006).

6- تقلل من ظاهرة النسيان التي قد تحدث عندما يحاول المتعلم جمع المعلومات في نهاية النشاط (حمود، 2013، ص458).

وقد خلصت نورة بوعيشة (2014) إلى أن إستراتيجية التفكير بصوت عال تسمح للتلاميذ بمناقشة أفكارهم بشكل علني مع زملائهم ومع معلمهم، وهذا ما يسمح بأن يتم التدريس في جو ديمقراطي وتعاوني يزيد من دافعية المتعلمين، كما تسمح للمعلم بصقل أفكار تلاميذه حول موضوع التعلم، فيتعرف على التصورات الخاطئة لهم، ويوجههم التوجيه السليم مما يسمح باستدخال معلومات الدرس ودمجها بشكل صحيح في بنيتهم المعرفية (بوعيشة، 2014، ص80).

يمكننا أن نلخص كل ما ورد أعلاه في أن التفكير بصوت عال (Thinking Aloud) كإستراتيجية تدريسية تعد أداة فعالة لتدريس كيفية التفكير في مهمة ما أو حل مشكلة معينة، كما تساهم في تنمية قدرة المتعلمين على التخطيط لأداء المهمة، وتوجيه الأسئلة، والتفاعل مع الجماعة، وتجعلهم يعبرون عن احتياجاتهم ويشاركون في التخطيط للأنشطة، حيث تساعد المتعلمين ذوي القدرات المتوسطة والبسيطة – مثل فئة بطيئي التعلم المستهدفة في هذه الدراسة – على التصريح بما يجول في أذهانهم وبالتالي

الكشف عن حاجاتهم أو عجزهم في اختيار الأساليب المناسبة لحل مشكلة ما، وهكذا يحصلون على الدعم من زملائهم أو المعلم فهي بذلك؛ أي إستراتيجية التفكير بصوت عال تقنية مفيدة للغاية في العملية التعليمية إذا تم التحضير لها بشكل جيد.

5 ـ 3 ـ استراتيجية النمذجة (Modeling):

تعد إستراتيجية النمذجة إستراتيجية تربوية وتعليمية معتمدة مع كل المراحل العمرية وفي كل الأطوار التعليمية و يتسع استخدامها بالأخص مع المراحل الدنيا والأطوار التعليمية القاعدية، فهي تصلح لتعليم وإكساب المتعلم مختلف أنواع السلوك والمهارات.

حيث يؤكد فتحي جروان (2012) أن استخدام هذه الإستراتيجية يكون مناسبا في المراحل الأولى لتعليم المهارات الميتامعرفية ، وخاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يكون للمعلم دور مهم في اكتساب تلاميذه لمهارات التفكير الميتامعرفي (جروان، 2012، ص265).

5 – 3 – 1 – تعريف استراتيجية النمذجة:

يعرف الزند (2004) النمذجة على أنها عملية نسخ الطالب لسلوك آخرين مهمين له (الزند، 2004، ص100).

ويعرفها وليم عبيد (2008) بأنها إستراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلمين يعرض فيها المعلم للمتعلمين طرقه في معالجة المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهنة معينة، والتركيز على إبراز طرق المعلم في التفكير في التعلم والعمل على أن يضع المتعلمون أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم (عبيد، 2009، ص197).

كما يعرفها جوريل وكابرون (1990) على أنها طريقة قوية لإحداث وتوليد تغيرات دافعية مثل تدعيم الفاعلية الذاتية والإصرار على تحقيق المقاصد والأهداف (عبيد، 2009، ص195).

أما تعريف عزو إسماعيل عفانة و يوسف إبراهيم الجيش (2009) يشير إلى أن هذه الإستراتيجية تعني إعطاء دور للمعلم لإيضاح بعض نماذج التفكير ومساراته لدى المعلمين، وذلك من خلال قيامه بحل مشكلة معينه أو إتباعه لمسار أو نموذج تفكيري معين خلال حل المشكلة (عفانة والجيش، 2009، ص171).

النمذجة حسب فتحي جروان (2002) مقصود بها "أن يكون المعلم نفسه النموذج أو القدوة أمام المتعلمين، ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير فوق المعرفي عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل عملية (جروان، 2002، ص334).

هذه الإستراتيجية اقترحها كلا من (Wilen & Philips, p1995) وهي إستراتيجية هامة لتطوير الإدراك ما وراء المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية، حيث يعتبرها علي راشد من أقوى إستراتيجيات التعلم من حيث التأثير (راشد، 2006، ص64)، إذ أن الطلبة يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد، لذا ينبغي على المعلم أن يكون حريصا في جعل نفسه نموذجا جيدا في تفكيره وأن يكون قدوة لطلبته، وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم، والعمل على تطويرها.

ويؤكد فتحي جروان (2012) أن استخدام هذه الإستراتيجية يكون مناسبا في المراحل الأولى لتعليم المهارات الميتامعرفية، وخاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يكون للمعلم دور مهم في اكتساب تلاميذه لمهارات التفكير الميتامعرفي (فتحي جروان، 2012، ص265).

وحسب كل من وليد خليفة ومراد سعد (2010) توفر النمذجة نوع من الدعم التعليمي للتلاميذ، وتسمح لهم بتحديد الإجراءات التي تحسن تعلمهم وتزيد من فهمهم للمهمة أو النشاط التعليمي (خليفة وسعد، 2010، ص272).

5 – 3 – 2 – مراحل استراتيجية النمذجة:

تنطوي هذه الإستراتيجية حسب فهيم مصطفى (2002) على خمسة مراحل هي:

1 ـ تقديم المهارة: تنطوي هذه المرحلة على التعريف بالمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها، والتوضيح لها بالأمثلة، فضلا عن عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الفرد فيها، ودراسة أسبابها وكيفية التغلب عليها.

2 ـ النمذجة بواسطة المعلم: إذ يتم تقديم نموذجا للعمليات العقلية من قبل المعلم والتي تنطوي عليها المهارة، يتم إعدادها من قبل معلم ذو خبرة إذ يتظاهر أمام الآخرين (الطلبة) بأنه يفكر بصوت عال موضحا كيف يستعمل المهارة، ومن المحتمل أنه يقرأ على الآخرين مشكلة ما ويقوم في عجالة بالاستجواب الذاتي ليعبر لفظيا عما في خاطره.

3 ـ النمذجة بواسطة المتعلم: في المقابل يقوم الطالب بنمذجة المهارة التي قام بها المعلم، ولكن في فقرة جديدة، ومن ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره، إذ يقوم الاثنان بالتعبير عما يدور في ذهن كل منهما وعلى هذا الأساس يكون الطالب مدركا لعمليات تفكيره، وفي الوقت ذاته يتأكد المعلم من فهم الطالب استنادا إلى ما يقوله.

4 ـ مشاركة المعلم مع الطالب: في هذه الحالة يقوم المعلم بدور النموذج من خلال نمذجة وإيضاح أفكاره أمام الطلبة أثناء عملية حل المشكلة، وتتم في حالة شعور المعلم بوجود صعوبة في القيام بعملية النمذجة والمراجعة. وهنا يحاول المعلم أن يظهر للطلبة أنه يخطئ بقصد تنشيط الطالب المراقب له،

وإظهار المشكلات التي تواجهه وبيان كيفية التغلب عليها، بينما يجلس أحد الطلبة أمامه لمراقبته ويقوم بتسجيل ما يقدمه المعلم من حلول للمشكلة ويحاول التنبيه في حالة الخطأ وعدم تقديم الحل، وفي حالة حل المشكلة يقوم الطالب بحل مشكلة أخرى عبر ممارسة ما قام به المعلم لحل المشكلة السابقة وتمثيل الدور الذي قام به المعلم، إذ يقوم التدريسي بالمقابل بدور المراقب.

5 ـ التقويم: بعد انتهاء الطلبة من حل المشكلة، يقوم المعلم باختيار أحد الطلبة اختيارا عشوائيا لا على التعيين ويطلب منه توضيح الكيفية التي حل بها المشكلة التي واجهته ويطلب التدريسي من الآخرين (الطلبة) طرح الطرائق التي توصلوا بها إلى حل المشكلة مع ملاحظة عدم تكرار الحل الذي تم عرضه، ويقوم المعلم بعد ذلك بمناقشة الطلبة في الحلول التي توصلوا إليها، وبناء على الإجابة يحصل كل طالب على استحقاقه أي درجته (مصطفى، 2002، ص36).

5 – 3 – 3 – خطوات تنفيذ إستراتيجية النمذجة:

ولقد لخص (Costa, 1991) الخطوات التنفيذية لهذه الإستراتيجية كالآتي:

ـ يقوم المعلم بوضع الأدوار الخاصة بالمتعلمين وتحديد الأنماط التفكيرية التي يراد اكتسابها من قبلهم.

ـ يقوم المعلم بعرض النمط التفكيري أمام المتعلمين (وذلك بعرضه مشكلات معينة تتضمن النموذج) بحيث يستطيع كل واحد منهم استيعاب مكونات وخطوات ذلك النمط.

ـ يتدخل المعلم في عمليات النمذجة من خلال تصحيح أداء المتعلمين وإعطائهم الفرصة لمواكبة ذلك التصحيح وكذلك من خلال تعديل مسارات تفكيرهم. وهذا ما يشير إلى دور المعلم في الإرشاد والتوجيه.

ـ يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين خلال الأنماط التفكيرية التي حددها وكيفية الاستفادة منها عملياً مع بيان النماذج التفكيرية الجيدة من السيئة (Costa, 1991, p213).

بناء على ما سبق ذكره فيما يخص إستراتيجية النمذجة يمكننا أن نخلص إلى أن النمذجة أو التعلم بالقدوة يمكن اعتباره من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فعالية عندما يرفق بتوضيح أو شرح يقدمه الأنموذج أو القدوة والذي يتمثل في المعلم، حيث أن المعلم هو الشخص الوحيد في القسم الذي يمكن له وبشكل دقيق أن ينمذج الأجزاء المعقدة لحل أي مشكلة، كما أن النمذجة بواسطة التلميذ تعد أكثر فاعلية انطلاقا من مبدأ أن الشخص الذي يلاحظ النموذج يكون مشابه له في قدراته وهذا ما يسمى بالتعلم بالأقران، لذلك فالنمذجة طريقة فعالة جداً في تحسين تعلم المهارات البسيطة والمعقدة في القسم، فهي الإستراتيجية الأفضل بالنسبة لجميع فئات المتعلمين وبالأخص ذوي ضعاف العقول وبطيئي التعلم وصعوبات التعلم ومتعلمي المراحل العمرية والتعليمية الدنيا.

6 – أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة:

تكمن أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفة حسب عبد الرحمن الهاشمي وطه الدليمي (2008) فيما يلي:

– زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.

– الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات وكيفية توظيفها (الهاشمي والدليمي، 2008، ص53).

يمكننا أن نزيد على ذلك:

– تفعيل الدور الإيجابي الذي يقوم به المتعلم أثناء مشاركته في عملية التعلم.

– جعل التلميذ واع بالنشاطات التي يقوم بها وبمستوى أدائه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.

– التأكيد على التغذية الراجعة من خلال نشاط التلميذ داخل الفصل مع أفراد المجموعة التعليمية وتفاعله مع المادة التعليمية.

– تنمية قدرة التلاميذ على التحكم في مكتسباتهم وهذا عن طريق التوظيف الصحيح لها في مواقف حياتية أخرى مشابهة.

بعد ما تم عرضه حول الاستراتيجيات الثلاثة؛ إستراتيجية بناء المعنى (K.W.L) أو ما تسمى بالتساؤل الذاتي، وإستراتيجية التفكير بصوت عال، وإستراتيجية النمذجة نلاحظ أن استخدامها يكون بالتوازي في نفس الحصة ولتقديم نفس المادة التعليمية فكل واحدة تدعم الأخرى وتكملها وهذا من منطلق التنويع في طرائق التدريس وإستراتيجياته، حيث تبدأ العملية بالتهيئة التي تتحقق من خلال عرض المشكلة من قبل المعلم أمام المتعلمين بحيث يجعلهم في حالة من التفكير النشط، وهو ما يجعل المتعلم على وعي بالمشكلة ويتم ذلك من خلال المادة التعليمية التي يعدها المعلم، حيث يقدم المعلم أنموذجاً وذلك بممارسة عمليات التفكير بصوت عالٍ أثناء حل المشكلات، وفي نفس الوقت يقوم المعلم الأنموذج بطرح مجموعة من التساؤلات على نفسه بغرض استدعاء ما لديه من معلومات سابقة حول الموضوع وما يود أن يصل إليه أو يحققه، وهذا ما نسميه بالاستجواب الذاتي يستخدمه الأنموذج لتوضيح ما يدور في ذهنه وكأنه يحل المشكلة لأول مرة ويبين كيف يمكنه التغلب عليها وهذه هي النمذجة بواسطة المعلم، تليها النمذجة بواسطة المتعلم أين يقوم المتعلمون بدور الأنموذج بعد أن يكون قد تدرب على ما فعله المعلم ولكن في مشكلة أخرى، وذلك من خلال المناقشة وتوضيح الخطوات بصوت عال أيضا أمام زملائه، وبعد ذلك يقارن المتعلم عمليات تفكيره بتلك التي استوعبها من المعلم، المرحلة الموالية هي مرحلة مشاركة المعلم

مع المتعلمين بعد أن يكون المتعلم قد أدى دور الأنموذج، يقوم المعلم بدور المرشد والموجه لعمل المتعلمين من خلال التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء أو سوء الفهم من قبل المتعلمين، وفي الأخير يقوم المعلم بتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من القيام بحل المشكلة، وذلك بأن يطلب منهم توضيح كيف أمكنهم الوصول إلى الحل وفي ذلك عرض للطرق والإستراتيجيات المستخدمة.

خلاصة:

وكخلاصة لكل ما جاء في هذا الفصل يمكننا القول أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تكتسي أهمية بالغة نظرا للدور الكبير الذي تقوم به في تنمية المهارات العقلية العليا، وتمكين المتعلمين من امتلاك الأدوات والإجراءات المناسبة للتحكم في موقف التعلم والتعامل مع المعلومات، حيث يجب أن يعتمد المتعلم على نفسه في عملية تعلمه وذلك بأن يكون قادرا على أن يحدد ما يعرفه عن الموضوع ، وماذا يرد أن يعرف، وما تعلمه بالفعل، وكل ذلك يكون عن طريق طرح المتعلم لمجموعة من التساؤلات على نفسه حول موضوع الدرس، بالإضافة إلى مشاركته زملاءه عملية تعلمه من خلال التصريح عن أفكاره واستفساراته بصوت عال، وبالتالي يتمكن زملاؤه من مساعدته وتبادل الأفكار والآراء معه، وتنطلق هذه العملية من المعلم حيث يقوم بقراءة لما يدور في تفكيره بصوت مسموع أمام المتعلمين، ويدربهم بعد ذلك على ممارسة نفس الأمر عن طريق محاكاته.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد.

1 - المنهج المستخدم في الدراسة.

2 - متغيرات الدراسة.

3 - عينة الدراسة.

4 - أدوات الدراسة.

أولا/ استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم.

ثانيا/ مقياس وكسلر للذكاء.

ثالثا/ اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء.

رابعا/ الاختبارات التحصيلية للفهم القرائي (القبلي / البعدي).

5 - البرنامج التعليمي العلاجي المقترح.

6 - إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

7 - الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتي تتمثل في المنهج المتبع في الدراسة، العينة التي شملتها الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، كما سيتم تقديم شرح تفصيلي للبرنامج التعليمي العلاجي من حيث كيفية وخطوات تصميمه وتطبيقه، ومن ثم وصف لإجراءات التجريب بما فيه الضبط التجريبي والتطبيق القبلي لأدوات القياس للدراسة، ثم وصف إجراءات التجربة والتطبيق البعدي، وفي الأخير يتم عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات بغرض اختبار فرضيات الدراسة والتحقق من النتائج.

1 – المنهج المستخدم في الدراسة:

تختلف المناهج المستعملة في البحوث باختلاف المواضيع التي يستخدمها كل باحث في ميدان تخصصه، حيث يعتبر المنهج بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي (بوحوش، 1996، ص92).

ونظرا لطبيعة الموضوع المتمثلة في الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وذلك باعتبار أن المنهج التجريبي من أقوى مناهج البحث في اختبار العلاقات السببية بما يمكن من الوصول إلى تفسيرات مقنعة للظواهر (الرشيدي، 2000، ص120).

2 – متغيرات الدراسة:

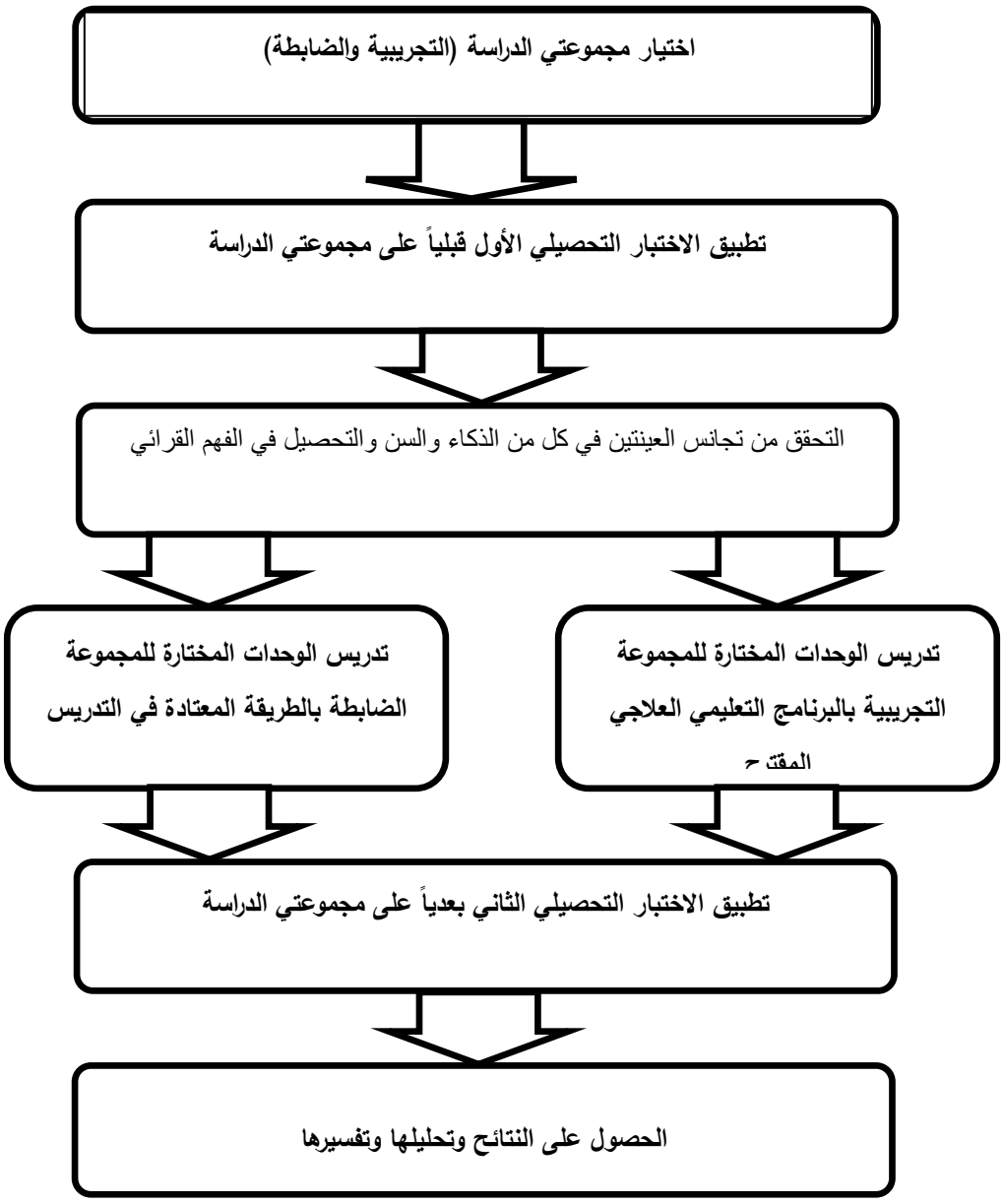
وتتمثل هذه المتغيرات في المتغير التابع والمستقل

المتغير المستقل: البرنامج التجريبي التعليمي العلاجي القائم على بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

المتغير التابع: مهارات القراءة (الفهم القرائي).

المتغير التابع يتأثر بخصائص الأفراد الذين تجرى عليهم التجربة، لذا يفترض في المنهج التجريبي أن يجري الباحث تجربته على مجموعتين متكافئتين بحيث لا يكون هنالك أية فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية إلا دخول المتغير التجريبي، لذلك تم الاعتماد على التصميم ذي المجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:

التصميم التجريبي للدراسة:



الشكل رقم 1: يوضح التصميم التجريبي للدراسة

3 – عينة الدراسة:

إن عينة أي دراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختيار يمثلون خصائص مجتمعهم (بن ساسي، 2013، نقلا عن منسي وأحمد، 2002، ص 163).

أولا/ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي والذين تتوفر فيهم بعض الخصائص النفسية والسلوكية والأكاديمية الخاصة التي تجعلهم يتأخرون في تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم الذين يدرسون معهم في نفس المستوى الدراسي، ومثل هؤلاء التلاميذ منتشرون في كل المدارس ولكن لا يمكن تحديدهم إلا بعملية التشخيص.

وقد تم اختيار السنة الرابعة ابتدائي كونها السنة الثانية للطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي وهو طور التعمق في التعلمات الأساسية، حيث يفترض من التلميذ في هذا المستوى الدراسي أن يكون قادرا على أن يقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ثمانين إلى مئة كلمة أغلبها مشكولة؛ قراءة سليمة ويفهمها، هذا حسب الكفاءة الختامية في ميدان فهم المكتوب المحددة في ملمح الدخول للسنة الرابعة ابتدائي (وزارة التربية، 2018، ص29)، إلا أنه يلاحظ حسب النتائج وإقرارات بعض الأساتذة عدم توفر هذا الملمح لدى بعض التلاميذ المنتقلين إلى السنة الرابعة بسبب ضعف قاعدي غير متكفل به، أو لأسباب أخرى متعلقة بالتلميذ لا يستطيع الأستاذ تشخيصها كونه غير مؤهل لذلك، بالإضافة إلى حتمية انتقال هؤلاء التلاميذ إلى المستوى الأعلى بعد أن يكون قد أعاد السنة لمرة أو مرتين في المستويات الدراسية السابقة ليفسح المجال للتلاميذ الجدد، يحدث هذا في ظل القانون الذي يمنع تسريب التلاميذ من المدرسة قبل سن السادسة عشر مهما كان مستواهم الدراسي، وبهذا يقع مثل هؤلاء التلاميذ في دائرة التهميش ويصنفون في خانة المتأخرين أو الفاشلين دراسيا.

ولذلك ارتأينا أن نحاول التكفل بالحاجات التربوية لعينة من هؤلاء التلاميذ من خلال تدريسهم ببرنامج تعليمي علاجي قائم على استراتيجيات مختلفة من شأنها أن تراعي خصائصهم والفروق الفردية بينهم، ونرصد مدى فاعلية هذا البرنامج في تغطية تلك الحاجات.

ثانيا/ اختيار عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (30) تلميذا وتلميذة من فئة بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي بكل من المدرسة الابتدائية غربوز الجديدة وعلي سماحي، خليل عبد القادر الشرقية وخليل عبد القادر الغربية وكلها بحي مخادمة بمدينة ورقلة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بـ (15) تلميذا ومجموعة ضابطة بـ (15) تلميذا أيضا، وقد تمت عملية اختيار العينة وفق الخطوات التالية:

ـ بعد الحصول على وثيقة التسهيلات من الجامعة قمنا بطلب الترخيص من مديرية التربية والموافقة على إجراء التطبيق الميداني للدراسة، وهذا يسهل علينا الدخول إلى المؤسسات التربوية والقيام بكل الإجراءات المسطرة، وقد تم هذا في السنة الدراسية 2016 / 2017 وذلك لتهيئة الظروف للتطبيق في السنة الموالية.

ـ تم اختيار حي مخادمة بصفة قصدية وذلك كونه أكبر أحياء مدينة ورقلة، وبالتالي فهو يضم عدد كبير من المدارس الابتدائية ومعظمها قريب من بعضها البعض، زد على ذلك هو حي شعبي وجل سكانه يعرفون بعضهم البعض؛ هذه الخصوصية أخذت بعين الاعتبار لضمان سلامة وأمن التلاميذ عند حضورهم لحصص البرنامج، ليس هذا فحسب بل ولضمان طمأنينة الأولياء واستئناسهم لمشاركة أبنائهم في البرنامج ، لأن البرنامج طبق خارج الأوقات الرسمية للدراسة صبيحة يوم السبت ومساء يوم الثلاثاء.

ـ تلى ذلك الاتصال المباشر بمديري المدارس الابتدائية في نفس السنة الدراسية أي 2016 / 2017 بغرض ربط علاقات طيبة مع الطاقم التربوي على مستوى هذه المدارس لنيل القبول والمودة من قبلهم، وبعدها تم تقديم طلب المساعدة منهم لتطبيق الجانب الميداني للدراسة والمتمثل في الخطوات التالية:

ـ تم توزيع استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم على المعلمين الذي يدرسون أقسام السنة الربعة ابتدائي وذلك بغرض الحصول على إحالة للتلاميذ الذين تتوفر فيهم هذه الخصائص، وقد تم هذا في شهر أكتوبر من السنة الدراسية الجديدة 2017 / 2018 وذلك بعد تجديد الرخصة بإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية.

ـ بعد ذلك تم تطبيق مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل على التلاميذ الذين تمت إحالتهم من طرف معلميهم وذلك قصد تحديد درجة الذكاء لدى كل واحد منهم والتأكد من أنها تنحصر ما بين 76 ـ 89 درجة، وهي الدرجات التي تميز أفراد فئة بطيئي التعلم، وقد تمت هذه العملية خلال الفترة الممتدة بين شهر نوفمبر ومنتصف شهر ديسمبر (قبيل العطلة الشتوية)

ـ كما تم تطبيق اختبار التحصيل في الفهم القرائي على التلاميذ الذين توفرت فيهم كل خصائص فئة بطيئي التعلم وهي الفئة المستهدفة بالدراسة فيفري من نفس السنة الدراسية.

ـ بعدها تم اختيار (30) تلميذا عشوائيا من التلاميذ المتحصل عليهم بعملية التشخيص، ثم قسموا عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (15) وأخرى ضابطة قوامها (15).

بهذا الصدد يؤكد الخطيب (2003) أن التعيين العشوائي لأفراد الدراسة في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مهم جدا في البحوث التجريبية، فالاختيار العشوائي ليس مهما. فالتعيين العشوائي للأفراد في المجموعتين الضابطة والتجريبية يقدم دليلا مقنعا على أن الفرق بين المجموعات على القياس البعدي نتج عن العلاج، وذلك أساسا يتعلق بالصدق الداخلي (الخطيب، 2003، ص33).

وقد تمت عملية القبول بعد تطبيق مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء وذلك لتوفر الخصائص في التلاميذ المقبولين والمتمثلة في درجة الذكاء التي تنحصر ما بين 76- 89 درجة على مقياس وكسلر بالإضافة إلى الخصائص الأخرى التي تم ملاحظتها فيهم.

الجدول رقم 2: يوضح أفراد عينة الدراسة بعد عملية الإحالة وتطبيق اختباري الذكاء

المدرسة	الأقسام	عدد المسجلين		عدد المحالين		عدد المقبولين		المجموع
		ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	
ابتدائية غربوز الجديدة	قسم أ	11	27	07	06	02	04	06
	قسم ب	15	21	03	04	02	01	03
ابتدائية علي سماحي	قسم	13	26	06	03	04	02	06
ابتدائية خليل عبد القادر - ش -	قسم أ	12	26	02	05	01	03	04
	قسم ب	14	25	08	04	03	03	06
ابتدائية خليل عبد القادر - غ -	قسم أ	12	28	05	07	01	04	05
المجموع						13	17	30

من خلال الجدول (02) نلاحظ أن أستاذة القسم (أ) في ابتدائية غربوز الجديدة والذي يتكون من (38) تلميذا (11) ذكور و(27) إناث قامت بإحالة (13) تلميذا (07) ذكور و(06) إناث وتم قبول (06) تلاميذ (02) ذكور و(04) إناث، في حين قامت أستاذة القسم (ب) من نفس الابتدائية والذي يتكون من (36) تلميذا (15) ذكور و(21) إناث بإحالة (07) تلاميذ (02) ذكور و(01) إناث وتم قبول (03) تلاميذ (02) ذكور و(01) إناث، أما في ابتدائية على سماحي فقد قامت أستاذة قسم السنة الرابعة المتكون من (39) تلميذا (13) ذكور و(26) إناث بإحالة (09) تلاميذ (06) ذكور و(03) إناث وتم

قبول (06) تلاميذ (04) ذكور و(02) إناث، كما أنه في خليل عبد القادر الشرقية فقد قامت أستاذة القسم (أ) المتكون من (38) تلميذا (12) ذكور و(26) إناث بإحالة (07) تلاميذ (02) ذكور و(05) إناث وتم قبول (04) تلاميذ (01) ذكور و(03) إناث، بالنسبة للقسم (ب) من نفس المؤسسة المتكون من (39) تلميذا (14) ذكور و(25) إناث قامت الأستاذة بإحالة (12) تلاميذ (08) ذكور و(04) إناث وتم قبول (06) تلاميذ (03) ذكور و(03) إناث، في ابتدائية خليل عبد القادر الغربية ومن قسم السنة الرابعة المتكون من (40) تلميذا (12) ذكور و(28) إناث حصلنا على إحالة (12) تلميذا (05) ذكور و(07) إناث وتم قبول (05) تلاميذ (01) ذكور و(04) إناث.

- تم تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي وتدريس المجموعة التجريبية من طرف الطالبة الباحثة باعتبارها أستاذة ممارسة لمهنة التدريس لمدة 24 سنة، وذلك حرصا على تنفيذ الحصص كما هو مخطط لها خطوة بخطوة، وبتجسيد مراحل كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث.

4 - أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات والاختبارات والمتمثلة في استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم المصممة خصيصا لدراستنا، مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، اختبارا التحصيل في الفهم القرائي والبرنامج التجريبي (البرنامج التعليمي العلاجي)، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأدوات:

أولا/ استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم:

- **الهدف من الاستمارة:** تم تصميم استمارة خاصة بالخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم ليسهل على المعلمين عملية إحالة التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص التي تميز أفرد فئة بطيئي التعلم، وهذا ما يضمن الحصول على إحالة دقيقة.

➢ **وصف الاستمارة:** صممت استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم بعد الاطلاع على المراجع والدراسات التي تناولت هذه الفئة، محاولة بذلك تحديد معظم الخصائص النفسية والسلوكية والأكاديمية التي تميز التلاميذ بطيئي التعلم ليسهل على المعلمين عملية إحالة التلاميذ الذين تتوفر فيهم هذه الخصائص. حيث تضمنت الاستمارة 44 بندا، يعبر كل بند عن خاصية واحدة من الخصائص السالفة الذكر، المطلوب من المعلم أولا ملأ كل البيانات المطلوبة عن التلميذ، ثم الإجابة عن كل بند بما يناسب أو ما ينطبق على التلميذ بناء على معرفته القوية بالتلميذ وملاحظته الدائمة له في الفصل وفي أثناء أدائه للنشاطات التعليمية التعلمية، والإجابة تكون بوضع علامة (×) أمام البديل المناسب من البدائل المقترحة (دائما، غالبا، نادرا، أبدا)، وقد اعتمدت هذه البدائل للوقوف على مستوى وجود الخاصية لدى التلميذ، وبذلك تعطى الأولوية في الاختيار للتلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص بصفة دائمة أو غالبة.

ثانيا/ مقياس وكسلر الذكاء:

➢ **الهدف من الاختبار:** يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال في سن المدرسة.

➢ **وصف الاختبار:الإسم العلمي** مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Weschsler Intelligence Scale for Children (WISC III)

في عام 1991م صدرت الصورة الثالثة WISC-III من المؤسسة السيكولوجية The Psychological Corporation، وهي تحتفظ بالبنية والمضمون الأساسيين في الصورتين الأولى والثانية، ولكن فيها بعض التحسينات (كريري، 2005، ص66).

محتوى المقياس: يتكون من مجموعة من المقاييس اللفظية والعملية، فالقسم اللفظي يتكون من: المعلومات العامة، الفهم العام، الاستدلال الحسابي، المتشابهات، المفردات، إعادة الأرقام. أما القسم

العملي فيتكون من: تكملة الصور، ترتيب الصور، تصميم رسم المكعبات، تجميع الأشياء، الترميز، المتاهات.

شكل المقياس: يتكون المقياس من عدة أدوات ورقية وصندوقا خشبيا به أدوات الاختبار العملية.

تطبيق المقياس: يطبق المقياس بصورة فردية فقط، حيث يوفر دليل المقياس تعليمات تفصيلية لكيفية تطبيق وعرض الأسئلة على المفحوص (كريري، 2005، ص64).

تصحيح المقياس: يصحح المقياس يدويا استنادا إلى تعليمات ومعايير خاصة لكل اختبار فرعي يوضحها دليل المقياس بهدف تسهيل عملية التصحيح.

تفسر الدرجات بناء على الدرجات المعيارية إذ توجد درجات معيارية خاصة بكل فئة عمرية وتدل الدرجة 100 على درجة متوسطة من الذكاء، ويعطي المقياس ثلاث نتائج للمقياس الكلي واللفظي والعملي (كريري، 2005، ص74).

وقد استخدمنا في هذه الدراسة القسم العملي من الصورة الثالثة للمقياس وذلك لما تتميز به من تطوير في المعايير وتغيير في في بعض الفقرات مراعاة للتغيير في الجانب الحضاري والثقافي للمجتمعات، بالإضافة إلى أنها تعتبر أداة قوية للتشخيص الإكلنيكي وصعوبات التعلم والنشاط الزائد، كما أنها تتمتع بصدق عال ما يجعلها ذات صلاحية وقدرة على تجاوز التمييز الثقافي، فهي مصممة ومطورة لكي تقيس القدرة العقلية لطفل القرن الحادي والعشرين.

ثالثا/ اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال من سن 04 إلى 13 سنة.

- **وصف الاختبار:** اختبار رسم الرجل لجودانف (Goodenough,1926) من الاختبارات الاسقاطية، وهو اختبار بسيط جدا تتمثل أدواته في: قلم رصاص مبري جيدا ، وورقة بيضاء غير مخططة.

تعليمة الاختبار: "في هذه الورقة سترسم شخص، قم برسم أفضل ما تستطيعه خذ وقتك وقدم أفضل رسم ممكن". يمكن للأخصائي أن يقوم بتشجيع الطفل كأن يقول مثلا "أحسنت جيد" لكن لا يحاول التأثير عليه أو توجيهه في أي حال من الأحوال. وإذا طرح الطفل بعض الأسئلة عن الرسم يجيب الأخصائي (كما تريد).

تصحيح الاختبار: تعطى درجة واحده لكل تفصيل يضعه المفحوص وذلك بالاعتماد على 51 بندا طبقا للتفاصيل المحددة في الدليل، تجمع الدرجات وتحول إلى العمر العقلي المقابل لها في الجدول الموضح في الدليل.

رابعا/ اختبارات التحصيل في الفهم القرائي:

تعد الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي اتخاذ القرارات التربوية، فبناءً على نتائج الاختبارات يسمح بانتقال الطالب من صف لآخر أو بقائه في صفه، وبناءً عليها أيضا يمكن توجيه الطالب لتخصص دون آخر، وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، وإتباع خطوات علمية منظّمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

تعريف الاختبار التحصيلي:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد (الخضير، 1996، ص82).

1 ـ اختبار التحصيل الأول في الفهم القرائي:

أولا/ الهدف من الاختبار: صمم هذا الاختبار بغرض قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة بالإضافة إلى حساب الزمن المناسب لأدائه، كما يهدف إلى تحديد الأزواج المتناظرة في مستوى الفهم القرائي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك قبل تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي.

ثانيا/ وصف الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي القبلي في ضوء مايلي:

ـ اختيار النص المقروء من موضوع الوحدة الأولى من مقرر مادة اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي والذي يدور حول العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

ـ صياغة مفردات الاختبار في ضوء المستويات الثلاثة للفهم القرائي؛ مستوى الكلمة، مستوى الجملة ومستوى الفقرة أو النص. وقد صيغت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد والإكمال والمزاوجة.

ـ التحقق من صدق الاختبار وذلك بعرضه في صورته الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في الحقل التربوي، وذلك بغرض التحقق من أن كل بند من بنوده يقيس ما وضع لقياسه، بالإضافة إلى التأكد من مدى مناسبته لمستوى أفراد العينة.

بعد جمع آراء المحكمين ومناقشة ملاحظاتهم جاءت متفقة على أن بنود الاختبار تقيس المستوى المعرفي الذي وضعت من أجل قياسه، أما فيما يخص مناسبتها لمستوى أفراد العينة، فقد قدم المحكمون بعض الملاحظات والاقتراحات التي أخذت بعين الاعتبار وعلى أساسها تمت التعديلات التالية:

الجدول رقم 3: يوضح الأسئلة التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين

رقم التمرين	نوع التعديل	التمرين قبل وبعد التعديل	
التمرين الأول	تغيير المطلوب	قبل	اقرأ النص جيدا ثم استخرج منه مرادفات الكلمات التالية:
		بعد	اربط بسهم كل كلمة بالكلمة التي لها نفس المعنى
التمرين الثاني	تغيير المطلوب	قبل	اقرأ النص جيدا ثم استخرج منه أضداد الكلمات التالية:
		بعد	اربط بسهم كل كلمة بالكلمة التي تعاكسها في المعنى
التمرين الثالث	تغيير المطلوب	قبل	اقرأ النص جيدا ثم أجب على الأسئلة التالية:
		بعد	اقرأ النص جيدا ثم أكمل كل جملة باختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة
التمرين الرابع	تعديل التعليمة	قبل	اِقْرَأْ النَّصَ ثُمَ اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ جُمْلَةٍ بِالإِجَابَةِ المُنَاسِبَةِ
		بعد	اقرأ النص ثم اربط بسهم كل جملة بالجملة المكملة لها
التمرين الخامس	تعديل التعليمة	س1 قبل	لخص النص بأسلوبك الخاص
		س1 بعد	ما هو الواجب الذي تحدث عنه النص؟
		س2 قبل	ما رأيك في ما قرأت؟
		س2 بعد	لو يمرض أحد أصدقاءك ماذا ستفعل؟

بالنسبة للتمرين الأول والثاني رأى المحكمون أن مستوى التمرينين لا يناسب أفراد العيينة من حيث أنهم يتصفون بتشتت الانتباه وضعف التركيز وعملية بحثهم عن الكلمات المرادفة أو الأضداد داخل النص سوف تأخذ منهم وقتا طويلا وقد لا تجدي، وبما أننا نستهدف الفهم فيكفي أن نضع قائمة الكلمات أمامهم ونرى إن كانوا سينجحون في معنى كل واحدة وما تقابلها وبالتالي المزاوجة بينها.

بالنسبة للتمرين الثالث فقد رأى المحكمون أن الإجابة على الأسئلة يتطلب من التلميذ فهم السؤال ثم الاهتداء إلى الجواب وصياغته في جملة، بالإضافة إلى أن هذا النمط من الأسئلة موجود في التمرين الخامس ويعتبر هذا كثير على التلميذ بطيء التعلم.

أما التمرين الخامس؛ وفيما يخص السؤال الأول فقد اعتبره المحكمون مرهقا للتلميذ بطيء التعلم خاصة إذا كان غير متكفل بحاجاته وغير مدرب على هكذا نشاط، فهو مطالب بفهم النص وبانتقاء أهم الأفكار وبعدها يقوم بصياغتها بأسلوبه الخاص، لذلك يستحسن سؤالهم عن العبرة التي خرجوا بها أو عن رأيهم أو انطباعهم حول ما قرؤوا حتى نختبر قدرتهم على النقد.

أما بالنسبة للسؤال الثاني من نفس التمرين فقد اقترح معظم المحكمين أن نختبر قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية يمكن أن تصادفهم، وبالتالي تعميم تعلماتهم والاستفادة منها كمهارات حياتية.

وبعد التأكد من صلاحية الاختبار للغرض المعد من أجله تم تطبيقه على عينة استطلاعية، ومن ثم تم حساب معامل السهولة ومعامل التمييز وكذلك زمن الاختبار.

ثالثا/ حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم تطبيق اختبار التحصيل القبلي في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بلغت 38 تلميذا وتلميذة من ابتدائية01 نوفمبر 1954 بمدينة ورقلة، وذلك خلال شهر جانفي من السنة الدراسية 2017/2016، بغرض حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار.

ـ معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة للتمرين الأول والثاني والثالث والرابع بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة بعد التصحيح} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} - \frac{\text{الخاطئة الاجابات}}{\text{ن}-1}}{\text{عدد الاجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

حيث ن: عدد احتمالات الإجابة (بن ساسي، 2013 نقلا عن عبد الرحمن، 1998، ص 180).

أما بالنسبة للتمرين الخامس باعتباره من أسئلة المقالة القصيرة فتم حساب معامل السهولة باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{معامل صعوبة سؤال المقال} = \frac{\text{مجموع علامات التلاميذ في السؤال}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{علامة السؤال}}$$

وتتراوح معاملات الصعوبة المحسوبة بين الصفر والواحد، ويشير عودة (1993) إلى أن معامل الصعوبة المقبول الجيد لسؤال المقال هو 0.50 (أبو فودة وبن يونس، 2012، ص 123).

ومنه يمكن إيجاد معامل السهولة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة + معامل السهولة = 1 ، وعليه فإن معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة

ـ معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لكل من التمرين الأول والثاني والثالث والرابع باتباع الخطوات التالية:

– ترتيب درجات التلاميذ تنازليا.

– تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات بنسبة 27٪.

– المقارنة بين المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المتدنية على السؤال، باستعمال المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الأفراد في إحدى الفئتين}}$$

أما فيما يخص التمرين الخامس فقد تم حساب معامل التمييز بتطبيق معادلة ويتني وسيبرز Whitney and Sabers وتعطي المعادلة الصيغة التالية: $\text{Disc} = \frac{\sum \mu - \sum L}{N\ (score_{max}\ )}$

حيث أن: Disc: معامل التمييز.

$\sum \mu$: مجموع درجات المجموعة العليا.

$\sum L$: مجموع درجات المجموعة الدنيا.

N: عدد أفراد إحدى الفئتين.

$(score_{max}\ )$: أعلى درجة ممكنة في السؤال (علامة السؤال) (بن ساسي، 2013 نقلا عن مهرنس ولهنن، 2003، ص ص 182 - 183).

الجدول رقم 4: يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه من كل تمرين في الاختبار الأول في الفهم القرائي

رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز
الأول	س1: 0.55 س2: 0.66 س3: 0.42 س4: 0.83	س1: 0.9 س2: 0.69 س3: 0.94 س4: 0.36	الثالث	س1: 0.76 س2: 0.49 س3: 0.88 س4: 0.63	س1: 0.5 س2: 0.99 س3: 0.31 س4: 0.7	الخامس	س1= 0.48 س2= 0.5	س1= 0.82 س2= 0.94
الثاني	س1: 0.72 س2: 083 س3: 0.54 س4: 0.68	س1: 0.55 س2: 0.32 س3: 0.92 س4: 0.65	الرابع	س1: 0.78 س2: 0.52 س3: 0.47 س4: 0.61	س1: 0.49 س2: 0.95 س3: 0.62 س4: 0.8			

الجدول رقم (04) يوضح لنا نتائج معاملات السهولة ومعاملات التمييز لأسئلة تمارين الاختبار الأول في الفهم القرائي، حيث انحصرت معاملات السهولة بين (0.42 و 0.88)، أما معاملات التمييز فقد انحصرت ما بين (0.31 و 0.99) بالنسبة لكل التمارين.

زمن الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار بحساب المتوسط بين أسرع إجابة كاملة وأبطأ إجابة كاملة على الاختبار، حيث بلغ زمن أسرع إجابة (40) دقيقة، أما أبطأ إجابة فقد بلغ زمنها (90) دقيقة، وعليه فإن زمن الاختبار هو (60) دقيقة بالتقريب أي ساعة واحدة.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار اعتمدت طريقتي صدق المحتوى والصدق التمييزي للبند وهذا ما ذكر سابقا.

ثبات الاختبار: وقد تم إعادة تطبيقه في شهر مارس من نفس السنة أي بعد أكثر من شهر، وذلك بغرض التحقق من ثباته، وقد حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وتحصلنا على النتيجة التالية: ر = 0.482 ، نلاحظ أن قيمة معامل الثبات المتحصل عليها باستخدام رزمة ال Spss 22 دالة إحصائيا في مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يسمح لنا باعتماد على الاختبار والوثوق في نتائجه.

2 ـ اختبار التحصيل البعدي في الفهم القرائي:

أولا/ الهدف من الاختبار: صمم هذا الاختبار بغرض قياس تحصيل التلاميذ أفراد العينتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي، وذلك بعد تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي على العينة التجريبية.

ثانيا/ وصف الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي البعدي في ضوء مايلي:

ـ اختيار النص المقروء من موضوع الوحدة السادسة من مقرر مادة اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي والذي يدور حول الحياة الثقافية.

ـ وقد تم إتباع نفس الخطوات سالفة الذكر في الاختبار التحصيلي الأول فيما يخص صياغة مفردات الاختبار والتحقق من صدق الاختبار، وبما أنه قد روعيت في إعداد هذا الاختبار كل الملاحظات والاقتراحات المقدمة من طرف المحكمين للاختبار الأول، لم تسجل أي ملاحظات جديدة.

ثالثا/ حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم تطبيق اختبار التحصيل في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بلغت 80 تلميذا وتلميذة من ابتدائية عقبة بن نافع بمدينة ورقلة، وذلك خلال شهر مارس من السنة الدراسية 2017/2016، بغرض حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار.

وفيما يخص حساب معامل السهولة والصعوبة لهذا الاختبار فقد تم إتباع نفس الخطوات الواردة أعلاه في الاختبار الأول، وقد أسفر تطبيق المعادلات على النتائج الموضحة في الجدول الأتي:

الجدول رقم 5: يبين رقم السؤال ومعامل سهولته ومعامل تمييزه من كل تمرين في الاختبار الثاني في الفهم القرائي

رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز
الأول	س1: 0.80 س2: 0.61 س3: 0.52 س4: 0.73	س1: 0.52 س2: 0.79 س3: 0.94 س4: 0.38	الثالث	س1: 0.76 س2: 0.49 س3: 0.85 س4: 0.89	س1: 0.5 س2: 0.89 س3: 0.40 س4: 0.3	الخامس	س1= 0.45 س2= 0.52	س1= 0.90 س2= 0.97
الثاني	س1: 0.42 س2: 083 س3: 0.54 س4: 0.68	س1: 0.55 س2: 0.32 س3: 0.92 س4: 0.65	الرابع	س1: 0.79 س2: 0.62 س3: 0.49 س4: 0.74	س1: 0.52 س2: 0.80 س3: 0.96 س4: 0.89			

الجدول رقم (05) يوضح لنا نتائج معاملات السهولة ومعاملات التمييز للأسئلة من كل تمرين في الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي، حيث انحصرت معاملات السهولة بين (0.42 و 0.89)، أما معاملات التمييز فقد انحصرت ما بين (0.30 و 0.96).

- زمن الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار بحساب المتوسط بين أسرع إجابة كاملة وأبطأ إجابة كاملة على الاختبار، حيث بلغ زمن أسرع إجابة (30) دقيقة، أما أبطأ إجابة فقد بلغ زمنها (115) دقيقة، وعليه فإن زمن الاختبار هو (72.5) دقيقة وبتقريب الزمن حدد زمن الاختبار بـ (60) دقيقة أي ساعة واحدة.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار اعتمدت طريقتي صدق المحتوى والصدق التمييزي للبند وهذا ما ذكر سابقا.

ثبات الاختبار: وقد تم إعادة تطبيق الاختبار الثاني في شهر أفريل من نفس السنة أي بعد شهر تقريبا، وذلك بغرض التحقق من ثباته، وقد حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وتحصلنا على النتيجة التالية: ر = 0.323 ، نلاحظ أن قيمة معامل الثبات المتحصل عليها باستخدام رزمة ال Spss 22 دالة إحصائيا في مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يسمح لنا باعتماد على الاختبار والوثوق في نتائجه.

5 – البرنامج التعليمي العلاجي المصمم للدراسة:

I. التخطيط للبرنامج التعليمي العلاجي:

يعد التخطيط لأي عمل الخطوة الأولى للانطلاق في إنجازه ولتحقيق أهدافه، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بالتخطيط لعملية صعبة ومعقدة كالعملية التعليمية، حيث تتطلب التدقيق والتعمق في كل مراحلها

وفي جميع جوانبها آخذين بعين الاعتبار كل العوامل المؤثرة والمحيطة بهذه العملية لضمان نجاح العملية وذلك بتحقيق الأهداف المرجوة، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث والتراث النظري والاستراتيجيات ما وراء معرفية المعتمدة في مجال التدريس عموما وفي مجال تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية خصوصا وبالتحديد تدريس مهارات القراءة.
- الاطلاع على طرائق التدريس التي تستخدم في تدريس ذوو المشكلات الأكاديمية والذين هم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة.
- الاطلاع على البرامج التعليمية العلاجية القائمة على استراتيجيات مختلفة والمصممة للتلاميذ الذين يملكون حاجات تربوية خاصة.
- الاتصال بالجهة المعنية على مستوى قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة للحصول على طلب التسهيلات للقيام بالدراسة.
- الاتصال بمديرية التربية وتقديم طلب التسهيلات للحصول على الترخيص بالقيام بالدراسة وتطبيق البرنامج على مستوى المدارس الابتدائية.
- مقابلة مديري المدارس والمعلمين بغرض بناء علاقة مهنية قائمة على أساس الثقة والتعاون من أجل المصلحة العامة، وكذلك جمع البيانات الأولية العامة عن التلاميذ.
- وضع أسس تصميم البرنامج، إذ لابد أن يكون للبرنامج التعليمي العلاجي المصمم أسسا يقوم عليها.

✓ **أسس تصميم البرنامج:**

من أهم شروط صلاحية أي برنامج تعليمي أن يأخذ بعين الاعتبار الخصائص المرحلية والخصائص النوعية التي تخص المتعلمين الذين وضع البرنامج من أجلهم والحياة المحيطة بهم والبيئة التي يتعاملون معها في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وعليه يمكن وضع أسس البرنامج الحالي كالتالي:

1- الأسس الفلسفية:

بالرغم من التطور الذي طرأ – نظريا- على المدرسة وأنظمة التعليم نتيجة لظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية مختلفة، إلا أنها مازالت تحمل العديد من ملامح المدرسة القديمة التي لا تهتم بالمتعلم وخصائصه النمائية سواء النفسية أو التربوية أو الاجتماعية ما من شأنه أن يؤثر سلبا على أداءه في جميع جوانب حياته وخاصة منها الأكاديمية، لذلك ارتأينا اعتماد بعض إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز على مجموعة من المبادئ وهي:

- مراعاة حق الطفل في التعلم والنجاح.
- ضرورة تكافؤ الفرص في التعلم بين التلاميذ.
- المواءمة بين حاجة المتعلم لتحقيق ذاته وتلبية حاجاته الشخصية وبين متطلبات الحياة.
- الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للمتعلم جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.
- التأكيد على دور المتعلم في عملية التعلم وعلى فاعليته من خلال النشاط الذاتي التلقائي.
- إتاحة الفرصة لكل متعلم لتحقيق ذاته وتنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن، وتكوين صورة إيجابية عن نفسه ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في معدلات النمو والظروف الاجتماعية والثقافية والأسرية.

2- الأسس النظرية:

- أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وذلك بتحقيق الأهداف الفرعية المصممة إجرائيا لذلك.
- أن يراعي في كل جلسة من جلسات البرنامج التعليمي العلاجي التقويم البنائي للتعرف على مدى استفادة المتعلم من الأنشطة المقدمة له.
- أن يكون البرنامج مرنا ومتنوعا من حيث الأنشطة والمهام المقدمة تبعا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- أن تستفيد الباحثة من الدراسات السابقة فيما يخص طبيعة مواضيعها وأدواتها ونتائجها بإضافة أدبيات الموضوع على العموم في عملية التصميم والتطبيق والتقييم للبرنامج.

3- الأسس النفسية والتربوية:

لضمان نجاح أي برنامج مهما كان نوعه يجب على مصممه مراعاة خصائص المرحلة النمائية والخصائص النفسية للفئة التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة، حيث تتمثل الأسس النفسية للبرنامج التعليمي العلاجي المصمم لهذه الدراسة في:

- احترام خصوصية كل تلميذ.
- المحافظة على سرية المعلومات الخاصة بالتلاميذ المشاركين في البرنامج.
- احترام ما تم الاتفاق عليه مع المدير والمعلم وحتى التلميذ.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- مراعاة خصائص المرحلة العمرية ومتطلباتها
- مراعاة خصائص الفئة التي ينتمي إليها أفراد العينة.

- أن يستجيب البرنامج لاهتمامات وميول التلاميذ وذلك من خلال اختيار مهمات وأنشطة مرتبطة جدا بحياتهم ومجالات اهتماماتهم، ما يشكل له الدافع والحافز للاستمرارية والانضباط في جلسات البرنامج.
- الحرص على استخدام التعزيز بشتى أنواعه المادي والمعنوي بهدف المحافظة على الدافعية والرغبة في الاستمرار بالمشاركة في البرنامج، بالإضافة إلى الانضباط ، حيث أن التعزيز من شأنه أن يساعد المشارك في البرنامج على بذل مزيد من الجهد والتفاعل في الجلسات ما ينعكس بشكل إيجابي على البرنامج وكذا على تنمية الثقة بالنفس وبالتالي إمكانية النجاح في الدراسة.
- احترام مواعيد الجلسات والحضور في الموعد مع تحضير الوسائل التي ستستخدم في الحصة.
- احترام أهداف ومحتوى وزمن كل جلسة.
- ارتباط محتوى البرنامج المصمم بالمقرر الدراسي في المدارس العادية.
- أن تتدرج جلسات البرنامج من الخبرات والأنشطة البسيطة إلى المعقدة، ومن السهل إلى الصعب.
- أن يستخدم في البرنامج الوسائل التعليمية المناسبة للمواضيع ولمستوى المتعلم بشكل جيد ومتوافق مع المحتويات، والتي من شأنها رفع دافعية التلميذ في التعلم والتفاعل أثناء الجلسات.

II – تصميم البرنامج التعليمي العلاجي:

تخطيط وتصميم، تنفيذ وتقييم البرامج التعليمية عملية غاية في الأهمية، لابد أن تخضع لإعداد مسبق وتنظيم مدروس مع تحليل دقيق لجميع أجزاء البرنامج التي يوجد بينها ترابط وتكامل وتهدف جميعا إلى تحقيق أهدافا خاصة محددة سلفا.

1 – نموذج تصميم البرنامج التعليمي العلاجي:

هذا النظام المتكامل لابد وأن يتضمن أربعة عناصر، يمكن أن يضاف إليها ولكن لا يكتمل البرنامج بدونها وهذه العناصر هي:

ـ المدخلات (Input/Income): وتشمل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة والأفراد والمواد التعليمية والخبرات والمهارات المطلوبة وأساليب التعليم والبيئة والمحتوى.

ـ العمليات (Processes): وتشمل الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة بحيث تأتي بالنتائج التي يراد تحقيقها أي أنها تمثل التفاعلات والعلاقات التي تحدث بين المكونات التي دخلت النظام.

ـ المخرجات (Output/Outcome): وتمثل النتائج النهائية التي يحققها النظام وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقدار إنجازاته. ويحتاج النظام هنا إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الغايات. وفي البرامج التعليمية يكون وصف التعلم أو التغيرات المتوقع حصولها في معرفة وسلوك وأداء المتعلم هو مخرجات النظام.

ـ تغذية راجعة (Feedback): وهذا الجزء يمثل المعلومات التي تأتي نتيجة وصف المخرجات وتحليلها في ضوء معايير خاصة، وهذه المعايير كثيرا ما تحددها الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام. وتعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، كما تبين مراكز القوة ومواطن الضعف في أي جزء من الأجزاء الثلاثة الأخرى في البرنامج، وفي ضوء هذه المعلومات والنتائج يمكن إجراء التطوير.

هناك نماذج لا تحصى لكيفية تصميم البرامج وفقا لأسلوب النظم، ويعرف حسين الطوبجي أسلوب النظم على النحو التالي: "أسلوب النظم هو إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في

خطوات منظمة، وتستخدم كل الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم بغرض تحقيق أهداف محددة". (الناشف، 2004، ص43)

في دراستنا الحالية سنعتمد نموذج جلاسر في تصميم البرنامج التعليمي العلاجي، حيث يقترح (Glasser 1965) نموذجا يتكون من خمس خطوات رئيسية يقوم بها المعلم ليضمن نجاح المتعلمين في تحقيق الأهداف المرجوة، هذه الخطوات هي:

1- قياس مستوى الأداء.

2- كتابة الأهداف التربوية.

3- تحديد السلوك المدخلي.

4- تحديد السلوك التعليمي.

5- قياس وتقييم الأهداف.

ويلي التقويم عملية المراجعة وفيها يتم تعديل أهداف الدرس أو الوحدة الدراسية أو اختيار وسائل تعليمية أكثر مناسبة أو تغيير طريقة التدريس أو التقويم وهكذا. (الناشف، 2004، ص48)

الشكل رقم 2: يوضح نموذج جلاسر

وقد اختير هذا النموذج لما يتميز به من وضوح الخطوات بحيث يناسب المعلم المبتدئ في تنفيذه، بالإضافة إلى مرونته التي تسهل عملية التكفل بمختلف الحاجات الخاصة للمتعلمين باختلاف خصوصياتهم النفسية والتربوية.

1 - تحديد الأهداف:

تعتبر عملية تحديد الأهداف الخطوة الأولى في تصميم أي برنامج، فلكل برنامج تعليمي مجموعة من الأهداف العامة التي يتم في ضوئها تحديد الأهداف العملية الإجرائية والسلوكية والتي تسمى أيضا بالأهداف التعليمية الخاصة، وتتضمن هذه الخطوة تحديد عنوان البرنامج، الموضوعات الرئيسية والأهداف العامة.

2 - عنوان البرنامج:

البرنامج التعليمي العلاجي المصمم وضع تحت عنوان "برنامج تعليمي علاجي قائم على استراتيجيات ما وراء معرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي".

3 - المواضيع الرئيسية:

المواضيع الرئيسية المعتمدة في البرنامج التعليمي العلاجي المصمم للدراسة الحالية هي نصوص من المحاور أو ما تسمى بالمقاطع المعمول بها في المقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي والمتمثلة في:

- المقطع 06: الحياة الثقافية

- المقطع 07: الإبداع والابتكار

ـ المقطع 08: السياحة والأسفار

اعتماد النصوص من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي كان مقصودا لضمان ألفة التلاميذ مع كتابهم المدرسي، بالإضافة إلى الاستئناس بالخلفية المعرفية والنفسية والتربوية التي اختيرت على أساسها هذه النصوص.

4 – الأهداف العامة:

يهدف هذا البرنامج التعليمي العلاجي بشكل عام إلى:

- تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- تمكين التلاميذ أفراد العينة التجريبية من مراقبة عملية تعلمهم وذلك من خلال إكسابهم مهارة استخدام إستراتيجية البناء المعرفي (K-W-L-H) وإستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية النمذجة.
- زيادة الفهم باستخدام استراتيجيات جديدة تمنح للتلميذ دورا محوريا وفعالا في تعلمه.

5 – الكفاءات المستهدفة:

بعد استفادة التلاميذ من جلسات البرنامج نتوقع أن يصبح بإمكانهم أن:

- يولدوا الأسئلة الذاتية حول موضوع النص.
- يحددوا النقاط الأساسية في النص وبالتالي يستخرجوا الأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص.
- يبحثوا ويتقصوا عن المعلومة.
- يستدعوا المعلومات والمكتسبات القبلية لديهم.
- يربطوا التعلم السابق باللاحق من المعلومات.
- يتحفزوا ويزيدوا من دافعيتهم للتعلم.

- يجمعوا المعلومات من النصوص.
- يعيدوا صياغة ما درسوه موجزون إياه وبلغتهم الخاصة.
- يطرحوا أسئلة ذاتية حول ما يريدون معرفته أو تعلمه.
- يوضحوا كلمات صعبة أو صيغ غير مفهومة.
- يخمنوا أو يتوقعوا ما يمكن أن يكون تحت عنوان النص من أفكار.
- يحكموا على مدى صدق توقعاتهم (تحقق أو عدم تحقق).
- يشاركوا في المناقشات وإدارة الحوار.
- يحكموا على طريقة أدائهم للمهمات.
- يقدروا أهمية العمل الجماعي والتعاون بين الزملاء أثناء التعلم.

6 - أنشطة البرنامج ومحتواه واستراتيجياته:

يشتمل البرنامج على نشاط واحد من أنشطة التعليم بمحتواه المستمد من المقرر الدراسي، بالإضافة إلى ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية.

1) نشاط البرنامج:

النشاط هو مجموع الإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خاصة في حيز محدد من الزمن وفي مجال معرفي معين، بحيث تتيح للأخير أن يلاحظ ويفكر، يناقش، يقارن، يعبر، يستنتج ويجرب ... إلخ بما يحقق اكتساب المهارات الأساسية للتعلم وبلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة المقررة (حثروبي، 2011، ص132).

والنشاط الذي سيقدم في البرنامج هو نشاط القراءة الذي يحظى بأهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم من خلال اكتساب المعرفة وإثراء الفكر باعتبارها الوسيلة الأساسية للتعلم في جميع الأنشطة التعلمية.

2) تحليل المحتوى:

محتوى البرنامج التعليمي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم يتمثل في مجموعة من النصوص القرائية المندرجة ضمن المحاور السالفة الذكر كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 6: يوضح محتوى البرنامج التعليمي العلاجي المصمم.

الرقم	المقطع	النصوص
06	الحياة الثقافية	أنامل من ذهب
		حصة تدريبية
		القاص الطارقي
		حصة تدريبية
07	الإبداع والابتكار	مركبة الأعماق
		حصة تدريبية
		سالم والحاسوب
		حصة تدريبية
		بهية والقلم
		حصة تدريبية
08	السياحة والأسفار	جولة في بلادي
		حصة تدريبية
		حكايات في حقيبتي
		حصة تدريبية
		على شاطئ العوانة
		حصة تدريبية

الجدول رقم (06) يوضح محتوى البرنامج التعليمي العلاجي المصمم، حيث يتضمن نصوص من المقاطع الثلاثة الأخيرة من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي، نصين من المقطع السادس (الحياة

الثقافية)، ثلاثة نصوص من المقطع السابع (الإبداع والابتكار) و ثلاثة نصوص أيضا من المقطع الثامن (السياحة والأسفار)، وقد تضمن البرنامج حصصا تدريبية ترسخ للتلميذ ما تعلمه في الحصة السابقة.

3 – المهارات التدريسية والوسائل التعليمية Teaching Skills & Teaching aids :

لضمان نجاح وفاعلية عملية التدريس لا بد لمن يقوم بها أن يتقن جملة من المهارات التدريسية، ليس هذا فحسب بل يجب عليه استخدام وسائل تعليمية مختلفة لتسهيل عملية إيصال المعلومة بنجاح وفي وقت وجيز، والاشتغال بمهنة التدريس لسنوات يجعل صاحبها يمارس هذه المهارات بشكل تلقائي ودائم؛ مثل مهارة التهييئة وشد الانتباه والتشويق والشرح والغلق فهي إذا مهارات مسلم باستخدامها أثناء عملية التدريس إلا أنه هناك مهارات يلجأ إليها المدرس عند الحاجة إليها مثل مهارة تحليل المهمة، كما أنه هناك مهارة ذات أثر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية وبالرغم من ذلك نجد من يهملها مثل مهارة التعزيز، ولذلك سنركز هنا على هاتين المهارتين.

- **المهارات التدريسية Teaching Skills :**

ـ تحليل المهمة Task Analysis: يعرفها كل من عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطى (1992) بأنها عملية تتضمن تجزئة المهام التعليمية إلى سلسلة من العناصر الصغيرة التي يجمعها إطار تسلسلي سليم، وتتضمن عملية التعلم هنا تدريس الطفل هذه العناصر بصورة تدريجية منظمة، بحيث يسير من أبسط المهارات وأسهلها إلى أكثرها صعوبة. (الشخص والدماطى، ص1992)

كما يعتبر كل من كارتر وكمب (Carter & Kemp, 1996) تحليل المهمة أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بها تقسيم المهارة إلى مهام أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب(Carter & Kemp, 1996, p156).

ومفهوم تحليل المهمة يمكن أن يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة أو أن يشمل تحليل المحتوى الذي سيدرس، وقد اعتمد في هذه الدراسة كإحدى المهارات التدريسية للبرنامج باعتباره من أهم الأساليب التربوية المعتمدة بشكل كبير في تدريس تلاميذ المراحل الأولى والتحضيرية ورياض الأطفال بالإضافة إلى الأطفال الذين يملكون حاجات تربوية خاصة كفئة بطيئي التعلم عينة الدراسة الحالية التي يحتاج أفرادها في تعلمهم إلى التكرار والتبسيط، وإلى وقت أطول، وبالشكل العملي يتمثل تحليل المهمة في سير الحصص من خلال تناول النص الواحد في حصتين، حيث تخصص الحصة الأولى للعمل الجماعي والتعاوني بين التلاميذ في تطبيق الإستراتيجيات الثلاثة لفهم النص، أما الحصة الثانية فستكون تدريبية، حيث سيعمل كل تلميذ على تطبيق إستراتيجية (K-W-L-H) بمفرده ليختبر مدى استفادته من الحصة الماضية، وجاءت هذه الخطوة بهدف ترسيخ ليس المعلومات والأفكار الواردة في النص فحسب، بل والخطوات المتبعة في كل استراتيجية، وبهذا يتمكن التلميذ من مراقبة تعلمه ومدى اكتسابه للمهارات.

ـ التعزيز الإيجابي:

عرف الباحث عمر نصر الله التعزيز بأنه "العملية السلوكية التي تقوم على تقوية السلوك، أو أنه الإجراء الذي يترتب عليه احتمال زيادة حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فعندما نعزز سلوكا معينا فهذا يعني أننا نزيد من احتمال حدوثه في المستقبل(نصر الله، 2002، ص360).

فاستخدام التعزيز الإيجابي بنوعيه المادي والمعنوي يعد ذا أهمية كبير جداً لأنه يعمل على تدعيم السلوك الجيد وزيادة احتمالية تكراره في المستقبل من قبل المتعلم، كما ويزيد من تحسين مفهوم الذات عنده واستثارة دافعيته للتعلم وتقديم تغذية راجعة بناءة، لذلك تم اعتماد هذه المهارة في هذا البرنامج لتشجيع التلاميذ وتحفيزهم على العمل والاجتهاد في جميع مراحل الحصص التعليمية بالمشاركة سواء كان

بالإجابة عن الأسئلة أو طرح أسئلة، تقديم توضيحات أو طلب توضيحات، ويتمثل التعزيز المعنوي في المديح والثناء والتصفيق والشكر، أما التعزيز المادي فقد تمثل في بعض الهدايا والحلوى وبعض الأدوات المدرسية.

- **الوسائل التعليمية Teaching aids :**

- جدول استراتيجية البناء المعرفي (K-W-L-H)
- السبورة والأقلام.
- بعض الصور ذات العلاقة بموضوع النص المقروء.

7 التقويم:

اعتمدنا في هذا البرنامج على الأساليب الثلاثة للتقويم وهي:

1 ـ التقويم القبلي: والذي يطلق عليه أيضا التقويم التشخيصي حيث يهدف إلى معرفة المستويات القبلية للتلاميذ بطيئي التعلم، بالإضافة إلى تحديد السلوك المدخلي لكل تلميذ وذلك من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي الأول.

2 ـ التقويم البنائي: الذي يهدف إلى الكشف عن مدى استفادة التلاميذ بطيئي التعلم من محتوى كل جلسة من جلسات البرنامج قبل البدء في الجلسة الموالية وفي أثناءها، وذلك من خلال ملاحظة أداء التلاميذ ومشاركتهم في المناقشات التي تتم خلال الحصص، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية التي تقدم لهم في نهاية كل جلسة، لذا يستمر هذا التقويم طيلة فترة تطبيق البرنامج.

3 ـ التقويم النهائي: الذي يهدف إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ بطيئي التعلم من المهارات والمعلومات المتضمنة في البرنامج المصمم وذلك من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي الثاني والثالث.

III – تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي:

كأي برنامج تعليمي؛ مر تطبيق هذا البرنامج بمجموعة من المراحل، كما أن كل حصة تضمنت عدد من الإجراءات نلخصها كالآتي:

1 ـ مراحل تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي:

يتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عددا من الحصص، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج.

أ ـ المرحلة الأولى (التمهيدية): وشملت الحصتين الأولى والثانية، هدفت إلى إعداد التلاميذ لتقبل التعليم المقدم لهم والقيام بالأنشطة، حيث خصصت الحصة الأولى للتعارف بين الأستاذة والتلاميذ وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، كما تم إبرام عقد تعليمي بينهم يهدف إلى وضع ضوابط سير الحصص وما يتوجب على كل طرف القيام به وما يجب عدم الوقوع فيه، وقد حددت الجوائز والغرامات واتفق الجميع على الالتزام بمضمون العقد، أما الحصة الثانية فقد تم تخصيصها لتقديم فكرة مفصلة وشاملة عن البرنامج، وشرح مضمونه والهدف منه وما هو مطلوب منهم أثناء الحصص. وتم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، وعملت الأستاذة على تحفيز كل تلميذ على المشاركة، وحثه على إبداء الرأي، ومحاولة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد، ولذا فقد استخدمت بعض المعززات المادية والمعنوية.

ب ـ المرحلة الثانية: وشملت الحصص التي طبق فيها البرنامج، وهي من الحصة (03) إلى الحصة (18) بما تضمنته من استراتيجيات حيث استخدمت فيها الإستراتيجيات الثلاثة (البناء المعرفي والتفكير بصوت عال والنمذجة) بالتوازي في كل الحصص تخدم كل واحدة الأخرى، حيث يقدم للتلاميذ النص القرائي ويقومون هم بطرح الأسئلة حول ما يعرفونه وما يودون معرفته وما تم تعلمه فعلا حول الموضوع، كما يعبرون عن انشغالاتهم واستفساراتهم بصوت عال معتمدين في ذلك على محاكاة ما تم نمذجته

أمامهم من طرف الأستاذة؛ يتم هذا في الحصة الأولى لكل نص، أما في الحصة الثانية فيتم خلالها تدريب التلاميذ على التعامل مع نفس نص الحصة السابقة، وبإتباع نفس الإجراءات التي تم إتباعها في المرحلة السابقة ولكن في هذه المرحلة يقوم كل تلميذ بذلك بمفرده، ويكمن الهدف من هذا في ملاحظة أداء كل تلميذ على حدا أثناء إنجازه للنشاط، والتحقق من مدى استفادته من البرنامج دون الاعتماد على زملائه.

ج ـ المرحلة الثالثة: وشملت حصتين حيث خصصت الحصة (19) لإجراء القياس البعدي، أما الحصة (20) فقد خصصت لإجراء مقابلة مع التلاميذ وطرح مجموعة من الأسئلة حول اتجاهاتهم نحو الإستراتيجيات المعتمدة بهدف تقييم البرنامج ومعرفة ما أعجبهم وما لم يعجبهم ومحاولة الحصول على بعض الاقتراحات من عندهم، بالإضافة إلى توزيع الجوائز على التلاميذ.

2 ـ الحدود الإجرائية للبرنامج الحالي:

ـ الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج من 03 / 03 / 2018 إلى غاية 12 / 05 / 2018.

استغرق تنفيذ البرنامج التعليمي العلاجي (10) أسابيع تم خلالها تنفيذ (20) حصة تعليمية علاجية بواقع حصتين أسبوعيا.

ـ الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج بمكتبة البلدية بحي مخادمة بمدينة ورقلة، حيث تتوفر هذه المكتبة على ثلاثة أقسام مجهزة بطاولات وكراسي وسبورة بيضاء، بالإضافة إلى مكيفات هوائية وإنارة كافية، ونوافذ تضمن حسن التهوئة، تتواجد هذه المكتبة في وسط الحي الشعبي ما سهل على التلاميذ الحضور في الوقت المناسب، بالإضافة إلى ذلك والأهم منه بعث الارتياح في قلوب الأولياء وشعورهم بأمن أطفالهم.

وقد تم اللجوء إلى هذه المكتبة عندما تعذر علينا الحصول على موافقة الجهات الوصية لاستدعاء الأطفال خارج أوقات الدراسة أي السبت صباحا والثلاثاء مساء، والسبب كان عدم ضمان سلامة الأطفال والتخوف من أي حادث يمكن أن يصيبهم عند خروجهم من منازلهم للمشاركة في البرنامج، عندها تم الاتصال بالأولياء شخصيا والاتفاق معهم على مكان وزمان الحصص وضرورة الالتزام بالمواعيد، وبأنهم ليسوا ملزمين بشيء سوى تشجيع أبناءهم على الحضور والحرص على إحضارهم كتاب اللغة العربية، أما باقي الوسائل فقد تم التكفل بها ضمن البرنامج.

ـ الحدود البشرية: تتضمن عينة الدراسة التجريبية من (30) تلميذا مسجلا في السنة الرابعة ابتدائي تم تشخيصهم على أنهم من فئة بطيئي التعلم بناء على استمارة الخصائص الأساسية لبطيئي التعلم بالإضافة إلى مقياس ويكسلر واختبار رسم الرجل للذكاء، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تتكون من (15) تلاميذ تبقى كشاهد، ومجموعة تجريبية تتكون من (15) تلاميذ أيضا يخضعون إلى البرنامج التعليمي العلاجي.

ـ الحدود العلمية: تتمثل الحدود العلمية للبرنامج في النظرية ما وراء المعرفية وبعض إستراتيجياتها؛ إستراتيجية البناء المعرفي K-W-L-H وإستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية النمذجة.

3 ـ الخطوات الإجرائية لتنفيذ الأنشطة:

تم تنفيذ كل حصة من حصص البرنامج في ثلاث خطوات إجرائية وهي:

أولا ـ مرحلة ما قبل القراءة (Before Reading Stage):

وتتكون من أربع خطوات فرعية:

1 ـ العصف الذهني (Brainstorming): حيث تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يقوموا بالتفكير وعصف الذهن حول ما يعرفونه عن الموضوع، ومن ثم يقوم التلاميذ باستحضار ومناقشة ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة، كما أن الأستاذة توجه أحيانا بعض الأسئلة للتلاميذ من أجل تعميق تفكيرهم واستثارة وتنشيط معلوماتهم.

ـ يقوم التلاميذ بتسجيل ما يعرفونه عن موضوع القراءة في نموذج هذه الإستراتيجية وذلك في العمود الخاص بـ (K) (ما الذي أعرفه عن الموضوع؟)

ـ وتقوم الأستاذة بتسجيل جميع الأفكار على السبورة ليراها جميع التلاميذ.

2 ـ تصنيف المعلومات (Categories of Information):

يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها بحيث تقوم الأستاذة بالمناقشة مع التلاميذ لتصنيف هذه المعلومات ودمج بعضها مع الأخر، وتقوم الأستاذة بمساعد تلاميذها في هذه الخطوة من خلال تسجيلها للأفكار المتشابهة بمجموعة واحدة على السبورة أو في نموذج الإستراتيجية.

كما تتيح لهم الفرصة كي يفكروا بصوت مسموع ويقوم هي بتسجيل الأفكار المتشابهة أمام التلاميذ.

3 ـ توقع التلاميذ (Anticipating): يصبح التلاميذ مهرة في التعامل مع النصوص عندما تكون لديهم القدرة على التوقع بما سيقدمه المؤلف من معلومات في هذا النص.

4 ـ أسئلة التلاميذ (Questioning): يقوم التلاميذ بكتابة الأسئلة التي يرغبون في معرفة إجاباتها في أثناء القراءة، ويقومون بتعبئة العمود الثاني (W) بما يريدون أن يعرفونه عن موضوع القراءة.

وتقوم الأستاذة بتسجيل جميع الأفكار على السبورة ليراها جميع التلاميذ.

ثانيا ـ مرحلة أثناء القراءة (During Reading Stage):

تتمثل مهمة التلاميذ في هذه المرحلة في القراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة. وكان من المستحسن في هذه المرحلة أن:

ـ تقوم الأستاذة بتقسيم النص إلى فقرات، ومن ثم قام التلاميذ بأنفسهم بتنفيذ هذا بعد أن يكونوا عرفوا خطوات هذه الإستراتيجية.

ـ يقوم التلاميذ بتحديد الإجابات التي كتبوها في نموذج الإستراتيجية، العمود (K) (ما الذي أعرفه عن الموضوع)، وبالتالي أصبحوا واعين لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه ويستوعبوه.

ـ يضيف التلاميذ أسئلة جديدة في العمود (W) (ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟) عندما يقابلون معلومات جديدة؛ ولهذا فإن التلاميذ في أثناء القراءة فكروا في: ماذا قرءوا؛ وراقبوا تعلمهم وحتى أبدعوا أسئلة جديدة قادتهم في أثناء القراءة.

ـ يسجلوا المعلومات الجديدة في نموذج الإستراتيجية عمود (L) (ما الذي تعلمته؟)؛ وهذا ساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة المهمة في كل فقرة من فقرات النص.

ـ يطرح كل تلميذ أي سؤال يتبادر إلى ذهنه بصوت مرتفع حتى يحاول زملاؤه الإجابة عليه وبذلك يتشاركون المعلومة ويقدمون المساعدة لبعضهم البعض.

ثالثا ـ مرحلة ما بعد القراءة (After Reading Stage):

يقوم التلاميذ بمناقشة ما تعلموه في أثناء القراءة، كذلك يقومون بمناقشة ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل وفي أثناء القراءة من أجل تحديد الموقف منها، فإذا كانت بعض الأسئلة لم يجب عنها فإن الأستاذة كانت تشجع التلاميذ على البحث عن معلومات إضافية وذلك بقراءة مواد إضافية تساعدهم في

هذا، وهذا ما سيتم وضعه في العمود الرابع (H) (كيف أتعلم أكثر؟)، وهذا يعتبر الواجب المنزلي الذي ينجزه التلاميذ في المنزل حيث يقومون بالحصول على معلومات جديدة حول الموضوع ويقدمونها في بداية الحصة القادمة.

4 ـ مخطط حصص البرنامج التعليمي العلاجي:

يتضمن مخطط حصص البرنامج على كل من عدد الحصص المسطرة في البرنامج، بحيث يبين رقم كل حصة وموضوعها وأهدافها، زمنها وتاريخها.

ـ عدد الحصص: استغرق تنفيذ البرنامج التعليمي العلاجي (10) أسابيع تم خلالها تنفيذ (20) حصة تعليمية علاجية بواقع حصتين أسبوعيا.

ـ زمن الحصص: قدر زمن كل حصة تعليمية علاجية ب (90) دقيقة، حيث تبدأ كل حصة بمقدمة تستغرق (15) دقيقة تشتمل الترحيب ومراجعة الواجب المنزلي، ثم يتم تناول النص الجديد باستخدام الإستراتيجيات الثلاث في (60) دقيقة، وفي نهاية كل جلسة يقدم ملخص ما جاء فيها، ويحدد الواجب المنزلي في (15) دقيقة.

الجدول رقم 7: يوضح رقم وموضوع وهدف وزمن وتاريخ كل حصة من حصص البرنامج

رقم الحصة	موضوع الحصة	هدف الحصة	زمن الحصة	تاريخ الحصة
01	حصة التعارف	كل الحصص تشترك في هدف واحد وهو تطبيق البرنامج وتحقيق الأهداف المنشودة منه وهي: – اكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي من خلال كيفية التعامل مع النصوص وذلك عن طريق	90 د	السبت 03/ 03 / 2018
02	حصة شرح خطوات العمل		90 د	الثلاثاء 06 / 03 / 2018
03	أنامل من ذهب		90 د	السبت 10 / 03 / 2018
04	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 13 / 03 / 2018
05	القاص الطارقي		90 د	السبت 17 / 03 / 2018
06	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 20 / 03 / 2018
07	مركبة الأعماق		90 د	السبت 24 / 03 / 2018
08	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 27 / 03 / 2018

09	سالم والحاسوب	استراتيجية K-W-L-H واستراتجية التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة. – تفعيل دور التلميذ في عملية التعلم. – الإجابة على الأسئلة المطروحة حول النص.	90 د	السبت 31 / 03 / 2018
10	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 03 / 04 / 2018
11	بهية والقلم		90 د	السبت 07 / 04 / 2018
12	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 10 / 04 / 2018
13	جولة في بلادي		90 د	السبت 14 / 04 / 2018
14	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 17 / 04 / 2018
15	حكايات في حقيبتي		90 د	السبت 21 / 04 / 2018
16	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 24 / 04 / 2018
17	على شاطئ العوانة		90 د	السبت 28 / 04 / 2018
18	حصة تدريبية		90 د	الثلاثاء 01 / 05 / 2018
19	حصة القياس البعدي		60 د	السبت 05 / 05 / 2018
20	مقابلة مع التلاميذ لتقييم البرنامج		90 د	الثلاثاء 08 / 05 / 2018

من خلال الجدول رقم (06) الذي يوضح رقم وموضوع وهدف وزمن وتاريخ كل حصة من حصص البرنامج نلاحظ أن كل نص قرائي يتم تناوله في حصتين، الحصة الأولى يقوم فيها التلاميذ بقراءة النص ومحاولة فهمه بتطبيق الخطوات الإجرائية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية الثلاثة المعتمدة في البرنامج بمشاركة زملاءه وبتوجيه الأستاذة، أما الحصة الثانية فهي حصة تدريبية كما هو موضح في الجدول؛ حيث يقوم فيها التلميذ بقراءة نفس نص الحصة السابقة ومحاولة فهمه والإجابة على الأسئلة المقدمة له من طرف الأستاذة، لكن هذه المرة سيقوم بذلك بمفرده ليختبر قدرته الذاتية على فهم كل كلمة وجملة وفقرة في النص وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة عليه في الورقة التي تقدمها له الأستاذة، وقد تم إدراج الحصة التدريبية وبتناول نفس النص للحصة السابقة مراعاة للخصائص الأكاديمية للتلاميذ بطيئي التعلم المتمثلة في حاجتهم لتكرار المعلومة لكي ترسخ لديهم ونقلل من نسبة احتمالية نسيانها، كما أن تخصيص 90 دقيقة لهذه الحصة فهو أيضا مراعاة لحاجتهم إلى وقت أطول في أداء المهمات.

أما فيما يخص الواجب المنزلي فقد فضلنا أن يكون على شكل بحث عن المعلومة بهدف تعويد التلاميذ على السعي إلى الحصول على معرفة جديدة غير التي يتلقاها من الأستاذ، وتدريبه على التعلم الذاتي، وإثارة الفضول العلمي لديه، ربط علاقات قوية بينه وبين مصادر المعلومات مهما كان نوعها؛ كتاب أو مجلة، أنترنت، أشخاص ...إلخ، ومن جهة أخرى وكما نعرف أن الواجبات المنزلية على شكل تمارين لحلها عادة ما لا يعتمد التلميذ على نفسه في إنجازها، وهذا ما عهدناه؛ وهذا لا يعطينا تقييما حقيقيا لمستوى التلميذ.

5 – إجراءات الدراسة الميدانية:

يتأثر العامل التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي تسمى هذه العوامل بالمتغيرات الدخيلة، لذلك تعتبر عملية ضبط هذه المتغيِّرات من الإجراءات المهمَّة في البحث التجريبيِّ؛ وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخليِّ للتصميم التجريبيِّ؛ بمعنى أن يتمكَّن الباحث من عزو معظم التباين في المتغيِّر التابع إلى المتغيِّر المستقلِّ وليس إلى متغيِّراتٍ أخرى، كما أن يتمكن من عزو الاختلاف بين المجموعة التجريبية والضابطة للمتغير التجريبي فقط، بناء على ما سبق ذكره استخدم الضبط التجريبي في الدراسة الحالية بهدف التحقق من التكافؤ بين المجموعتين عن طريق الأزواج المتناظرة والتجانس في كل من متغير السن، الذكاء ومستوى التحصيل في الفهم القرائي عن طريق استخدام اختبار تحليل التباين لمجموعتين لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، ولم توجد فروق دالة إحصائيا.

وقد تمت عملية الضبط في الفترة الزمنية الممتدة من شهر نوفمبر 2017 إلى فيفري 2018 ، حيث طبق خلالها مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء كما، تم حساب الصدق التلازمي بين درجات التلاميذ على المقياسين باستخدام معامل الارتباط بيرسون وقد قدرت قيمة ر **بـ 0.368** وهي قيمة دالة في مستوى الدلالة 0.05 كما هو موضح في الملحق رقم (08).

بالإضافة إلى الاطلاع على السجلات المدرسية للتلاميذ من أجل الحصول على نتائج السنة الماضية وتواريخ ميلاد التلاميذ (لاستخراج السن بالشهور)، بالإضافة إلى الاطلاع على الملفات الصحية للتلاميذ للتأكد من سلامة الحواس والصحة لديهم، بعدها تم تطبيق الاختبار القبلي للفهم القرائي.

الجدول رقم (07) يوضح بيانات الأزواج المتناظرة قبل إدخال المتغير التجريبي (البرنامج التعليمي العلاجي)

الجدول رقم 8: يبين سن وجنس كل زوج متناظر وودرجته في كل من الذكاء والتحصيل في الفهم القرائي

	المجموعة التجريبية				
الرقم	السن بالشهور	الجنس	درجة الذكاء		درجة التحصيل
			وكسلر	رسم الرجل	
01	126	ذ	73	80	11
02	130	أ	75	90	10
03	108	أ	70	87	09
04	129	ذ	70	95	12
05	168	أ	76	96	12
06	123	ذ	73	80	08
07	138	ذ	68	83	09
08	124	أ	90	92	11
09	156	أ	97	78	09
10	142	أ	90	98	10
11	118	أ	85	90	12
12	139	أ	89	86	10
13	125	أ	79	90	09
14	154	ذ	85	77	10
15	140	ذ	90	85	10

	المجموعة الضابطة				
	السن بالشهور	الجنس	درجة الذكاء		درجة التحصيل
			وكسلر	رسم الرجل	
	121	ذ	75	80	11
	150	أ	80	93	10
	166	ذ	87	89	09
	130	أ	95	86	12
	145	ذ	77	82	12
	149	أ	76	80	08
	120	ذ	79	85	10
	156	أ	87	96	10
	111	ذ	98	79	09
	160	أ	95	98	10
	145	أ	89	92	12
	115	ذ	90	87	10
	136	أ	78	88	09
	162	أ	91	84	11
	130	ذ	95	85	10

ذ: ذكر أ: أنثى

يلاحظ من الجدول (08) التكافؤ بين المجموعتين في الجنس، حيث بلغ عدد الذكور في المجموعة التجريبية (06) وعدد الإناث (09)، بينما بلغ عدد الذكور في المجموعة الضابطة (07) وعدد الإناث (08) كما تم استخدام اختبار تحليل التباين لمجموعتين للتحقق من تجانس الأفراد بين المجموعتين في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي، تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 9: يبين عدد أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي.

المتغيرات	المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء (مقياس وكسلر)	المجموعة التجريبية	15	80.86	10.38
	المجموعة الضابطة	15	86.13	7.97
الذكاء (اختبار رسم الشخص)	المجموعة التجريبية	15	86.86	8.70
	المجموعة الضابطة	15	86.93	6.41
السن (بالشهور)	المجموعة التجريبية	15	134.66	15.84
	المجموعة الضابطة	15	139.73	17.90
الفهم القرائي	المجموعة التجريبية	15	10.06	2.05
	المجموعة الضابطة	15	10.33	1.91

من خلال الجدول (08) أن عدد الأفراد في كل من المجموعة التجريبية والضابطة هو (15) تلميذ وتلميذة، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس وكسلر للذكاء يبلغ (80.86) بانحراف معياري مقداره (10.38)، أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة فيبلغ (86.13) بانحراف معياري مقداره (7.97) على نفس المقياس، في حين يقدر المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار رسم الشخص بـ (86.86) بانحراف معياري قيمته (8.70) ، بينما يقدر المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة الضابط على نفس الاختبار (86.93) بانحراف معياري يساوي (6.41)، أما فيما يخص المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية في السن بالشهور فيبلغ (134.66) بانحراف معياري مقداره (15.84)، أما أفراد المجموعة الضابطة فيقدر

المتوسط الحسابي للسن بالشهور (139.73) بانحراف معياري يبلغ (17.90)، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية على الاختبار التحصيلي للفهم القرائي يقدر بـ (10.06) بانحراف معياري قيمته (2.05)، أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على نفس الاختبار فيساوي (10.33) بانحراف معياري قيمته (1.91).

الجدول رقم 10: يبين نتائج تحليل التباين لمجموعتي الدراسة في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي.

البيانات الاحصائية / المتغيرات ومصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الذكاء (مقياس وكسلر)	بين المجموعتين	208.033	1	208.033	2.428	غير دالة
	داخل المجموعتين	2399.467	28	85.695		
	المجموع	2607.500	29			
الذكاء (اختبار رسم الشخص)	بين المجموعتين	0.033	1	0.033	0.001	غير دالة
	داخل المجموعتين	1638.667	28	58.524		
	المجموع	1638.700	29			
السن (بالشهور)	بين المجموعتين	192.533	1	192.533	0.674	غير دالة
	داخل المجموعتين	8002.267	28	285.795		
	المجموع	8194.800	29			
الفهم القرائي	بين المجموعتين	0.533	1	0.533	0.135	غير دالة
	داخل المجموعتين	110.267	28	3.938		
	المجموع	110.800	29			

يتضح من الجدول السابق رقم (10) عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء والسن والتحصيل في الفهم القرائي، وهذا ما بينته قيم "ف" التي لم تكن دالة في كل المتغيرات، مما يؤكد تجانس العينتين التجريبية والضابطة.

6 - الأساليب الإحصائية:

لاختبار الفرضيات والتأكد من صحتها استخدمت مجموعة أساليب إحصائية للتحقق من فرضيات الدراسة وتتمثل في:

- اختبار "ت" لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين المتعدد لحساب الفروق Manova.
- اختبار تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق بالتفاعل بين متغيرين.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- إيتا مربع لحساب حجم الأثر باستخدام.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة بدءا باختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية والمتمثل في المنهج التجريبي، وذلك باعتماد تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم وصف أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها قبل تطبيقها، حيث طبق كل من مقياس وكسلر واختبار رسم الشخص للذكاء والاختبار التحصيلي الأول للفهم القرائي بغرض القيام بعملية الضبط التجريبي عن طريق التأكد من تجانس وتكافؤ العينتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء والسن والجنس ومستوى الفهم القرائي، بعد ذلك جاءت مرحلة التجريب بتطبيق البرنامج التعليمي العلاجي المقترح خصيصا لهذه الدراسة على المجموعة التجريبية فقط ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تلى هذا تطبيق الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي كقياس بعدي للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات القراءة لدى العينة التجريبية للدراسة الحالية، وهذا ما سيتم تناوله في الفصل الآتي.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

- تمهيد.

1 – عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى.

2 – عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية.

3 – عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة.

4 – عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة.

- خلاصة

- تمهيد:

بعد عرضنا لإجراءات الدراسة الميدانية، ووصف خطوات التطبيق الميداني للدراسة التجريبية على أفراد العينة في الفصل السابق، وبعد تفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة، سنقوم في الفصل بعرض وتحليل النتائج بالترتيب حسب الفرضيات، وبعدها يتم مناقشة كل النتائج جملة واحدة في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تقديم تفسيرات علمية حسب الجوانب النظرية والإطار العام لبعض الممارسات التعليمية العلاجية المتبناة في هذه الدراسة.

1 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:" توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية"لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين. وقبل استخدام اختبار "ت" ينبغي التحقق من شروطه المتمثلة في:

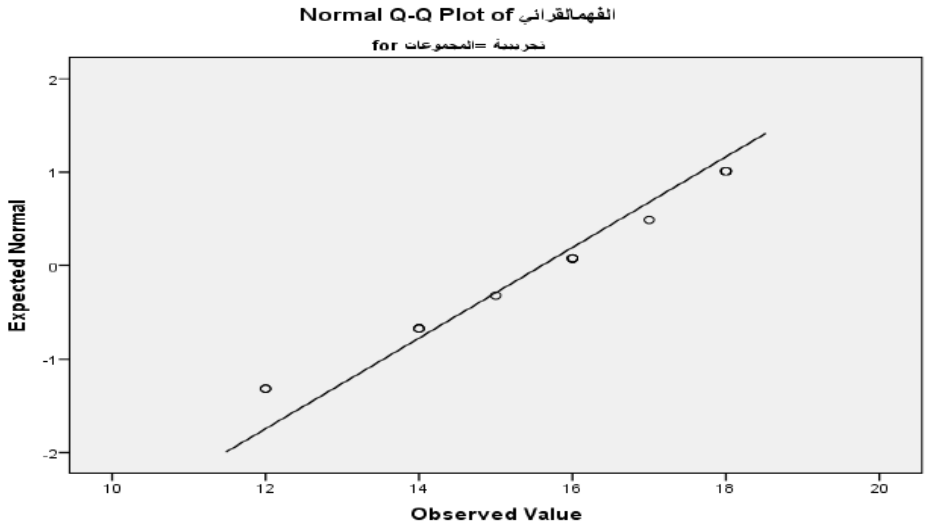
إعتدالية التوزيع، العشوائية في سحب العينة، التجانس (الزعبي والطلافحة، 2003، ص165).

- العشوائية محققة، والبيانات كمية.

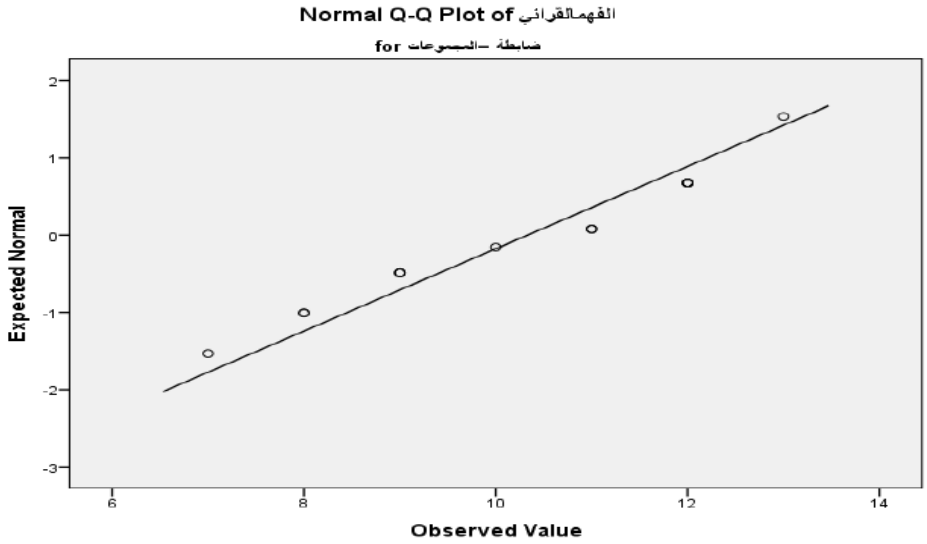
– كما تم التحقق من إعتدالية توزيع البيانات باستخدام مخطط (Q-Q Plot) و Shapiro-Wilk ، بحيث أنه إذا كانت البيانات من توزيع طبيعي فإن النقاط تتجمع حول خط مستقيم يشمل المبدأ (الحكيم، 2004، ص218)، وهذا ما يوضحه كل من الجدول والشكلان التاليين:

الجدول رقم 11: نتيجة اعتدالية توزيع البيانات

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
القياس البعدي	0,148	30	0,091	0,945	30	0,122



الشكل رقم 3توزيع درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي في القياس البعدي



الشكل رقم 4توزيع درجات المجموعة الضابطة في الفهم القرائي في القياس البعدي

يلاحظ من الشكلين السابقين أن درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي تتجمع حول خط مستقيم ما يدل على تحقق شرط توزيع البيانات توزيعا إعتداليا.

أما شرط التجانس فبرنامج الـ SPSS يتحقق ضمنيا منه.

بعد التحقق من الشروط السابقة تم حساب اختبار "ت" للفروق، والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم 12: نتائج اختبار "ت" لحساب الفروق في متوسط درجات الفهم القرائي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

الفئة	ن	م	ع	"ت"المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	η^2
المجموعة التجريبية	15	15.60	2.06	7.31	28	0.000	0.65
المجموعة الضابطة	15	10.33	1.87				

يشير الجدول (12) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على أسئلة اختبار التحصيل البعدي التي تقيس مستوى الفهم القرائي يقدر بـ (15.60) بانحراف معياري قدره (2.06)، في حين يقدر المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على نفس الأسئلة بـ (10.33) بانحراف معياري قدره (1.87)، وقد بلغت قيمة "ت" بين هذين المتوسطين(7.31) عند درجة الحرية (28) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

ولتحديد حجم فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية استخدم مربع إيتا لحساب حجم الأثر بتطبيق المعادلة التالية:

$\eta^2 = \frac{t^2}{df+t^2}$، وعن قيمة حجم التأثير يرى كوهين (Cohen, 1988) أن القيمة (0.1) تعني حجم تأثير منخفض ، بينما تعني القيمة (0.3) حجم تأثير متوسط في تعني القيمة (0.5) حجم تأثير مرتفع (Cohen, 1988, p26)

بعد الحساب وجد أن قيمة η^2 = (0.65) وهي قيمة كبيرة لأنها تجاوزت (0.5) وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج يبلغ نسبة 65٪، كما تدل على تحسن أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفهم القرائي، وعليه يمكننا أن نقول أن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ذو فاعلية في تنمية وتحسين مستوى التلاميذ بطيئي التعلم في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، والفقرة)."

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي (الكلمة، الجملة، والفقرة)."

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد **Manova.**

وقبل حساب تحليل التباين المتعدد لا بد من التحقق من شروط استخدامه التي لخصها (العتيبي، 2012) في النقاط التالية:

– العشوائية وكون البيانات كمية، استقلالية المجموعات والتوزيع الإعتدالي للبيانات وكل هذا تم التحقق منه سابقا.

– تجانس التباين بين المجموعات، للتحقق من هذا الشرط استخدم اختبار لوفين Levene، حيث بلغت قيمته 0.04 عند مستوى الدلالة 0.95 في بعد الكلمة، وبلغت 0.55 عند مستوى الدلالة 0.46 في بعد الجملة، وقدرت بـ 3.50 عند مستوى الدلالة 0.07 في بعد الفقرة، ومستويات الدلالة كلها أكبر من 0.05 ما يدل على تحقق التجانس.

– تجانس التغاير، وللتحقق من هذا الشرط استخدم اختبار Box's M test حيث بلغت قيمته 6.193 ومستوى دلالتها 0.48 وهي أكبر من 0.05 وبذلك يتحقق شرط التجانس.

– التجانس بين المجموعات، وللتحقق من هذا الشرط تم حساب اختبار Pillai's Trace حيث قدرت قيمته 0.694، وقد بلغت قيمة "ف" 19.61 عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك يتحقق شرط التجانس.

الجدول رقم 13: نتائج الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي.

القيما الإحصائية / الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلمة	التجريبية	15	7.13	1.457
	الضابطة	15	4.60	1.454
الجملة	التجريبية	15	7.13	1.24
	الضابطة	15	5.06	1.70
الفقرة	التجريبية	15	1.33	1.44
	الضابطة	15	0.66	0.97

من خلال الجدول (13) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للفهم القرائي على بعد الكلمة يبلغ (7.13) بانحراف معياري مقداره (1.457)، أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة فيبلغ (4.60) بانحراف معياري مقداره (1.454) على نفس البعد، في حين يقدر المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (7.13) بانحراف معياري قيمته (1.27) في بعد الجملة على نفس الاختبار، بينما يقدر المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة الضابط على نفس البعد (5.06) بانحراف معياري يساوي (1.70)، أما فيما يخص المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية في بعد الفقرة فيبلغ (1.33) بانحراف معياري مقداره (1.44)، أما أفراد المجموعة الضابطة فيقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم (0.66) بانحراف معياري يبلغ (0.97) في بعد الفقرة على اختبار الفهم القرائي للقياس البعدي.

الجدول رقم 14: نتائج تحليل التباين المتعدد لحساب الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد اختبار الفهم القرائي للقياس البعدي.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	η^2
المجموعات	الكلمة	48.13	1	48.13	22.71	0.001	0.44
	الجملة	32.03	1	32.03	14.31	0.001	0.33
	الفقرة	3.33	1	3.33	2.18	0.15	0.07
الخطأ	الكلمة	59.33	28	2.11	/	/	/
	الجملة	62.66	28	2.23	/	/	/
	الفقرة	42.66	28	1.52	/	/	/
المجموع	الكلمة	107.466	29	/	/	/	/
	الجملة	94.7	29	/	/	/	/
	الفقرة	46	29	/	/	/	/

يتضح من الجدول(14) أن مجموع المربعات لبعد الكلمة هو (48.13) بمتوسط مربعات يساوي (48.13)، وبدرجة حرية تساوي (01)، أما قيمة "ف" فبلغت (22.71) وقدرت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، ولذا يمكن القول بأنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد الكلمة للفهم القرائي، وقدرت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ 0.44 وهي تعبر عن الدلالة العملية للنتيجة وهذا يعني أن حجم أثر البرنامج التعليمي العلاجي في مستوى الفهم القرائي على بعد الكلمة يصل إلى 44٪ وهي قيمة متوسطة، كما وقد بلغ مجموع المربعات لبعد الجملة (32.03) بمتوسط مربعات يساوي (32.03)، وبدرجة حرية تساوي (01)، أما قيمة "ف" فقدرت بـ (14.31) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، ولذا يمكن القول بأنه توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد

الجملة للفهم القرائي، وقدرت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ 0.33 وهي تعبر عن الدلالة العملية للنتيجة وهذا يعني أن حجم أثر البرنامج التعليمي العلاجي في مستوى الفهم القرائي على بعد الجملة يصل إلى 33٪ وهي قيمة متوسطة ، بينما مجموع المربعات لبعد الفقرة يساوي (3.33) بمتوسط مربعات قيمته (0.33)، حيث بلغت قيمة "ف" (2.18) عند مستوى الدلالة 0.15 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الفقرة للفهم القرائي، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، والفقرة) بما أن النتيجة تحققت على بعدي الكلمة والجملة ولم تتحقق على بعد الفقرة فقط.

3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:"يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية"لا يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي".

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي.

الجدول رقم 15: نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي

مصر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البرنامج التعليمي العلاجي	205.89	1	205.89	49.44	0.01
الجنس	0.59	1	0.59	0.14	0.71
التأثير المتبادل بين المتغيرين	0.81	1	0.81	0.019	0.89
الخطأ	108.27	26	4.16	/	/
المجموع	315.56	29	/	/	/

يتضح من الجدول (15) أن مجموع المربعات لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي هو (205.89) بمتوسط مربعات يساوي (205.89)، وبدرجة حرية تساوي (01)، أما قيمة ف فبلغت (49.44) وقدرت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، ولذا يمكن القول بأنه يوجد تأثير لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي على متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية.

كما يوضح نفس الجدول أن مجموع المربعات لمتغير الجنس يبلغ (0.59) بمتوسط مربعات يساوي (0.59) وبدرجة حرية تقدر بـ (01)، وقيمة ف تساوي (0.14) عند مستوى دلالة (0.71)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك يمكن أن نقول بأنه لا يوجد تأثير للجنس على متوسط أداء أفراد العينة التجريبية، وقد بلغ مجموع المربعات للتفاعل بين البرنامج التعليمي العلاجي والجنس (0.81) بمتوسط مربعات يساوي (0.81) وبدرجة حرية تقدر بـ (01) حيث بلغت قيمة ف (0.019) عند مستوى دلالة (0.89)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومما سبق فإننا نقبل

الفرض الصفري القائل بعدم تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

4 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:" يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي".

ولمعالجة هذه الفرضية إحصائيا يتم تحويلها إلى فرضية صفرية "لا يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي".

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي.

الجدول رقم 16: نتائج تحليل التباين الثنائي لإيجاد أثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي الثاني للفهم القرائي

مصر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البرنامج التعليمي العلاجي	137.03	1	137.03	30.55	0.01
عدد مرات الإعادة	8.92	3	2.97	0.66	0.58
التأثير المتبادل بين المتغيرين	1.25	3	0.41	0.09	0.96
الخطأ	98.67	22	4.48	/	/
المجموع	245.87	29	/	/	/

يتضح من الجدول (16) أن مجموع المربعات لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي هو (137.03) بمتوسط مربعات يساوي (137.03)، وبدرجة حرية تساوي (01)، أما قيمة ف فبلغت (30.55) وقدرت

قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة عند (0.01) ولذا يمكن القول بأنه يوجد تأثير لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي على متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية.

كما يوضح نفس الجدول أن مجموع المربعات لمتغير عدد مرات الإعادة يبلغ (8.92) بمتوسط مربعات يساوي (2.97) وبدرجة حرية تقدر بـ (03)، وقيمة ف تساوي (0.66) عند مستوى دلالة (0.58)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك يمكن أن نقول بأنه لا يوجد تأثير لعدد مرات الإعادة على متوسط أداء أفراد العينة التجريبية، وقد بلغ مجموع المربعات للتفاعل بين البرنامج التعليمي العلاجي وعدد مرات الإعادة (1.25) بمتوسط مربعات يساوي (0.41) وبدرجة حرية تساوي (03) حيث قدرت قيمة ف (0.09) عند مستوى دلالة (0.96) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومما سبق فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بعدم تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

- خلاصة:

بعد إجراء تجربة البحث وتطبيق اختبار التحصيل البعدي في الفهم القرائي، تمت المقارنة بين المجموعة والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمستوى الفهم القرائي وفي درجات أبعاده، كما تم تقصي تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس، والتفاعل مع عدد مرات الإعادة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في الدرجة الكلية لمستوى الفهم القرائي وعلى بعدي الكلمة والجملة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، غير أنه لم يظهر فرق دال إحصائيا بين المجموعتين على بعد الفقرة، كما أنه لم يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس ولا مع عدد مرات الإعادة في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم أفراد العينة.

الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد.

1 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.

2 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

3 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

4 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.

5 – الاستنتاج العام للدراسة.

6 – التوصيات والمقترحات.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

- تمهيد:

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة الحالية في الفصل السابق، سنقوم في هذا الفصل بتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري وضمن حدود الدراسة الحالية، ومن خلال الدراسات السابقة وتبين ما بينها من نقاط التشابه والاختلاف، وذلك حسب تسلسل الفرضيات.

1 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وبالعودة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) نلاحظ أن هناك فروقا دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة "ت" (7.31) عند مستوى الدلالة (0.01) ولصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التعليمي العلاجي، وهذا ما يدل على فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من استراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة، وما يؤكد فاعلية هذا البرنامج هو قيمة η^2 حيث بلغت (0.65) التي تشير إلى الدلالة العملية للبرنامج وهي قيمة كبيرة لأنها تجاوزت (0.5) وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج يبلغ نسبة 65٪، كما تدل على تحسن أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفهم.

يفسر تفوق أفراد العينة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج التعليمي العلاجي على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في البرنامج في اختبار التحصيل البعدي باستفادة التلاميذ أفراد العينة التجريبية من كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث للبرنامج المتمثلة في استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) واستراتيجة التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة، وسيتم توضيح ذلك عن طريق شرح

سيرورة كل استراتيجية خلال حصص البرنامج الواحدة تلو الأخرى، مع إبراز كيفية استفادة التلاميذ منها بالتفصيل.

فبالنسبة لاستراتيجية **الجدول الذاتي (K-W-L-H)** أو كما تسمى التساؤل الذاتي أو البناء المعرفي التي تقوم أساسا على مبدأ تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ وجعلها مرتكزا لاكتساب المعرفة الجديدة، فهي تعمل على تطوير القراءة النشطة (Active Reading) للنصوص لمساعدة التلاميذ في تفعيل ما لديهم من معلومات لفهم مضمون النص، فمن خلال السؤال الأول "**ماذا أعرف عن الموضوع؟**" كان التلاميذ يقومون باستحضار ما لديهم من معلومات عن موضوع النص، وهذه خطوة مهمة للتلاميذ بطيئي التعلم خاصة وأنهم يعانون من مشكلة في التذكر، واسترجاع المعلومات المخزنة لديهم في الذاكرة طويلة الأمد، وهذا حسب ما ورد عن محمود إبراهيم محمد (2004) حيث يقول أن التلميذ بطيء التعلم لا يستطيع التركيز لفترة تزيد عن 20 دقيقة، ذاكرته وقدرته على تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأفكار أو الأشكال ضعيفة (محمد، 2004، ص4)، وفي نفس المضمون يضيف كل من جميل الصمادي (1996) و حسن الشندولي (1998) أن من أبرز صفات التلميذ بطيء التعلم ضعف القدرة على الانتباه والتركيز، والضعف في الذاكرة قصيرة المدى وبالتالي النسيان، ونتيجة لصعوبة التركيز فهم يحتاجون إلى وقت لأداء المهام الموكلة إليهم أكثر من التلاميذ العاديين، كما يحتاجون إلى وقت أطول للتفاعل الفردي مع المعلم (الصمادي، 1996، ص127) (الشندويلي، 1998، ص53)، وعليه فإن تدريب هؤلاء التلاميذ على الخطوة الأولى من استراتيجية K-W-L والمتمثلة في تنشيط المعرف السابقة يمكنهم من تفعيل نشاط الذاكرة العاملة لديهم، وتسهيل عملها عن طريق عصف الذهن الذي يتيح لهم فرصة الاستفادة من أفكار بعضهم البعض، وبذلك يتحفزون ويصبحون نشطين وفاعلين في الموقف التعليمي، وهذا ما لوحظ أثناء حصص البرنامج حيث كان هناك نوع من المنافسة في محاولة التذكر.

أما الخطوة الثانية في نفس الاستراتيجية فتتم من خلال السؤال الثاني "**ماذا أريد أن أتعلم؟**" فكان التلاميذ أفراد العينة التجريبية يقومون بعملية التنبؤ بما يمكن أن يتضمنه النص من معلومات جديدة لا يعرفونها حول موضوع النص، حيث مكن طرح هذا السؤال مساعدة التلاميذ على تحديد هدفهم من القراءة، وجعلهم يركزون على المعلومات الواردة في النص، ويراقبون قراءتهم، ومنه الحد من مشتتات الانتباه ، وهذه الخطوة شدت انتباههم إلى ما يقرؤون، وذلك عن طريق البحث عن المعلومات الجديدة المتنبأ بها، ومحاولة إيجاد الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

هاتان الخطوتان – الأولى والثانية – تمثلان مرحلة ما قبل عملية القراءة، وهي مرحلة تمهيدية عملت على إثارة دافعية التلاميذ بطيئي التعلم لقراءة النص واكتشاف المعلومات المتضمنة فيه وبالتالي التحقق من صدق توقعاتهم، وساعدتهم هذه الخطوة في عملية فهم النص ضمن سياق التوقعات، وهذه العملية تدخل ضمن النموذج المفسر لآلية حدوث الفهم عن طريق العمليات الذهنية ذات الاتجاه "أعلى–أسفل" كما تسميه باتريسيا كاريل (Patricia L CARELL, 1990)، حيث يتلخص هذا النموذج في نوعين من العمليات الذهنية يقوم بها التلاميذ عند القراءة هما: إعطاء معان مسبقة لمضمون النص انطلاقا من خبراته السابقة ومكتسباته القبلية (التنبؤ)، وفحص محتوى النص لتأكيد هذه التصورات أو تغييرها (تقويم)، وذلك بالإجابة على السؤال الثالث "**ما الذي تعلمته بالفعل؟**" الذي مكن التلاميذ من تحديد مدى استفادتهم من النص الذي قرؤوه عن طريق تحديد المكتسبات الجديدة، وإعطائها معنى بدمجها في البنية المعرفية الخاصة به.

وبعد مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة في نفس الموضوع كان الاتفاق مع عدة دراسات تجريبية استخدمت استراتيجية (K-W-L-H) مثل:

دراسة (الزهراني، 2011) التي توصلت إلى أن لاستخدام استراتيجية (K-W-L-H) أثر إيجابي على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق).

دراسة (عقيلي، 2010) التي أسفرت نتائجها على وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية النمذجة والتساؤل الذاتي و(K-W-L-H) على التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى عينة من التلاميذ المكفوفين.

دراسة (Siribunnam & Tayraukham, 2009) التي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام دورة التعلم (الياءات السبعة) واستراتيجية K-W-L-H في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو التعلم الكيمياء في تايلاندا.

دراسة (سعيد، 2009) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استراتيجيتي PQ4R و K-W-L-H في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد.

دراسة (Tok, 2008) التي كشفت نتائجها عن الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية K-W-L-H واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية **استراتيجية التفكير بصوت عال** في إحداث الفرق في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية، فهذه الاستراتيجية منحت للتلاميذ فرصة مناقشة أفكارهم، ومراقبة سيرورة تعلمهم، وجعلتهم في حالة نشاط وتفاعل، فكانوا يقومون بعدة أدوار؛ يؤدون المهمات، ويولدون الأفكار، ويقدمون الدعم لزملائهم ويوجهون سلوكهم وسلوك غيرهم، وكل هذا عزز لديهم فكرة الاندماج في العمل التشاركي، وهذا غير معتاد عليه لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وبهذا الصدد يعتقد

بياجي أن التفاعل يشجع على النمو وذلك بخلق توازن un equilibre يحث على التغيير. ولذلك فقد اعتقد بياجي أن التفاعلات الأكثر فائدة تلك التي تحدث بين الأقران، وذلك لأن الأقران متكافئين (علام، 2009، ص145).

كما أن استراتيجية التفكير بصوت عال مكنت التلاميذ بطيئي التعلم من اكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، ومراقبة سيرورة تعلمهم، وخلصتهم من مشاعر الخجل وذلك بتجنب خبرات الفشل في أداء المهمات كلما حصلوا على الدعم من أقرانهم، كما منحتهم نوع من الثقة بالنفس عند تقديم المساعدة لزملائهم، وعند حصولهم على تعزيز مادي مثل (الحلوى، قصص، ...إلخ)، والأكثر من هذا عندما تتاح لهم فرصة تولي دور النموذج وهذا يعتبر تعزيزا معنويا.

وبما أن التلاميذ بطيئي التعلم يمثلون فئة شبه متجانسة، وهم موجودين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، ولا يختلفون عنهم في شيء إلا من حيث وتيرة تعلمهم، فالممارس لمهنة التدريس يمكنه أن يلاحظ أن التلاميذ يمتلكون قدرات متفاوتة في حل مشكلات معينة تواجههم، إلا أنه يحدث أن يعجزوا عن حل مشكلات أخرى تفوق إمكاناتهم، لكن من الضروري التفكير ومحاولة الوصول إلى الحل حتى تحدث عملية التعلم؛ فهذه تعد خبرة ومكتسبات جديدة، ولا يحدث ذلك أحيانا إلا بتوجيه بسيط من القائم على عملية التدريس، لذا فإن استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال تساعد المعلم على اكتشاف التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة، ومثل هذه الوضعيات تواجه التلاميذ بطيئي التعلم بشكل شبه دائم لأنهم لا يملكون مهارات تساعدهم عل التوجيه الذاتي أثناء أداء المهمات الأكاديمية، وبذلك يحدث لديهم تراكم خبرات الفشل، وهنا يبرز دور الاستراتيجيات الحديثة في معالجة وضعيات العجز عن حل المشكلات وأداء المهمات أين تظهر فيها الحاجات التربوية لهؤلاء التلاميذ وبالتالي التكفل بها عن طريق الفصح عنها والتصريح بها.

وهذا ما يشير إليه فيجوتسكي من خلال حديثه عن منطقة النمو المركزي (ZPD)، حيث يقول أنه في أي وقت خلال النمو؛ توجد مشكلات معينة يمكن للطفل في المتوسط أن يحلها، فالطفل يحتاج فقط إلى بنية معينة، ومؤشرات، وتذكرات، ومعاونة في تذكر التفاصيل أو الخطوات، وتشجيع لمواصلة المحاولة، وغير ذلك. وبالطبع تكون بعض المشكلات أكبر من إمكانات الطفل، حتى لو وضحت جميع الخطوات، ومنطقة النمو المركزي The Zone of Proximal Development (ZPD) هي المنطقة بين المستوى الحالي لنمو الطفل " تتحدد بحله الذاتي للمشكلات"، ومستوى النمو الذي يمكن أن يحققه الطفل "من خلال توجيه الراشدين أو بالمشاركة مع أقرانه الأكثر قدرة" (Vygotsky, 1978, p86). وهذه هي المنطقة التي تنجح فيها عملية التعلم، وذلك لأن التعلم الفعلي يكون ممكنا، وقد أطلقت كاثلين بيرجر (Katheline Berger, 2006) على هذه المنطقة "الوسط السحري middle magic في مكان ما بين ما يعرفه التلميذ بالفعل، وما لا يكون التلميذ مستعدا لتعلمه" (علام، 2009، 151).

وطبعا التوجيه الذي يتلقاه المتعلم أثناء الحصص من خلال محتوى البرنامج يسمى دعامات، وهذه الدعامات scaffoldings تقل تدريجيا كلما تحكم المتعلم في توجيه نفسه، فحسب (Woolfolk, 2007) التعلم الذي يعتمد على العون Assisted Learning هو تقديم عون استراتيجي في المراحل الأولى للتعليم، ويتلاشى تدريجيا مع اكتساب التلاميذ الاستقلالية. وبهذا الصدد ينصح كتطبيق لأفكار فيجوتسكي في التدريس أنه عندما يبدأ التلاميذ مهاما جديدة؛ قدم نماذج وتلميحات، وبدايات جمل، وتدريبات فردية، وتغذية راجعة، وعندما تزداد كفاية التلاميذ قلل من الدعم وأتح لهم مزيدا من الفرص للتعلم الذاتي (علام، 2009، 161).

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة بحثت في فاعلية استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال وجدنا أنها تتفق مع نتائج دراسة كل من (Mckeown & Gentilucci, 2007) التي أثبتت

فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تطوير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ التعليم المتوسط ومراقبة فهمهم للمقروء لمادة اللغة الانجليزية في صف اللغة الثانية.

ودراسة نورة بوعيشة (2014) التي أظهرت نتائجها فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل (مسألة) في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية، حيث اعتمدت كل من استراتيجية التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال والنمذجة.

وقد لوحظ من خلال الحصص أن مضمون البرنامج كان مجديا جدا مع التلاميذ بطيئي التعلم، حيث أنهم وفقوا في تطبيق خطوات كل من استراتيجية K-W-L-H واستراتيجية التفكير بصوت عال بشكل صحيح ودقيق، وهذا بفضل استراتيجية النمذجة التي ساعدت الباحثة على نمذجة الخطوات خطوة بخطوة في بداية تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي، وكان التلاميذ يقلدونها على الفور وبدقة، ثم بعد ذلك استمر استخدام هذه الاستراتيجية لكن بتغيير النموذج، حيث أصبح التلاميذ يتداولون على القيام بدور النموذج مما ساعد على ترسيخ الخطوات لدى التلاميذ بطيئي التعلم، ورفع من مهاراتهم في طرح التساؤلات والإجابة عليها، والإفصاح عن الصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى وصف الطريقة التي يفكرون بها.

وهذا ما نصح به كل من بريسلي وولوشين (Bruce. L & Louchin, 1995)، فمن بين التوجيهات المقتبسة عنهما والتي ينبغي –حسبهما– أن تعين المعلم في تدريس أية استراتيجية ما وراء معرفية هي أن ينمذج ويوضح الاستراتيجة، وإذا لم تستوعب أجزاء من الاستراتيجية عليه بالنمذجة مرة أخرى والتركيز على الخطوات التي أسيء فهمها، كما عليه أن يوضح لهم متى وأين يستخدمون الاستراتيجية، وذلك عن طريق تقديم تدريبات كثيرة وعدد أكبر من المهام المناسبة لتوظيف الاستراتيجية (علام، 2009، ص603)

إلى جانب كل هذا كان لعملية التعزيز سواء اللفظي أو المادي دور كبير في تشجيع التلاميذ على النمذجة لزملائهم، وقد لوحظ أن التعزيز أن التعزيز اللفظي المتمثل في الشكر، والمديح والثناء على الإنجاز الذي يحققونه ولو كان بسيطا رفع من معنوياتهم، فكما أوردنا سابقا أن التلاميذ بطيئي التعلم يعانون من نقص في تقدير الذات وانخفاض الثقة في قدراتهم، وهذا ما خلق لديهم الحاجة إلى التقدير من طرف الآخرين، لذلك فإن أي نوع من التعزيز يشجعهم على المحاولة وإثبات جدارتهم.

زيادة إلى ذلك التلاميذ بطيئي التعلم بحاجة إلى من يفهم خصائصهم ويأخذها بعين الاعتبار، كمنحهم وقت أطول في أداء المهام؛ لذلك خصص زمن كل حصة من حصص البرنامج بـ 90 دقيقة حتى تتكافأ فرص المشاركة ويكون لديهم متسع من الوقت ليفكروا، ولم يكن هناك أي مجال للململ أو تشتت الانتباه لأنهم كانوا في حالة نشاط وتفاعل دائم، وشعروا بأنهم قطب الرحى في الحصة وبأنهم هم من يسيرها، كما أنهم مثلما ذكرنا بحاجة إلى التكرار لترسخ المعلومة لديهم؛ وهذا ما تم التكفل به وعلاجه من خلال الحصص التدريبية حيث لوحظ أن نسبة الخطأ التي كان يقع فيها التلاميذ انخفضت في الحصص التدريبية الأخيرة للبرنامج التعليمي العلاجي مقارنة بالحصص الأولى، فالممارسة والتكرار أكسبتهم مهارات أداء المهام.

وبالبحث في الدراسات السابقة التي اهتمت بتقصي فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة وجدنا أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة (بوعيشة، 2014) التي أظهرت نتائجها فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل (مسألة) في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية، حيث اعتمدت كل من استراتيجية التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال والنمذجة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مندور عبد السلام فتح الله، 2011) التي أثبتت وجود أثر إيجابي للتدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

ودراسة (عقيلي، 2010) التي أسفرت نتائجها على وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية النمذجة والتساؤل الذاتي و(K-W-L) على التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى عينة من التلاميذ المكفوفين.

وقد أظهرت نتائج دراسة (ثناء رجب عبد المنعم، 2009) الأثر الإيجابي لاستخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة على تحسين الكتابة الوظيفية، وبقاء التعلم، والاتجاه نحو الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بالإضافة إلى دراسة (خالد صالح الباز ، 2007) التي أثبتت نتائجها الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

ودراسة (ثناء محمد محمد حسن ، 2005) التي توصلت نتائجها إلى أن لاستخدام مدخل التعلم بالنمذجة له أثر إيجابي في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل.

وبناء على ما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (K-W-L، والتفكير بصوت عال، والنمذجة) لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي قد تأكدت فاعليته من خلال الدلالة الإحصائية

والعملية لنتائج الدراسة التجريبية، بالإضافة إلى انطباعات التلاميذ التي سجلت حول البرنامج من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التقويمية التي طرحت عليهم في الحصة ما قبل الأخيرة في البرنامج، حيث عبر كل تلميذ عن رأيه ومشاعره بصدق وحرية، فقد أجمع أفراد العينة على ارتياحهم للطريقة التي تعلموا بها خلال حصص البرنامج التعليمي العلاجي، وتساءلوا لماذا لا تكون حصص المدرسة بهذه الطريقة، عبروا عن رضاهم عن أنفسهم وأدائهم وكأنهم يكتشفون أنفسهم لأول مرة حيث لم يكونوا يعتقدون بأنهم يستطيعون القيام بما قاموا به، كما اقترحوا على الأستاذة أن تخصص برنامجا مماثلا لمادة الرياضيات، وطلبوا منها أن تطبق عليهم هكذا برنامج في العام القادم عندما ينتقلون للسنة الخامسة ابتدائي حتى يتهيؤوا لامتحان شهادة التعليم الابتدائي، كما أنه مِنَ الأولياء مَنْ جاء يطلب ضم ابنه أو ابنته للبرنامج، كان هذا مؤشرا على الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج التعليمي العلاجي.

2 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، والفقرة)، وبالرجوع إلى الجدول (13) نجد أن قيمة "ف" لبعد الكلمة بلغت (22.71) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الكلمة للفهم القرائي، وقدرت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ 0.44 وهي تعبر عن الدلالة العملية للنتيجة وهذا يعني أن حجم أثر البرنامج التعليمي العلاجي في مستوى الفهم القرائي على هذا البعد يصل إلى 44٪ وهي قيمة متوسطة، كما قدرت قيمة "ف" على بعد الجملة بـ (14.31) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، وبالتالي توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد الجملة للفهم القرائي، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) 0.33

وهي تعبر عن الدلالة العملية للنتيجة وهذا يعني أن حجم أثر البرنامج التعليمي العلاجي في مستوى الفهم القرائي على بعد الجملة يصل إلى 33٪ وهي قيمة متوسطة، بينما تساوي قيمة "ف" لبعد الفقرة (2.18) عند مستوى الدلالة 0.15 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الفقرة للفهم القرائي، ولذلك قبلت الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، والفقرة) بما أن النتيجة تحققت في بعدي الكلمة والجملة ولم تتحقق في بعد الفقرة فقط.

نلاحظ من خلال نتائج الإحصاء الوصفي الموضحة في الجدول (12)، وكذا نتائج دراسة الفروق أن مستوى الفهم لدى التلاميذ على بعد الجملة يفوق البعدين الآخرين قبل تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي، ربما يعود السبب في ذلك إلى أنه يتعذر على التلاميذ إعطاء معنى للكلمة (المفردة) ذلك لأنه كما يشير (حسام الدين، 2001) الكلمة يتحدد معناها من خلال السياق ولا تدل بنفسها على شيء، فالكلمات ليس لها معان، وإنما لها استعمالات تخرج بها من محيط اللغة الساكن إلى محيط الكلام المتحرك، كما أن معنى الكلمة يكمن في استخدامها (حسام الدين، 2001، ص249).

وهذا ما يؤكده أصحاب نظرية المجال الدلالي Sementic Field Theory أن الكلمة لا معنى لها بمفردها، ولكنها تكتسب معناها من خلال علاقاتها بالكلمات الأخرى، وأن معنى هذه الكلمة لا يتحدد إلا ببحثها مع أقرب الكلمات إليها في إطار مجموعة واحدة، وكما يقول اللساني الفرنسي جوزيف فندريس Joseph Vendryes "... أن الذهن يميل دائما إلى جمع الكلمات وإلى اكتشاف عرى جديدة تجمع بينها، فالكلمات ترتبط دائما بعائلة لغوية" (حسام الدين، 2001، ص263)، من هذا المنطلق نستطيع أن نفسر تفوق التلاميذ بطيئي التعلم أفراد العينة في فهم الجملة أكثر من فهمهم للكلمة، لأن الأشياء تلاحظ

ككليات، والجزء يستمد معناه من موقعه ضمن الكل، فالعقل البشري يميل إلى إدراك الأشياء في وحدة وتكامل، وأن الكل سابق لجزئياته، وأن الأجزاء إنما تتضح وتتحدد قيمتها ومعناها باتصالها بالكل الذي تنتمي إليه وهذا ما تؤكده نظرية الجشطالت في علم النفس التربوي حيث يرى أصحابها أن العقل يدرك الكل قبل الأجزاء، وبذلك فإن إدراكنا للجزئيات يأتي بعد الإدراك الكلي للأشياء، وأن تناغم الأجزاء يجعل النظرة للكل أعمق من الأجزاء، فالفرد يدرك الموقف كوحدة واحدة وليس كجزئيات (حمدان، 1997، ص91).

فالجملة قد تحمل موقفا أو خبرة أو إحساس أو فكرة وهذه الأشياء قد تتصل بما لدى التلاميذ من مكتسبات سابقة في بنيتهم المعرفية والوجدانية، وبذلك فالجملة تمنح للتلاميذ سياقات تساعدهم على استنباط المعاني، إما سياق لغوي Verbal Context أو سياق الموقف Context of situation، كما أوضحت دراسة كل من أوجدن وريتشارد (Ogden & Richard, 1966) أن معنى الكلمة لا يتضح إلا في سياقات مختلفة Contextualization ومن هنا اهتم اللسانيون الذين درسوا المعنى بالسياق بالدور الهام للسياق في تحديد دلالات الكلمات (Ogden & Richard, 1966, pp 324-325)، وهذا يجعلنا ننتبه عند وضعنا لأسئلة اختبار الفهم القرائي أن نقدم للتلاميذ الكلمات أو المفردات المراد شرحها أو البحث عن معناها أو إيجاد مرادف لها أو ضدها في جملة صحيحة تمنحها المعنى المقصود، فكما نعلم أن معنى الكلمة غير ثابت يتغير من جملة إلى أخرى حسب السياق الذي ترد فيه، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى يدفعنا ما ذكر سابقا إلى إدراك أهمية اعتماد الطريقة التحليلية أو كما تسمى أيضا الطريقة التكاملية في التدريس عموما، وفي تدريس القراءة خصوصا، فهذه الطريقة تمثل المدخل الكلي للغة، ولها مزايا خاصة حسب ما يذكر مدكور(2002) في كتابه "تدريس فنون اللغة العربية" منها: أنها تسهل عملية التعليم لأنها تتماشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها، وأنها تهتم بالمعنى منذ البداية في

تعلم القراءة، وأنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة وتعرف الكلمات من النظرة الأولى (مدكور، 2002، ص129).

وتعد النظرية البنائية من أكثر النظريات توافقا مع عملية التعلم الذي يحصل بالطريقة التكاملية أو المدخل الكلي للغة، إذ يرى البنائيون أن كل ما في الوجود بما في ذلك الإنسان هو عبارة عن بناء متكامل يضم عدة أبنية جزئية تربطها علاقات، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمة لها في حد ذاتها بل قيمتها في العلائق التي تربطها ببعضها والتي تجمعها في ترتيب يشكل نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته (ناصر، 2001، ص42)، وهذا ما تم أخذه بعين الاعتبار في البرنامج التعليمي العلاجي المصمم لهذه الدراسة وذلك من خلال الاستراتيجيات المعتمدة فيه والتي ساعدت التلاميذ على اكتساب مهارات تمكنهم من فهم ما يقرؤون، حيث نلاحظ التحسن في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ أفراد العينة التجريبية على بعدي الكلمة والجملة بعد تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي الذي يمكن تفسيره بأن استراتيجية K-W-L التي تنشط المكتسبات القبلية لدى التلاميذ تجعلهم يتذكرون مواقف وخبرات سابقة تعلموا فيها كلمات ومفردات ذات صلة بالجديدة، وهكذا تحدث عملية تفاعل بين تمثيل المكتسبات الجديدة في المعرفة القديمة ومواءمة المعرفة القديمة للمكتسبات الجديدة؛ أي أن القارئ يكون في حالة تفاعل ما النص المقروء، وبهذا الخصوص توضح غادة شروف (2002) إلى أن القارئ يستخدم تنبؤاته لاختبار المعلومات التي يقرؤها، وفي هذه الحالة إما أن يؤكد تلك المعلومات بفهمه للمعنى، أو يدحض تنبؤاته، فإذا تحققت صحة تنبؤاته بناء على المعرفة السابقة ينظم تفكيره في أبنية جديدة، ومن ثم تحدث عملية المواءمة، إذ يحقق القارئ التكامل بين معلوماته الجديدة وخبراته السابقة (الشروف، 2002، ص156).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن ما ساهم في نجاح تطبيق التلاميذ لهذه الاستراتيجية هو الاستراتيجيتين الثانية والثالثة؛ أي استراتيجية التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة، حيث منحت استراتيجية التفكير

بصوت عال التلاميذ أفراد العينة فرصة تبادل الأفكار، حيث لوحظ أثناء تطبيق حصص البرنامج أنهم يُذكرون بعضهم البعض بالمواضيع التي سبق وأن وردت فيها مفردات ذات علاقة بالتي تشكل لهم صعوبة في النص الحالي، كما أنهم كانوا يُذكرون بعضهم البعض بضرورة الانتباه إلى عنوان النص ومن خلاله يستنبطون معاني الكلمات، كما ساعدت استراتيجية النمذجة في شرح طريقة التفكير والتعامل مع النص والأسئلة المطروحة.

وفي البحث عن الدراسات التي حاولت معالجة مشكلة الفهم القرائي من خلال مستوياته باعتماد تصنيف الكلمة والجملة والفقرة لم نجد سوى دراسة هديل فايز رستم (2016) التي تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل وعلى الأبعاد الثلاثة للاختبار؛ بعد الكلمة والجملة والفقرة، إلا أن هذا الأخير يشكل نقطة الاختلاف بين الدراستين حيث أظهرت نتائج دراستنا عدم وجود فروق في الفهم القرائي على بعد الفقرة، يمكن أن نرجع ذلك إلى الخصائص التي يتميز بها أفراد عينة الدراسة الحالية التي تمثل فئة بطيئي التعلم، حيث أن التلميذ بطيئ التعلم يتصف بضعف في الذاكرة قصيرة المدى من حيث الاحتفاظ بالمواد أو المعلومات التي تقدم له، فهو ينسى الأشياء بسهولة، ويمكن معالجة هذه المشكلة بدمج كل شيء جديد يتم تعلمه مع الأشياء القديمة التي تعلمها، أو مع النشاطات اليومية التي يمارسها. وبطيئ التعلم قد يتجاوز صعوبة حفظ شيء تعلمه مع المزيد من التكرار وتحليل المهمات ومنحه المتسع من الوقت ومراجعة المواد التي تم تعلمها بشكل مستمر، لذلك فهو عندما يقرأ فقرة لا يستطيع الاحتفاظ بالمعلومة الواردة في بداية الفقرة إلى غاية نهايتها؛ فبمجرد وصوله إلى نهاية الفقرة ينسى بدايتها، ويمكن أن نفسر عدم تحسن مستوى التلاميذ أفراد العينة التجريبية في الفهم القرائي على

بعد الفقرة بعد تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي بأن الفترة الزمنية المتمثلة في شهرين ليست كافية لمعالجة هذا المشكل، فربما نحن بحاجة إلى تنشيط أكبر للذاكرة العاملة لديهم.

وبما أن التلاميذ بطيئي التعلم يتعلمون بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها التلاميذ العاديون (يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة)، فهم إذا بحاجة إلى مزيد من الوقت والجهد وبعض التعديل في المنهاج، وعلى القائم على تدريسهم أن يتكفل بذلك عن طريق تجزئة المادة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية الحسية قدر الإمكان في كل موضوع، وذلك لضعف الانتباه والتركيز والتذكر والتخيل والتمثيل البصري وضعف مهاراتهم في حل المشكلات، وهذا الوقت الإضافي الذي يحتاجونه والذي لا يستطيع الأستاذ أن يوفره لهم بسبب طول المقرر واكتظاظ الفصول الدراسية بالتلاميذ، سيحصلون عليه ـ أي الوقت الإضافي ـ بإعادتهم للسنة الدراسية بعد فشلهم في إحراز نتائج تؤهلهم للانتقال إلى المستوى الأعلى، ليُجنب هؤلاء التلاميذ خبرات الفشل ويُمنحوا فرص النجاح يتوجب على الأستاذ التنويع في طرائق التدريس النشطة التي تجعل التلاميذ بطيئي التعلم في حالة نشاط وتفاعل، مما يحفزهم على التفكير الدائم والتذكر المستمر ويبتعد بهم عن الخمول والكسل والتهميش.

وربما يشكل اكتظاظ الفصول الدراسية وضيق حجرات الدراسة عائقا يحول دون تطبيق هذه الطرائق، إلا أنه يمكن للأستاذ استخدامها – على الأقل – في حصص المعالجة البيداغوجية المقررة في التوزيع الزمني لمختلف الأنشطة في جميع المستويات الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي، علما بأن هذه الحصص أدرجت خصيصا لمثل هذه الفئات التي تعاني من تعثرات في سير تمدرسها، وهنا يبرز دور الأستاذ وكفاءته في تشخيص الحاجات التربوية لتلاميذه وانتقائهم، والتخطيط الجيد لحصص المعالجة البيداغوجية عن طريق اختيار أنسب الطرائق والاستراتيجيات والوسائل ما يضمن نجاحه، فنجاح عملية تعليم التلاميذ بطيئى التعلم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة، إلا أن وجود أستاذ كفء

يعتبر حجر الزاوية لهذا النجاح، وهذا ما أكدته (Eseza, Mirembe, 2004) من خلال دراستها التي هدفت إلى استكشاف ووصف التفاعل بين المعلمين والتلاميذ بطيئي التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لا يبادرون بالتفاعل مع التلاميذ بطيئي التعلم داخل الفصول الدراسية، كما أوصت الدراسة بتحسين ذلك التفاعل نظراً لأهميته في تحسين مستوى هؤلاء التلاميذ، فتفاعل المعلمين مع التلاميذ بطيئي التعلم له أهمية بالغة في تحسن مستواهم، كما أنه من الضروري أن يتمكن أساتذة التلاميذ بطيئي التعلم من المهارات التربوية اللازمة للتدريس لهؤلاء التلاميذ، ومن تلك المهارات مهارة التخطيط للموقف التعليمي، ومهارة التنفيذ والأداء، ومهارة إثارة التفكير لدى التلاميذ، ومهارة استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة، ومهارة طرح الأسئلة، وعليه يجب تدريبهم على التعرف على التلاميذ بطيئي التعلم وتقويم خصائصهم المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبذلك يستفيد التلاميذ بطيئي التعلم من التكفل بحاجاتهم التربوية طيلة السنة.

3 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

نصت الفرضية الثالثة على وجود تأثير للبرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع متغير الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وبالرجوع إلى الجدول رقم (14) نجد أن قيمة ف لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي بلغت (49.44) وقدرت قيمة الدلالة الإحصائية (0.01) وهي دالة، ولذا يمكن القول بأنه يوجد تأثير لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي على متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية، إلا أن وقيمة ف لمتغير الجنس تساوي (0.14) عند مستوى دلالة (0.71)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على متوسط أداء أفراد العينة التجريبية، وكما بلغت قيمة ف للتفاعل بين البرنامج التعليمي العلاجي والجنس (0.019) عند مستوى دلالة (0.89)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا يوجد

تأثير للبرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مشكلة التلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في التأخر النسبي في معدل النمو العقلي، وهذه المشكلة يشترك فيها كل من الذكور والإناث، وهذا حسب ما ورد عن بياجيه (Piaget, 1964) حين قال أن "نقطة جوهرية تطال نمو الذكاء وهو سياق البناء المتواصل من الولادة حتى المراهقة، وحيث النمو متشابه عند جميع الأطفال في مختلف الثقافات... بما أن اكتساب المعرفة يرتكز على سياق إنشاء البنيات المتأصلة في التكيف البيولوجي، فإن مجرى النمو واحد لجميع الأطفال،" (Piaget, 1964, 45) فهو يقصد بذلك أن النمو العقلي لدى الطفل يمر بنفس المراحل لدى الجنسين (الذكور والإناث) ويخضع لنفس الشروط والعوامل وليس هناك ما يمكن أن يميز أحدهما عن الآخر، فالتعلم والنمو المعرفي عند بياجيه هو تغيرات في البنيات المعرفية، وهو أيضا تحسن ارتقائي منظم للبنى المعرفية التي تنشأ من تراكم خبرات الفرد، فهو إذا يربط التعلم بالخبرة والتجربة وبتواجد الفرد في بيئة غنية بالمثيرات سواء كان هذا الفرد ذكرا أم أنثى.

كما يمكننا أن نفسر عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على درجات التلاميذ في مستوى الفهم القرائي بأن كل من الأسرة الجزائرية والنظام التعليمي في الجزائر لا يفرق بين الجنسين في كل ما يخص الحقوق والواجبات عموما، وفي التربية والتعليم على وجه الخصوص وذلك من خلال تكافؤ الفرص ومجانية التعليم، وعليه فإن عامل الجنس لا يحدث فروقا في معدل النمو العقلي ومستوى نشاطه خاصة في مرحلة الطفولة التي تمثل ثلثيها الثاني والثالث مرحلة التعليم الابتدائي (الطفولة المتوسطة والمتأخرة) حيث تعتبر مرحلة اكتساب المهارات الأساسية وبناء القاعدة المعرفية لهم.

ولهذا نعزي التحسن الذي أحرزه التلاميذ أفراد العينة التجريبية في مستوى الفهم القرائي لديهم إلى البرنامج التعليمي العلاجي المطبق عليهم، وبهذا تظهر وبشكل واضح فاعليته في تدريب التلاميذ بطيئي التعلم على تنشيط معرفتهم السابقة وجعلها منطلقا لاكتساب معارف جديدة من خلال طرح أسئلة ذاتية قبل وأثناء ويعد عملية التعلم، وهذا ما يساعد التلاميذ على مراقبة سيرورة تعلمهم، أضف إلى ذلك تدريبهم على الكشف عن أفكارهم والمعيقات التي تحول دون وصولهم إلى حل الوضعية المشكلة لزملائهم بصوت مسموع ليحصلوا على دعائم تساعدهم في إنجاز المهمة، كما يقدمون هم بدورهم مساعدات لزملائهم وهذا يعزز لديهم مهارة التفكير، فقد شارك كل التلاميذ دون استثناء – ذكور وإناث – بشكل تفاعلي أثناء الحصص في جميع الخطوات حتى في القيام بدور النموذج الذي منحهم ثقة عالية بالذات وخلصتهم من فكرة أنهم لا يمكنهم النجاح، وقد عبروا في حصة المقابلة التقييمية للبرنامج عن رغبتهم في أن يدرسوا بهذه الطريقة في أقسامهم العادية وتمنح لهم هكذا فرص لإظهار قدراتهم.

وفي إطار البحث عن الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات التربوية التي يعاني منها التلاميذ بطيئي التعلم والتي اعتمدت عامل الجنس كمتغير وسيط للبحث عن الفروق بين الذكور والإناث بطيئي التعلم في السمات والخصائص والحاجات ومستوى الاستفادة من التكفل بهم لم نعثر إلا على دراسة حسن عمر شاكر منسي (1992) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الأكاديمية والتربوية التي يعانون منها، وهي بذلك تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

4 – تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.

نصت الفرضية الرابعة على وجود تأثير للبرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وبالرجوع إلى الجدول رقم (15) نجد أن قيمة ف لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي بلغت (30.55) وقدرت قيمة الدلالة

الإحصائية (0.01) وهي دالة، ولذا يمكن القول بأنه يوجد تأثير لمتغير البرنامج التعليمي العلاجي على متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية.

كما يوضح نفس الجدول أن قيمة ف لمتغير عدد مرات الإعادة تساوي (0.66) عند مستوى دلالة (0.58)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك يمكن أن نقول بأنه لا يوجد تأثير لعدد مرات الإعادة على متوسط أداء أفراد العينة التجريبية، كما بلغت قيمة ف للتفاعل بين البرنامج التعليمي العلاجي وعدد مرات الإعادة (0.09) عند مستوى دلالة (0.96) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ولذلك لا يكون للبرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة تأثير على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ بطيئي التعلم المعيدين لسنة أو أكثر في نفس المستوى لم يستفيدوا من هذه الإعادة، وذلك لأنه لم يتم التكفل بحاجاتهم التربوية، ولم يحظوا بتعليم خاص، بل تلقى نفس الدروس بنفس الطريقة، وفي ظل اكتظاظ الأقسام نجد هؤلاء التلاميذ يعانون التهميش والإهمال، خاصة إذا فقد الأستاذ الأمل فيهم دونما محاولة لتقديم أي مساعدة لهم، بالرغم من أنهم قادرون على أن يحرزوا تقدما وأن يواكبوا زملاءهم، حيث ترى زينب محمود (1999) أنه يمكن الوصول بهذه الفئة إلى المستوى التحصيلى الذي يصل إليه الطفل العادي عن طريق تعديل المناهج، وطرق التدريس، وتوفير الجو النفسي والاجتماعي الملائم في المنزل والمدرسة (شقير، 1999، ص39).

فمن الضروري بما كان أن تساير الأهداف التعليمية واقع التلاميذ بطيئى التعلم من حيث قدراتهم واستعداداتهم وسرعتهم في التعلم، ولذا يجب أن تحلل المهام الصعبة إلى مهام صغيرة أقل صعوبة تتناسب مع مستوى وقدرات هؤلاء التلاميذ، كما أن المهام المقدمة إليهم يجب ألا تتطلب من الوقت أكثر من 15 دقيقة حيث أن فترات انتباههم قصيرة (Augusto,1995, 43)، وهذا ما تم مراعاته في البرنامج

التعليمي العلاجي المصمم في هذه الدراسة حيث تم اعتماد تقنية تحليل المهمة في تناول النص القرائي، وذلك بتطبيق الاستراتيجيات ما وراء المعرفية عبر مراحل ومع كل فقرة، بالإضافة إلى الحصة التدريبية التي كان الهدف منها منح وقت أوفر لمعالجة النص الذي تم معالجته في الحصة السابقة، ومنح التلاميذ فرصة اكتشاف النقاط التي تشكل لديهم مواطن الضعف بغرض مواجهتها وعلاجها والتخلص منها، وهذا ما حدث فعلا إذ كانت نسبة الخطأ لديهم تتضاءل شيئا فشيئا.

كما أنه من المهم جدا تكييف محتوى المنهج من حيث الحجم ودرجة التعقيد، والتنويع في طرائق التدريس خاصة طرائق التعلم النشط وهي كثيرة ذات فاعلية في تحسين مستوى التلاميذ، ونذكر على سبيل المثال طريقة التعلم باللعب، حل المشكلات، التعلم بالقصة، لعب الأدوار التعلم التعاوني كلها تناسب فئة بطيئي التعلم لأنها تجعلهم في حالة تفاعل ونشاط وتستحوذ على انتباههم.

استراتيجية النمذجة التي اعتمدت في هذه الدراسة والتي أثبتت فاعليتها يقوم التلاميذ فيها بلعب الدور ونمذجة الموقف التعليمي لزملائهم، وكان لها دور كبير في منح التلاميذ الثقة بأنفسهم وبعثت فيهم الأمل في قدرتهم على إحراز التقدم، كما أن **استراتيجية التفكير بصوت عال** المعتمدة أيضا في هذه الدراسة والتي أكدت النتائج فاعليتها يقوم التلاميذ فيها بالتصريح العلني عن أفكارهم وخططهم وما يعيقهم في إيجاد الحلول ليتلقوا الدعم من زملائهم باقتراح حلول لهم وهذا نوع من التعلم التعاوني الذي يعتبر من أنجح الطرائق، فالتعلم التعاوني حسب سناء محمد سليمان (2005) أن التعلم التعاوني يسهم في زيادة تحصيل الطلاب على مختلف مستوياتهم الدراسية، كما أنه يساعد التلاميذ ذوى التحصيل الضعيف وبطيئى التعلم على التعلم أسوة بالتلاميذ العاديين (سليمان، 2005، ص51)، أضف إلى ذلك ضرورة عرض المادة التعليمية بأسلوب يتيح للتلميذ استخدام أكثر من حاسة، لأن ذلك ييسر عملية التعلم حيث يشير (Servio, 2004) إلى أن استخدام الوسائل التعليمية والعروض العملية والنماذج المرئية بأقصى قدر

ممكن، له أهمية كبيرة خاصة في تعليم التلاميذ بطيئى التعلم ومساعدتهم على الفهم والتصور والإدراك، نظراً لمخاطبتها للحواس، وإتاحة الفرصة للتلميذ لتجريب المفاهيم الجديدة باستخدام مواد محسوسة، أو في مواقف حقيقية، وبذلك يكون لعملية التعلم معنى وهدف، كما يراعى عند التدريس لهؤلاء التلاميذ البدء بما هو مألوف من معلومات وأفكار لديهم والتدرج إلى ما هو جديد من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات (Servio, 2004, p 3).

وفي مجمل القول يمكننا أن نقول بأن حصص البرنامج التعليمي العلاجي المقترح بما يتضمنه من استراتيجيات ما وراء معرفية ومهارات تدريس وتقنيات سمح بتفاعل التلاميذ فيما بينهم وبروز روح المنافسة والمبادرة في تقديم الأفكار، خاصة بعد مرور عدد من الحصص؛ أي بعدما تمكنوا من كسر حاجز الخجل والخوف من الفشل، وقد تجلى أثر أساليب التعزيز بكل أشكالها في تشجيع وتحفيز التلاميذ أفراد العينة التجريبية وتحسين مستوى أدائهم.

وعلى سبيل البحث عن الدراسات السابقة التي اهتمت بالتلاميذ بطيئي التعلم وبعامل إعادة السنة كمتغير وسيط من شأنه أن يحدث فروقا في مستوى تحسين أدائهم الأكاديمي، لم يتم العثور على دراسات تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية التي جاءت هذه على عكس ما أوصت به دراسة وولكر (Walker, 1988) الهادفة إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في مادة القراءة، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الطلبة بطيئي التعلم معدل علاماتهم في القراءة ضعيف جدا مقارنة بالطلبة العاديين، وأوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى لحل هذه المشكلة عن طريق حجزهم سنة أخرى في صفوفهم الدراسية، ذلك لأن التلاميذ بطيئي التعلم هم التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في برامج المدرسة العادية المختلفة، والذين يظهرون تدنيا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتدنيا في مستوى ذكائهم، وهؤلاء التلاميذ ينضجون ويتعلمون، ولكنهم يتأخرون عن زملائهم في تعلم المهارات الأكاديمية، وبقاؤهم في صفهم أكثر

من سنة سيمنحهم فرصة للنضج ولاستدراك ما تأخروا في استيعابه وتعلمه، وهذا ما أكده غسان أبو الفخر (2001) بقوله أن الطالب بطيء التعلم غالبا ما يستغرق زمنا مضاعفا في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياسا بما يستغرقه العاديون (أبو الفخر، 2001، ص23).

كما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هاردن (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية (أي أن يعيد السنة في نفس المستوى الدراسي لسنة أخرى أو أكثر) ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، كما اعتمد على تقنيتي التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة، أظهرت النتائج تحسنا في رفع مستوى التحصيل وبخاصة القراءة عند الطلبة بطيئي التعلم.

ونتيجة الدراسة الحالية لا تتفق مع نتائج دراسة جيسيلي (Gisele, 1980) التي هدفت إلى تحديد خصائص السلوك اللغوي لدى الطلبة بطيئي التعلم، حيث أظهرت النتائج أن عدد الأخطاء التي ارتكبها بطيئو التعلم في المجموعتين تزداد بازدياد القيود التي تفرضها مهمة القراءة، وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية عالية في مجال الأخطاء بالأفعال لدى المجموعة التي أعطيت فترة زمنية أقل، وذلك لأنهم بحاجة لفترة زمنية أطول لإتقان التعلم ويتم ذلك بإعادة السنة في نفس المستوى الدراسي وتلقيهم نفس الدروس حتى يتم ترسيخ المعلومات والتمكن من المهارات الأكاديمية المطلوبة، وهذا يعزى إلى أن التلاميذ بطيئي التعلم أقل قدرة من العاديين في السرعة الفكرية أي سرعة زمن الرجع، وهو الزمن الواقع بين المثير والاستجابة وفي التأمل والاستجابة الصحيحة، لذلك فإن إعادة السنة بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم يكاد يكون نتيجة حتمية، وحل أثبت فاعليته، إلا أن النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة جاءت عكس ذلك.

5 – الاستنتاج العام للدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (K-W-L، والتفكير بصوت عال، والنمذجة) لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وبعد إجراء الدراسة التجريبية وتطبيق البرنامج، وبعد اختبار بيانات الفرضيات إحصائيا انتهت النتائج إلى النتائج إلى ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعدي (الكلمة، الجملة) الاختبار التحصيلي الثاني للقياس البعدي في الفهم القرائي، ولا توجد فروق على بعد (الفقرة).
- لا يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- لا يؤثر البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

كشفت نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المطبق على عينة من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي لتنمية الفهم القرائي لديهم.

وفيما يخص المضامين العلمية فتظهر أهمية البرنامج التعليمي العلاجي الذي تم تصميمه لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، حيث يمكن الاستفادة من نتائجه من طرف عدة جهات يهمها الأمر مثل وزارة التربية الوطنية ومديرية التربية، المدرسين، الأولياء وكذا التلاميذ، وذلك بتعميم استخدامه في مؤسسات التعليم الابتدائي كلها، كما ينادي بضرورة بضرورة تأهيل مدرسي المدارس العادية في جميع مراحل التعليم حتى يتمكنوا من مساعدة التلاميذ ذوي الحاجات التربوية والأكاديمية الخاصة مثل التلاميذ بطيئي التعلم، عن طريق حسن اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة، وتطوير ممارساتهم وتكييف المناهج بما يلائم تلاميذهم.

6 – التوصيات والمقترحات:

من خلال النزول إلى الميدان والاحتكاك بفئة التلاميذ بطيئي التعلم وأساتذتهم وأوليائهم يمكننا أن نضع مجموعة من التوصيات والمتمثلة في:

- ضرورة الكشف المبكر للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة تعيين أخصائيين (نفساني وتربوي) على مستوى كل ابتدائية للقيام بعملية الإشراف المباشر والمستمر لمثل هذه الحالات، ولضمان التدخل المبكر، ولمساعدة أساتذة التعليم الابتدائي على فهم الحالات وكيفية التعامل معها.
- ضرورة توعية الأساتذة بالخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والأكاديمية لفئة بطيئي التعلم، وكيفية التعامل معهم والتكفل بحاجاتهم.
- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية التعلمية من مديرين ومفتشين وأساتذة بحصص المعالجة البيداغوجية المقررة في التوزيع الزمني لكل قسم، وتخصيصها لمثل هذه الفئات بعد

تشخيص الحاجات، مع الحرص على أن تستخدم فيها استراتيجيات التعلم النشط، وأن يقلص عدد التلاميذ فيها.

- ضرورة تدريب الأساتذة في المعاهد والمدارس العليا للتربية على أساليب تحديد التلاميذ بطيئي التعلم، واستخدام طرق التدريس المناسبة لهم، وأساليب تقويمهم.
- ضرورة إعداد دليل للأستاذ يسترشد به عند التدريس للتلاميذ بطيئي التعلم.

في ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية عن طريق تطبيق البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابع ابتدائي، وبالرغم من أهميتها إلا أنه للدراسة حدود لتعميم نتائجها، فهي محدودة بمجتمع الدراسة إذ اقتصرت على التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وتناولت متغيرين وسيطين هما الجنس وعدد مرات الإعادة، كما أنها أجريت في مدينة ورقلة والتي يمكن أن تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية الخاصة بهم، **وتمثل هذه الحدود نقطة انطلاق لإجراء المزيد من الدراسات؛ يمكننا اقتراح البعض منها:**

- دراسات مسحية للكشف عن التلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الابتدائية الجزائرية.
- البحث في فاعلية استراتيجيات ما وراء معرفية أخرى في مواد وأنشطة دراسية أخرى.
- دراسات للبحث في فاعلية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية متغيرات أخرى خاصة بالتلاميذ بطيئي التعلم.
- دراسة فاعلية المهارات ما وراء المعرفية في تنمية بناء التعلمات للتلاميذ بطيئي التعلم.
- دراسة فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على تنشيط الذاكرة العاملة في تحسين مستوى عملية التعلم لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

- دراسات مشابهة في مراحل دراسية أخرى.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على الاستراتيجيات ما وراء معرفية لتنمية مستوى المهارات ما وراء المعرفية لدى الأساتذة في مختلف المراحل التعليمية.
- تصميم برامج تدريبية لتأهيل الأساتذة للتكفل بحاجات التلاميذ بطيئي التعلم في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع

قائمة المراجع:

- ابراهيم، عباس الزهيري.(2003). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم (إطار فلسفي وخبرات عالمية). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ابراهيم، مجدي عزيز.(2003). مناهج ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابراهيم، نجية، والدليمي، محمد.(2009). السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين. مجلة دراسات تربوية، العدد(9)، كانون الثاني 2010.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم.(2005). لسان العرب (ط،4). بيروت: دار صادر.
- أبوعلام، رجاء، وشريف، نادية محمود.(1995). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية (ط،3). الكويت: دار القلم.
- أبو علام، رجاء محمود.(2002). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو عميرة، محبات.(1994). برنامج علاجي للتلاميذ بطيئى التعلم في رياضيات الصف الثالث من التعليم الأساسي (دراسة تجريبية). المؤتمر العلمي الثاني. أطفال في خطر. معهد دراسات الطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس. 26-29 مارس.
- أبو الفخر، غسان.(2006). مفهوم صعوبات التعلم، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة. عمان: دار البشير. العدد 2. ص ص 7 ـ 25

- أبو فودة، باسل خميس، وبن يونس، نجاتي أحمد.(2012). الاختبارات التحصيلية (ط، 1). الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو مغلي، سميح.(2001). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار يافة للنشر والتوزيع.
- أبو هدروس، ياسرة محمد، والفرا، معمر ارحيم سليمان.(2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في قطاع غزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد (13). العدد (1).
- أحمد، أحمد عواد.(1997). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- أخضر، فوزية بنت محمد.(1997). الفئات الحائرة. الرياض: دار عالم الكتب.
- إسماعيل، بليغ حمدي.(2013). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الباز، خالد صالح.(2007). أثر استخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي الاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة التربية العلمية، 10 (2)، 91 - 120.
- البجة، عبد الفتاح.(2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان.(2006). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم(رؤية نفسية تربوية معاصرة). القاهرة: عالم الكتب.

- بدير، كريمان، والصادق، اميلي.(2003). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بن ساسي، عقيل.(2013). فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط دراسة تجريبية بمدينة ورقلة. الجزائر: أطروحة دكتوراه في علم التدريس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة.
- بوحوش، عمار.(1996). منهاج البحث وطرق إجراءاته. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- الرشيدي، بشير صالح.(2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة (ط، 1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- جاب الله، علي سعد. وآخرون.(2011). تعليم القراءة والكتابة؛ أسسه وإجراءاته التربوية (ط، 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جابر، عبد الحميد جابر.(1994). علم النفس التربوي (ط،3). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جاد، محمد لطفي.(2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد 22.
- جخدم، فتيحة.(2017). فاعلية برنامج تربوي تعليمي لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بالمرحلة التحضيرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- الجردى، محي الدين يوسف.(2003). مسائل تربوية. سوريا: منشورات دار علاء الدين.
- جروان، فتحي.(2002). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته (ط، 1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- جميل، الصمادي.(1996). فاعلية غرفة المصادر كبديل تربوي في تحسين مهارات القراءة والحساب للطلبة بطيئى التعلم. مجلة أبحاث اليرموك. المجلد 12. العدد 4. ص ص121 ـ 146.
- حافظ، وحيد.(2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مصر: مجلة القراءة والمعرفة. العدد 74.
- حثروبي، محمد الصالح.(2011). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحداد، عبد الكريم سليم.(2011). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع أساسي بمحافظة اربد. الاردن: مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (40). ملحق(1).
- حداد، فوزية محمد.(1990). أثر التوجيه المهني على توافق بطيئى التعلم في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.
- حراحشة، إبراهيم محمد علي.(2007). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الخزامي للنشر.
- حسن، ثناء محمد.(2005). أثر استخدام مدخل التعلم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل. مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (102)، ص ص 14 – 47.
- حسن، حسن الشندويلى.(1998). نظم تعليم التلاميذ المتعثرين دراسياً وبطيئى التعلم في التعليم الابتدائي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

- حسن، عبير غريب.(2003). اثر استخدام الطريقة المعملية في تدريس الرياضيات في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ بطيئي التعلم واتجاهاتهم نحو الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. القاهرة: كلية البنات. جامعة عين شمس.
- حسن، محمد صديق.(1992). التحصيل الدراسي بين المدرسة والبيت. مجلة التربية القطرية. العدد 103. السنة 21. 58 ـ 73.
- حسين، محمد عبد المؤمن.(1986). مشكلات الطفل النفسية. مصر: دار الفكر الجامعي.
- الحكيم، ابراهيم.(2004). SPSS المرجع في تحليل البيانات (ط، 1). حلب: شعاع للنشر والعلوم.
- الحلاق، علي سامي.(2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- حمادة، محمد محمود.(1995). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض الأساسيات الرياضية للتلاميذ بطيئى التعلم بالمدرسة الإعدادية المهنية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- حمدان، محمد زياد.(1997). نظريات التعلم؛ تطبيقات علم نفس التعلم في التربية. دمشق: دار التربية الحديثة.
- حمود، أحلام علي.(2013). استقصاء فاعلية كل من استراتيجية التفكير بصوت عال وعظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. مجلة الأستاذ. المجلد 01. العدد 206. كلية التربية. جامعة بغداد. ص ـ ص451 ـ 480

- الحوامدة، محمد.(2010). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (6). العدد (2).
- الخضير، خضير سعود.(1996). طرق وأساليب تقويم وقياس التحصيل. المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد (18).
- الخطيب، جمال.(2003). تصميم البحوث التجريبية ذات المستوى الرفيع في التربية الخاصة، التربية الخاصة المعاصرة. عمان: دار وائل للنشر.
- الخوالدة، ناجح علي.(2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (01). العدد (04).
- الدعدع، عزه مختار، وأبو مغلي، سمير.(1999). تعليم الطفل بطئ التعلم (ط، 3). الكويت: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم.(2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. الاردن: عالم الكتب الحديث.
- راشد، علي.(2006). أثر بيئة التعلم؛ المعلم الناجح ومهاراته الأساسية (ط، 5). القاهرة: دار الفكر العربي.
- رجب، ثناء عبد المنعم.(2009). أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة على تحسين الكتابة الوظيفية وبقاء التعلم، والاتجاه نحو الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر القومي السنوي السادس عشر. مصر: التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي. ص ص 312 – 369.

- رستم، هديل فايز.(2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها. رسالة ماجستير. سوريا: كلية التربية. جامعة تشرين.
- الرشيدي، بشير صالح.(2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة (ط، 5). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- روفائيل، عصام، ويوسف، محمد أحمد.(2001). تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزند، وليد خضر عباس.(2004). التصاميم التعليمية، الجذور النظرية ونماذج وتطبيقات علمية، بحوث عربية وعالمية (ط، 1). الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- الزهراني، غيداء.(2011). أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الزيات، فتحي.(2004). سيكولوجيا التعليميين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي (ط، 2). مصر: دار النشر للجامعات.
- الزعبي، محمد بلال، والطلافحة، عباس.(2003). النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية (ط، 2). عمان: دار وائل للنشر.
- سالم، أماني.(2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية K.W.L المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف. القاهرة: مجلة العلوم التربوية. المجلد(15). العدد (02).
- السروجي، محمد.(1980). مدخل إلى علم النفس التعليمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- سعيد، محمد السيد.(2009). فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مصر: مجلة القراءة والمعرفة. العدد(96). ص ـ ص 162 ـ 202.
- السفاسفة، محمد إبراهيم.(2003). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية في إقليم الجنوب في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد(18). العدد(6). ص 71 ـ 101.
- سلطان، صفاء.(2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراه غير منشورة. حلوان: كلية التربية. جامعة حلوان.
- سليمان، عبد الرحمن سيد.(1999). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة (المفهوم / الفئات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، سناء محمد.(2005). التعلم التعاوني (أسسه – استراتيجياته – تطبيقاته). القاهرة: عالم الكتب.
- السليمان، مها عبد الله.(2001). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. البحرين: كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج لعربي.
- السليتي، فراس.(2008). فنون اللغة العربية. الاردن: عالم الكتب الحديث.
- الشخص، عبد العزيز، والدماطى، عبد الغفار عبد الحكيم.(1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين (ط،1). أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com

- الشروف، غادة.(2002). أثر برنامج تعليمي مقترح في التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي. أطروحة دكتوراه. الاردن: جامعة اليرموك.
- شقير، زينب محمود.(1999). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (الخصائص / صعوبات التعلم / التعليم / التأهيل / الدمج). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- صيام، شلبي سعيد.(1992). تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى التلاميذ بطيئى التعلم بالصف الخامس. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.
- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد.(2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (ط، 2). عمان: دار المسيرة.
- عبد الله، سامية محمد.(2015). استراتيجيات الفهم؛ الأسس ـ النماذج (ط، 1). عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010). استراتيجيات فهم المقروء؛ أسسه ونظرياته وتطبيقاته العلمية (ط، 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. الاردن: دار المسيرة.
- عبد الرحمن، سعد، ومحمد، إيمان زكي.(2002). الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال (ط،1). القاهرة: مكتبة الفلاح.
- عبد الحميد، محمد احمد.(1997). فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات على تحصيل التلاميذ بطيئى التعلم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية البنات. جامعة عين الشمس.

- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس.(2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد(81).
- عبد الوهاب، فاطمة.(2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية. المجلد 8. العدد 4.
- العبيدي، رقية، والشبيب، علاء.(2016). التفكير ما وراء المعرفي – رؤية نظرية ومواقف تطبيقية (ط،1). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، أشرف أحمد عواض.(2012). دراسة تقويمية لصحة استخدام أسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في جامعة أم القرى عبر الفترة الزمنية 1421– 1430 هـ. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- عريان، سميرة عطية.(2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي. المؤتمر العلمي الثالث. للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة وبناء الإنسان. القاهرة: جامعة عين شمس، دار الضيافة.
- العساف، جمال عبد الفتاح، وأبو لطيفة، رائد فخري.(2003). تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة (ط،1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- عسكر، عبد الله.(2005). الاضطرابات النفسية للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عطية، محسن.(2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس (ط،1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم.(2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين (ط،1). عمان: دار الثقافة.
- عقل، غانم.(1994). التأخر الدراسي مشكلة تربوية. مجلة بناة الأجيال. السنة الثالثة. العدد(11). ص ص 46 – 55 .
- عقيلي، سمير.(2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد(156) ص ـ ص 26 ـ 66.
- علام، صلاح الدين محمود.(2010). علم النفس التربوي (ط،1). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- فتح الله، مندور عبد السلام.(2011). أثر التدريس بالنمذجة وتتابعه مع لعب الأدوار في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. السعودية: رسالة الخليج العربي. العدد (121). ص ص 187 – 253.
- فتحي، جروان.(2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط،5). الاردن: دار الفكر.
- فهيم، كلير.(2003). أبناؤنا ذوى الاحتياجات الخاصة وصحتهم النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القريطي، عبد المطلب أمين.(1996). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط،1). القاهرة: دار الفكر العربي.

- كريري، هادي بن ظافر حسن.(2005). تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات والوحدات الإرشادية الحكومية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. السعودية: جامعة اليرموك الملك سعود.
- كلش، ذياب عبد الجبار.(2010). تطوير منهج القراءة بمرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم القراءة. رسالة دكتوراه. مصر: كلية التربية. جامعة عين شمس.
- محمد، حفني إسماعيل.(1991). أثر استخدام الألعاب الرياضية في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ بطيئى التعلم بالصف الثاني من التعليم الأساسي. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري. المجلد الثاني. مركز دراسات الطفولة. جامعة عين شمس. في الفترة من 27- 30 ابريل، ص ص 1099- 1118.
- محمد، عبد الرحيم عدس.(1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان: دار الفكر.
- محمد، محسن مصطفي.(1994). استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم لدى بعض التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثالث الإعدادي وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم العلمية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية بالمنيا. أكتوبر. ص ص 97 :123.
- محمد، محمود إبراهيم.(2004). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم. متاح في : http://66.79.187.153/eduforums/archive/index. html
- محمد، وائل عبد الله.(2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد 96.

- محمود، عبد الرزاق مختار.(2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد(31).
- مدكور، علي أحمد.(2002). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرسى، كمال إبراهيم.(1996). مرجع في علم التخلف العقلي. الكويت: دار القلم.
- مصطفى، فهيم.(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (ط،1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- موسى، مصطفى.(2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية لمصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة). القاهرة: المجلد (01). كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الناشف، هدى محمود.(2004). برامج رياض الأطفال (ط،1). عمان: دار الفكر.
- ناصر، ابرهيم.(2001). فلسفات التربية. عمان: دار وائل.
- الناقة، محمود، وحافظ، وحيد.(2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته). القاهرة.
- نورة، بوعيشة.(2014). فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل مسألة (في الرياضيات) في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه.(2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (ط،1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية.(2018). دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.
- وليد خليفة، مراد سعد.(2010). التفكير في التفكير/ الميتامعرفية (ط،1). مصر: دار وفاء للنشر.
- وليم، عبيد.(2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة (ط،1). عمان: دار المسيرة.
- يونس، فتحي علي.(2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية:

- Amanda, Hollingsworth ; Jennifer, Sherman & Cynthia, Zaugra (2007). Increasing Reading Comprehension in First and Second Grades Through Co-Operative Learning, An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago – Illinois.
- Augusto, L.(1995). "The Remedial English Project", Available- at : www.exchanges.state.gov/forum/vols/Vol.33/No.4
- BARTH, B.M (1993). Le savoir en construction, Paris, RETZ.
- Bernnan, W. K (1974). Shaping The education Of Slow Learner,Routledge and Kagan Paul, London and Boston.
- Burns, L. Jaonn,S and Kelebhan,M.(1999). Teaching Reading in Elementary School. New York: Houghton Mifflin Company.
- Chemistry Learning, by Journal of Social Science, Vol(4), No(5), October, p 279-282. http ;//www.phichsinee.cmru.
- Christine P. I. (2007). Education Of The Slow Learning Child, Available at: http://books.google.com/books?id
- Cohen, J. (1988). Statistical Power analysis for the Behavioral Sciences.(2nd ed). New York: Acadimic press.
- Costa, A (1991). "Mediating the metacognitive in developing mind" A resource book for teaching thinking. The association for supervision and curriculum development, Vol.1, U.S.A.

- DE LA GARANDERIE, A. (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris, Le Centurion.
- Gordan ,L.(1984)."Integration of slow learner with normal student in Wales" , Special Education: Forward Trends, Vol .11 , No .4 .
- Hardin , S ., J .(1987). "JonathanTurnerJunior High School Slow Learner Program", Available at : http://www.eric.ed.gov/D296559 .htm
- Henson, K. T & Eller, B. F (1999). Educational Psychology for Learner, J.(2000). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. New York, Houghton Mifflin Company.
- Jenifer, Cooner (2006). Instructional Reading Strategy K.W.L (know, want to know, learned) URL: http://www.indiana.edu/~1517/KWL.htm
- Judith W. Irwin (2006) . Teaching Reading Comprehension Processes, 3rd ed, Pearson France.
- Kopp, K. (2010). Everyday Content-Area Writing: Write-to-learn Strategies for Grades 3-5, first edition, Grainesville: Maupin House.
- Krishnakumar, M.G. Geeta & Ramakrishnan Palat, (2003): Indian J Pediatr 2006; 73 (2) : 135-137.
- Lata L. Pujar (2006) . **Instructional Strategies to Accelerate Science Learning among Slow Learners,** thesis submitted to the university of Agricultural Sciences, Dharwad in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Doctor of Philosophy in Human Development, Department of Human Development, College of Rural Home science, Dharward University of Agricultural Sciences, Dharward – 580005
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'education, Montréal, Guérin, 2 Edition.
- Mackeown, Regina G. ; Gentillucci, James L. (2007). Thinking-Aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom,By: Joural of Adolescent & Adult Litercy, Vol(51), No(2), p 136- 147, (EJ776375).
- Marcel,D,(2003).Working effectively with Slow Learners, Available-at:http://schulen.asnnoe.ac.at/arge/eltnoe/downloads/teach. slow learners .pdf
- Mckwn, Brigitte A. & Barnett, Cynthia L. (2007). Improving Reading Coprehension Through Higher-Order Thinking Skill, An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago – Illinois.
- Norton (1993).The effective teaching of language arks, Macmillan publisher, New York.

- Ogden & Richard (1966) . The meaning of meaning ; A Study of the influence of language upon throught and since of symbolism, London, p.p324-325.
- Patricia L. CARELL (1990) "Rôle des schemas de contenu et des echémas formels", le français dans le monde, Recherches et application, février – mars.
- Perez, K. (2008). More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction, without edition, Crowin Press, California.
- Piaget.J. (1964). Development and learning. In R. Ripple & V. Rocastle (Eds), Piaget redicovered (pp. 7-20). Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Robinson, Bruce GL. (1996). A Metacognitive Program for Improving the Word Identification and Reading Comprehension Skills of Upper Primary Poor Readers, paper presented and published in proceedings et the ERA-ARRE joint conference, Singapore.
- Servio,C.(2004). " Slow Learners in the Regular Classroom A Handout for Teachers", Available at: http://www.aas.ru/Academics/teach.htm.
- -Siribrunnam, R. & Tayaraukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward
- Smith, F. (1979). La comprehension et l'apprentissage, Canada, HRW.
- Smith, G.(1997) .Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. School Journal, 34(1).
- Steven R. S.(2001). "Energizing Slow Learners", Available at:-www http://web2k.wsfcs.k12.nc.us/title1/Resources/Energizing%20Slow%20Learners.doc
- -Tok, S. (2008). The effects of note-taking and KWL strategy on attitude and academic achievement. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi - Hacettepe University Journal Of Education, (34), 244-253.
- Vijay, P., S.(2004). Education of the Slow Learners, Available-at : www.vedamsbooks.com/no34254.htm
- Vygotsky, L.S. (1978) . Mind in Society. The development of higher mental process.Cambridge,MA : Harverd University press.

الملاحق

الملحق رقم (01) يبين البرنامج التعليمي العلاجي القائم على بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

أهداف البرنامج:

- يهدف هذا البرنامج التعليمي العلاجي بشكل عام إلى:

ـ تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

ـ تمكين التلاميذ أفراد العينة التجريبية من مراقبة عملية تعلمهم وذلك من خلال إكسابهم مهارة استخدام إستراتيجية البناء المعرفي (K-W-L-H) وإستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية النمذجة.

ـ زيادة الفهم باستخدام استراتيجيات جديدة تمنح للتلميذ دورا محوريا وفعالا في تعلمه.

- أما فيما يخص الأهداف الإجرائية للحصص؛ أو ما يسمى بالكفاءات المستهدفة، فبعد استفادة التلاميذ من حصص البرنامج التعليمي العلاجي نتوقع أن يصبح بإمكانهم أن:

ـ يولدوا الأسئلة الذاتية حول موضوع النص.

ـ يحددوا النقاط الأساسية في النص وبالتالي يستخرجوا الأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص.

ـ يبحثوا ويتقصوا عن المعلومة.

ـ يستدعوا المعلومات والمكتسبات القبلية لديهم.

ـ يربطوا التعلم السابق باللاحق من المعلومات.

ـ يتحفزوا ويزيدوا من دافعيتهم للتعلم.

ـ يجمعوا المعلومات من النصوص.

ـ يعيدوا صياغة ما درسوه موجزون إياه وبلغتهم الخاصة.

ـ يطرحوا أسئلة ذاتية حول ما يريدون معرفته أو تعلمه.

ـ يوضحوا كلمات صعبة أو صيغ غير مفهومة.

ـ يخمنوا أو يتوقعوا ما يمكن أن يكون تحت عنوان النص من أفكار.

ـ يحكموا على مدى صدق توقعاتهم (تحقق أو عدم تحقق).

ـ يشاركوا في المناقشات وإدارة الحوار.

- يحكموا على طريقة أدائهم للمهمات.

- يقدروا أهمية العمل الجماعي والتعاون بين الزملاء أثناء التعلم.

محتوى البرنامج:

الجدول رقم (10) يوضح رقم وموضوع وهدف وزمن كل حصة من حصص البرنامج

رقم الحصة	موضوع الحصة	هدف الحصة	زمن الحصة
01	حصة التعارف	كل الحصص تشترك في هدف واحد وهو تطبيق البرنامج وتحقيق الأهداف المنشودة منه وهي: – اكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي من خلال كيفية التعامل مع النصوص وذلك عن طريق استراتيجية K-W-L-H واستراتجية التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة. – تفعيل دور التلميذ في عملية التعلم. – الإجابة على الأسئلة المطروحة حول النص.	90 د
02	حصة شرح خطوات العمل		90 د
03	أنامل من ذهب		90 د
04	حصة تدريبية		90 د
05	القاص الطارقي		90 د
06	حصة تدريبية		90 د
07	مركبة الأعماق		90 د
08	حصة تدريبية		90 د
09	سالم والحاسوب		90 د
10	حصة تدريبية		90 د
11	بهية والقلم		90 د
12	حصة تدريبية		90 د
13	جولة في بلادي		90 د
14	حصة تدريبية		90 د
15	حكايات في حقيبتي		90 د
16	حصة تدريبية		90 د
17	على شاطئ العوانة		90 د
18	حصة تدريبية		90 د
19	حصة القياس البعدي		60 د
20	مقابلة مع التلاميذ لتقييم البرنامج		90 د

سير الحصص

الحصة الأولى.

النشاط: القـــــــــراءة **التاريخ: 03/ 03 / 2018**

الهدف من الحصة: التعـــارف **زمن الحصة: 90 دقيقة**

الكفاءات المستهدفة: يتوقع من التلميذ بعد هذه الحصة أن يكون قادرا على:

01	ـ بناء علاقة إيجابية بين الباحثة وأعضاء المجموعة، لكسر الحاجز النفسي بين الباحثة والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ ببعضهم البعض من جهة أخرى.	وجداني
02	ـ فهم دور كل من الباحثة وأعضاء المجموعة في البرنامج.	معرفي
03	ـ التعرف على أهداف البرنامج وما يمكن أن يحققه لهم من مكاسب تعليمية علاجية.	معرفي
04	ـ معرفة عدد الحصص ومواعيدها وضرورة الالتزام بها.	معرفي
05	ـ الاتفاق على قوانين الجلسات (كالمشاركة والمواظبة على الحضور في الموعد والمكان المحدد).	معرفي
06	ـ التأكيد على أهمية أداء الواجبات المنزلية.	معرفي
07	ـ يسجيل أكثر الأشياء التي يحبها ويفضلها.	معرفي / وجداني

الوسائل التعليمية: السبورة ـ أقلام الماجك ـ جدول البناء المعرفي (K–W–L–H).

خطوات سير الحصة:

- **بناء علاقة إيجابية بين الباحثة وأعضاء المجموعة، لكسر الحاجز النفسي بين الباحثة والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ ببعضهم البعض من جهة أخرى.**

ـ تقوم الأستاذة بالترحيب بالتلاميذ:

السلام عليكم أعزائي التلاميذ، مرحبا بكم في قسمكم الجديد.

ـ يقوم التلاميذ برد التحية: وعليكم السلام.

ـ تبدأ الأستاذة بالتعريف بنفسها: أنا أستاذتكم الجديدة سندرس معا حصة القراءة فقط.

ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ التعريف بأنفسهم (الواحد تلو الآخر): أسماؤهم والمدارس التي يدرسون بها، بالإضافة إلى فسح المجال لهم للتحدث عن طموحاتهم المستقبلية وعن المشكلات التي تواجههم في عملية تعلمهم.

ـ يقوم التلاميذ بالتعريف بأنفسهم الواحد تلو الآخر، كما يقوم كل تلميذ بالتعبير عن طموحاته في المستقبل وعما يعانيه في مسيرته التعلمية.

- **تعريف أفراد المجموعة بأهداف البرنامج وما يمكن أن يحققه لهم من مكاسب تعليمية علاجية.**

ـ تخبر الأستاذة التلاميذ بأنه في الحصص التي سيلتقون فيها سيقومون بدراسة بعض النصوص بطريقة مختلفة عن التي اعتادوها، وأن ذلك سيساعدهم في فهم كل ما يقرؤونه مستقبلا إذا التزموا بالخطوات التي سيدربون عليها، وأن هذا سيرفع من مستواهم.

ـ يقوم التلاميذ بالإنصات للأستاذة محاولين استيعاب ما تحاول شرحه لهم.

ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ طرح أسئلتهم واستفساراتهم إن لم يستوعبوا شيئا.

ـ يقوم التلاميذ بطرح أسئلتهم واستفساراتهم في حالة عدم الفهم.

- **توضيح دور كل من الأستاذة وأعضاء المجموعة في البرنامج.**

توضح الأستاذة للتلاميذ أن سير الدرس معها سيكون مختلفا، حيث سيتولون هم أمر العمل داخل الفصل وذلك بنشاطهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وذلك بطرح الأسئلة حول موضوع النص، وبعرض ما لديهم من معلومات قبلية وما لديهم من تساؤلات حول ما يجهلونه وما يودون معرفته حول ذات الموضوع، وكل ذلك سيكون طبعا بعد أن تقوم الأستاذة بذلك أمامهم حتى يتعلموا منها الخطوات اللازم إتباعها.

- **تزويد التلاميذ بعدد الحصص ومواعيدها والالتزام بها.**

تخبر الأستاذة التلاميذ بأن عدد الحصص هو 21 حصة، وستكون كل صباح يوم السبت ومساء الثلاثاء، حصة يوم السبت على الساعة 9:00 إلى 10:30 أما حصة يوم الثلاثاء فستكون على الساعة 14:00 إلى 15:30 في المكان الموجودين فيه (مكتبة البلدية الموجودة بالحي).

- **الاتفاق على قوانين الحصص (كالمشاركة والمواظبة على الحضور في الموعد).**

تقوم الأستاذة بتحفيز التلاميذ بضرورة الانضباط في الحضور، وضرورة المشاركة والتفاعل أثناء الحصة، وبأنه سيكون هناك جوائز لتعزيز نشاطهم.

- **التأكيد على أهمية أداء الواجبات المنزلية.**

الأستاذة تخبر التلاميذ بأنه في نهاية كل حصة سيكون هناك واجبا منزليا تقدمه لهم ليتم تصحيحه في الحصة الموالية، وبأنه من الضروري اعتماد التلميذ على نفسه في أدائه لتأكيد تعلمه.

ـ سيقوم التلاميذ بطرح أسئلتهم طلبا للتوضيح.

الواجب المنزلي:

في نهاية الحصة الأولى المخصصة للتعارف تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يحضروا لها في المنزل قائمة ببعض الأشياء التي يحبونها ويفضلونها؛ مثل المأكولات، الألعاب، القصص والألوان التي يفضلونها.

تودعهم على أن يلتقوا في الحصة القادمة.

ـ يسجل التلاميذ الواجب بغرض إنجازه في المنزل وإحضاره في الحصة القادمة.

الحصة الثانية.

النشاط: القـــــــــراءة **التاريخ: 03/ 03 / 2018**

الهدف من الحصة: شرح الاستراتيجيات الثلاثة. **زمن الحصة: 90 دقيقة**

الكفاءات المستهدفة: يتوقع من التلميذ بعد هذه الحصة أن يكون قادرا على:

01	ـ تطبيق الخطوات الإجرائية لاستراتيجية K-W-L-H.	معرفي
02	ـ تطبيق الخطوات الإجرائية لاستراتيجية التفكير بصوت عال.	معرفي
03	ـ تطبيق الخطوات الإجرائية لاستراتيجية النمذجة.	معرفي
04	ـ التعبير عن ما يفكر فيه بخصوص الاستراتيجيات الثلاث.	معرفي
05	ـ الاتفاق على عدم الخجل والخوف.	وجداني
06	ـ التأكيد على احترام الزملاء أثناء المشاركة.	وجداني
07	ـ التأكيد على ضرورة التعاون فيما بينهم.	وجداني

الوسائل التعليمية: السبورة ـ أقلام الماجك ـ جدول البناء المعرفي (K-W-L-H).

خطوات سير الحصة:

– ترحب الأستاذة بالتلاميذ.

– **الأستاذة:** اليوم سنتعرف على طريقة العمل التي سنعمل بها طوال حصص البرنامج.

➢ **أولا سنبدأ باستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H):**

– الأستاذة تظهر الجدول الذاتي للتلاميذ وتشرح لهم طريقة العمل به.

عنوان النص:			
ماذا أعرف؟ K	**ماذا أريد أن أعرف؟ W**	**ماذا تعلمت؟ K**	**كيف أتعلم المزيد؟ H**
– ..... – 	– ..... – ..... –	– ..... – ..... –	– ..... – ..... – .....

– قبل القراءة، ستقومون بملء الخانة الأولى من الجدول بما تعرفونه عن موضوع الحصة، أي معلومة مهما كانت، وكل واحد سيسجل في جدوله الخاص، ثم سنقوم بملء الجدول الذي على السبورة بما كتبتموه عندكم.

– قبل القراءة أيضا ستقومون بملء الخانة الثانية بما تريدون تعلمه أو ما تتوقعون تعلمه عن الموضوع من خلال النص، وكل واحد سيسجل في جدوله الخاص، ثم سنقوم بملء الجدول الذي على السبورة بما كتبتموه عندكم.

– في أثناء القراءة، ستستخدمون أقلام الرصاص لتسطروا على المفردات الصعبة التي تواجهونها في النص وأنتم تقرأون، لكي تستفسروا عنها.

– بعد القراءة، ستضعون علامة (√) أمام المعلومات التي أردتم تعلمها حول الموضوع **وتحقق ذلك** من خلال النص، وستسجلون في الخانة الثالثة (L) من الجدول المعلومات الجديدة التي تعلموها حول الموضوع.

– ثم تضعون علامة استفهام (؟) أمام المعلومات التي أرادوا أن يتعلموها من خلال النص **ولم يتحقق ذلك**.

– ثم تقومون بملء الخانة الأخيرة من الجدول بالمصادر التي يمكن أن تساعدكم في الحصول على معلومات جديدة حول الموضوع، وهذا سيكون الواجب المنزلي الذي أنتم مطالبون بإنجازه.

➢ **ثانيا استراتيجية التفكير بصوت عال:**

– الأستاذة تشرح استراتيجية التفكير بصوت عال للتلاميذ قائلة: عليكم أن تطرحوا أسئلتكم لزملائكم كلما صادفتكم مفردات صعبة، وسيحاول الزملاء مساعدة زميلهم بتقديم الشرح مهما كان المهم أن تفكروا وتحاولوا.

– ولكي ننجح في هذا علينا أن نتحدى الخجل والخوف من الخطأ، ليس هناك من لا يخطئ، من لا يخطئ لا يتعلم، المهم أن نحاول، كما أنه من المهم أن لا نسخر ولا نضحك على إجابات بعضنا البعض.

– الذي سيحاول ستكون له مكافأة طبعا.

➢ **ثالثا استراتيجية النمذجة:**

– سأبدأ أنا بالعملية وستلاحظون ما أقوم به، وهكذا ستقلدونني وتفعلون مثلي، شيئا فشيئا ستصبحون قادرين على العمل بمفردكم.

– وفي كل مرة سيقوم واحد منكم بالدور أمام زملاءه بدلا مني.

➢ **في كل مرة يطرح التلاميذ تساؤلاتهم واستفساراتهم حول الخطوات والإجراءات حتى يتمكنوا من تطبيقها.**

الحصة الثالثة.

النشاط: القـــــراءة **التاريخ:** 10 / 03 / 2018

عنوان النص: أنامل من ذهب **المحور: الحياة الثقافية.**

المهارة المستهدفة: الفهم القرائي **زمن الحصة: 90 دقيقة**

الكفاءات المستهدفة: يتوقع من التلميذ بعد دراسته لهذا الموضوع أن يكون قادرا على:

01	ذكر ما لديه من معلومات سابقة حول موضوع صناعة الزربية	معرفي / وجداني
02	تذكر مراحل صنع الزربية والأدوات المستعملة في ذلك.	معرفي
03	التعبير عن ما يود معرفته حول هذه الحرفة بتطوير أسئلة ذاتية.	معرفي / وجداني
04	اكتساب الخبرة عن طريق النماذج المقدمة له.	معرفي
05	يصرح بما يفكر فيه حول الموضوع وبما لم يفهمه	معرفي / وجداني
06	فهم التعليمات والتوجيهات.	معرفي
07	التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص.	معرفي / وجداني

08	إدراك الأفكار الأساسية والجزئية للنص.	معرفي
09	نقد المقروء.	معرفي / وجداني
10	الحكم على مدى صدق تخميناته.	معرفي / وجداني
11	مراقبته لذاته من حيث تعلمه وطريقة أدائه.	معرفي
12	تقويمه لما تعلمه بكتابة ذلك في الجدول الخاص بالدرس.	معرفي / وجداني

الوسائل التعليمية: السبورة ـ أقلام الماجك ـ جدول البناء المعرفي (K–W–L–H) ـ كتاب اللغة العربية.

خطوات سير الحصة:

أولا / مرحلة ما قبل القراءة: (20 د)

- **تمهد الأستاذة للموضوع قائلة:** في أيامنا هذه نجد في المدارس معلمين ومعلمات، وفي المستشفيات أطباء وطبيبات، ممرضين وممرضات ...إلخ، أما في الماضي فكانت أغلب النساء يمكثن في البيت، لكن كانت لديهم أعمالهم الخاصة، من يستطيع أن يخبرني ماهي الأعمال التي كانت تمارسها النساء في البيوت؟
- الإجابات المتوقعة من التلاميذ: الخياطة، الطرز، صناعة الزربية ...إلخ

– تقوم الأستاذة **بتعزيز** كل الإجابات الصحيحة، تدعوهم للتحدث عن صناعة الزربية، وتطرح عدة أسئلة على تلاميذها تستثير من خلالها معرفتهم السابقة عن الموضوع:

– من ماذا تصنع الزربية؟

– ماهي الوسائل التي نحتاجها في هذه الصناعة؟

– هل هي سهلة أم صعبة؟

- (تقوم الأستاذة برسم الجدول K.W.L.H مع كتابة عنوان النص في الأعلى)، ثم تسأل نفسها:

ـ الأستاذة: ماذا أعرف عن صناعة الزربية؟

وتحاول أن تقدم إجابة كمثال. ***(تقوم الأستاذة بعملية النمذجة أمام التلاميذ)***

(التلاميذ ينتبهون إلى ما تقوم به الأستاذة وينصتون إلى ما تقوله)

ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يسأل كل واحد نفسه عما يعرفه حول الموضوع.

ـ **التلميذ:** ماذا أعرف عن صناعة الزربية؟ ***(عملية تنشيط المعلومات السابقة)***

ـ تطلب الأستاذة منهم أن يسجل كل تلميذ ***ما يعرفه عن هذا الموضوع في الخانة الأولى (K)*** من جدول إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H). (تكون الأستاذة قد حضرت جدولا مشابها على السبورة).

ـ يقوم التلاميذ بتسجيل ما يعرفونه عن الموضوع في الخانة الأولى **(K)** من جدول إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L-H).

ـ ثم تطلب من كل تلميذ أن يقرأ عليها المعلومات التي سجلها في جدوله.

(تحاول الأستاذة تصنيف هذه المعلومات ودمج المتشابه منها مع بعض وتسجيلها في الجدول الموجود على السبورة).

ـ كل تلميذ يقرأ المعلومات التي سجلها في جدوله

تسأل الأستاذة نفسها:

ـ الأستاذة: ماذا أريد أن أعرف عن صناعة الزربية؟

(تقدم الأستاذة إجابة كنموذج)

ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يسأل كل واحد نفسه نفس السؤال.

ـ التلميذ: ماذا أريد أن أعرف عن صناعة الزربية؟ ***(طرح التساؤلات الذاتية)***

وتطلب منهم أن يسجل كل تلميذ ما يود معرفته عن هذا الموضوع في الخانة الثانية **(W)** من جدول بناء المعنى (K-W-L-H).

ـ يسجل كل تلميذ ما يود معرفته عن الموضوع في الخانة الثانية **(W)** من الجدول (K-W-L-H).

ـ ثم تطلب من كل تلميذ أن يقرأ عليها المعلومات التي سجلها في الخانة الثانية **(W)** من جدوله.

ـ يقرأ كل تلميذ المعلومات التي سجلها في الخانة الثانية **(W)** من جدوله.

تقوم الأستاذة بتصنيف هذه المعلومات ودمج المتشابه منها مع بعض وتسجيلها في الجدول الموجود على السبورة.

ثانيا / مرحلة أثناء القراءة: (20د)

- تطلب الأستاذة من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، أي بالعين من غير همس أو تحريك الشفة.

ـ تطلب منهم أن يستعملوا قلم الرصاص ليضعوا به خطا تحت العبارات الصعبة وغير المفهومة.

ـ يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة.

ـ يستعمل التلاميذ قلم الرصاص ليضعوا به خطا تحت العبارات الصعبة وغير المفهومة.

- في هذه المرحلة تشجع الأستاذة تلاميذها على طرح أسئلتهم واستفساراتهم حول ما قرؤوه في النص فيما يخص المفردات الصعبة والأفكار الغامضة، وذلك إما بتأييد الفكرة أو نقدها ويتم ذلك **بصوت مسموع. (التفكير بصوت عال ومشاركة زملاءه خطوات تفكيره)**

– وتطلب منهم مساعدة بعضهم البعض في الشرح والتوضيح إن أمكنهم ذلك، وإلا تقوم هي بذلك عن طريق شرح الجملة الواردة فيها المفردة بغرض تدريب التلاميذ على استنتاج المعنى السياقي مثال:

(دباغتها بأجمل الألوان الطبيعية)

– تطرح الأستاذة السؤال الآتي: من يستنتج معنى كلمة "دباغة"؟ من يعرف معناها؟

– الإجابات المتوقعة (صبغها، تلوينها) **تعزز** الأستاذة أصحاب الإجابات الصحيحة و**تحفز** أصحاب الإجابات الخاطئة.

- **التلاميذ:** يقوم التلاميذ بطرح أسئلتهم واستفساراتهم حول ما قرؤوه في النص فيما يخص المفردات الصعبة والأفكار الغامضة، وذلك إما بتأييد الفكرة أو نقدها ويتم ذلك بصوت مسموع.

(التفكير بصوت عال)

- يحاول التلاميذ الإجابة عن أسئلة زملائهم ومناقشة بعضهم البعض، كما يستفيدون من الشرح والتوضيح الذي تقدمه الأستاذة.

– تكتب الأستاذة الجمل التي تحوي المفردات الجديدة على السبورة:

– تمشيطها بالقرداش.

– غزلها وتحويل الألياف إلى خيوط.

– تثبت الخيوط على الركائز.

– تنسج الزربية بين حطة ورفدة ودق بالخلالة.

– صنعتها بأناملها الذهبية.

– تخصص كل وقتها للإبداع في هوايتها المفضلة.

- الأستاذة تساعد تلاميذها في محاولة استنتاج المعاني السياقية لهذه الكلمات مثال:

– فيما يستخدم القرداش؟ – يستخدم في تمشيط الصوف فإذا هو يشبه ماذا؟

– الإجابات المتوقعة (المشط) تعزز الإجابة الصحيحة.

– إذا القرداش هو أداة تشبه المشط مصنوعة من الحديد يمشط بها الصوف، وهنا نظهر صورة للقرداش أو القرداش إن وجد.

ثالثا / **مرحلة ما بعد القراءة: (20د)**

- ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يضعوا علامة (√.) أمام المعلومات التي أرادوا أن يتعلموها حول الموضوع **وتحقق ذلك** من خلال النص.

ـ يضع التلاميذ علامة (√.) أمام المعلومات التي أرادوا أن يتعلموها حول الموضوع وتحقق ذلك من خلال النص.

ـ تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يسجلوا في الخانة الثالثة **(L)** من الجدول المعلومات الجديدة التي تعلموها حول الموضوع.

ـ كما تطلب منهم أن يضعوا علامة استفهام **(؟)** أمام المعلومات التي أرادوا أن يتعلموها من خلال النص **ولم يتحقق ذلك**.

ـ يسجل التلاميذ المعلومات الجديدة التي تعلموها حول الموضوع في الخانة الثالثة **(L)** من الجدول.

ـ ويضعون علامة استفهام **(؟)** أمام المعلومات التي أرادوا أن يتعلموها من خلال النص ولم يتحقق ذلك.

ـ تسأل الأستاذة نفسها: كيف يمكنني أن أتعلم ما لا أعرفه حول هذا الموضوع؟ ***(تقوم الأستاذة بالنمذجة)***

تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يسأل كل واحد منهم نفسه عن كيفية إمكانية تعلمه ما لا يعرفه حول هذا الموضوع.

التلميذ: كيف يمكنني أن أتعلم ما لا أعرفه حول هذا الموضوع؟

محاولين بهذا السؤال اقتراح سبل مختلفة للحصول على هذه المعلومات ويسجلوا اقتراحاتهم في الخانة **(H)** من جدول بناء المعنى (K-W-L-H).

ـ وفي كل مرة تعمل الأستاذة على ملأ الجدول الموجود على السبورة بالإجابات التي تحصل عليها من عند التلاميذ.

عنوان النص: أنامل من ذهب			
ماذا أعرف؟ K	**ماذا أريد أن أعرف؟ W**	**ماذا تعلمت؟ K**	**كيف أتعلم المزيد؟ H**
– تصنع من الصوف – تصنع من الوبر تصنع بالمنسج	– خطوات صنعها من البداية – كل الوسائل المستخدمة في صنعها	– الدباغة – القرداش – الغزل	– أسأل أمي وجدتي – أشاهد أشرطة حول الموضوع – أقرأ مجلات حول الموضوع

- الأستاذة تطلب من التلاميذ أن يضعوا فكرة عامة للنص وأفكار رئيسية لكل فقرة.
- الإجابات المتوقعة:

– الفكرة العامة: صناعة الزربية.

– الفكرة الرئيسية للفقرة الأولى: مراحل صناعة الزربية.

– الفكرة الرئيسية للفقرة الثانية: إبداع جازية في هواية صنع الزربية.

ـ **التقويم:** تطلب الأستاذة من التلاميذ تقديم ملاحظاتهم حول الحصة وذلك بالتعبير عن مشاعرهم حول أدائهم في الحصة وكيفية تفاعلهم مع زملائهم بالإضافة إلى وصف إحساسهم فيما يخص المعلومات الجديدة التي تعلموها.

. يقدم التلاميذ إجاباتهم للأستاذة لتسجلها على السبورة.

ـ **واجب منزلي:** تطلب الأستاذة من التلاميذ محاولة البحث عن إجابات على الأسئلة التي لم يتم الإجابة عليها في النص عن طريق السبل التي سجلوها في العمود **(H)**.

. يغادر التلاميذ الحصة على أمل اللقاء في الحصة القادمة مع إحضار الواجب منجزا.

الحصة الرابعة.

النشاط: القـــــراءة **التاريخ:** 13 / 03 / 2018

عنوان النص: حصة تدريبية (أنامل من ذهب) **المحور: الحياة الثقافية.**

المهارة المستهدفة: الفهم القرائي **زمن الحصة: 90 دقيقة**

الكفاءات المستهدفة: يتوقع من التلميذ بعد دراسته لهذا الموضوع أن يكون قادرا على الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء إجابة صحيحة، بعد قراءة النص والأسئلة قراءة متمعنة.

الوسائل التعليمية: ـ كتاب اللغة العربية، ورقة الأسئلة المطروحة حول النص.

سير الحصة:

تبدأ الحصة بسؤال الأستاذة عن الواجب المنزلي قائلة:

– **الأستاذة:** من يذكرنا بموضوع حصة الأمس؟

– **التلاميذ:** كان الموضوع حول صناعة الزرابي.

– **الأستاذة:** من منكم حصل على معلومات جديدة حول موضوع الزرابي؟

– **التلاميذ:** عرفت أن هناك زرابي تصنع من الصوف وأخرى من القماش.

عرفت أن الرموز في الزرابي لها معاني.

عرفت أن الرموز والأشكال تختلف من منطقة لأخرى ....

- تعزز الأستاذة التلاميذ على إجاباتهم وتشجعهم على المواصلة في نفس المنوال.

– تطلب الأستاذة من التلاميذ أن يفتحوا كتبهم في صفحة النص "أنامل من ذهب"، توزع عليهم وقة الأسئلة وتقول لهم:

– الأستاذة: كل واحد منكم يقرأ النص ويحاول أن يجيب على الأسئلة الموجودة في هذه الورقة، لكن بعد أن يقرأ المطلوب جيدا ويفهم ماذا عليه أن يفعل.

الأسئلة:

1 ـ استخرج من النص مرادف الكلمات التالية:

ـ تلاحظ: ..... ـ أبهى: .....

ـ أصابعها: ..... ـ أبهرت: .....

2 ـ استخرج من النص أضداد الكلمات التالية:

ـ قصيرة: ..... ـ بطيئة: .....

ـ أبشع: ..... ـ كرهت: .....

3 ـ صل بين الجملة في العمود الأول وتكملتها في العمود الثاني:

ـ الجازية تشارك النسوة	ـ على الركائز.
ـ تثبت الخيوط	ـ للإبداع في هوايتها المفضلة.
ـ أحبت الجازية هذا الفن الأصيل	ـ في كل مراحل صناعة الزربية.
ـ راحت تخصص كل وقتها	ـ حباً كبيراً.

4 ـ أكمل الجمل التالية بالكلمات المناسبة:

ـ غسل الصوف وتجفيفها وتمشيطها بـ ..... (القرداش، المشط، الفرشاة)

ـ دباغة الصوف بأجمل الألوان ..... (الطبيعية، الصناعية، المعدنية)

ـ صنعت الجازية زربية ..... الجميع. (أبهرت، نفرت، أزعجت)

5 ـ في بضع كلمات أجب على السؤال الآتي:

– أين تكمن أهمية الحفاظ على صناعة الزربية؟

.....

الحصة العشرون.

النشاط: القـــــراءة **التاريخ:** 08 / 05 / 2018

عنوان النص: حصة تقييم للبرنامج **المحور: /**

المهارة المستهدفة: / **زمن الحصة: 90 دقيقة**

الهدف: يتوقع من التلميذ في هذه الحصة أن يعبر عن رأيه ومشاعره تجاه البرنامج الذي شارك فيه، من حيث طريقة سير الحصص ومحتواه والاستراتيجيات والوسائل، زمن الحصص وتوقيتها، بالإضافة إلى تقديم اقتراحات إذا أمكن.

سير الحصة:

– الأستاذة ترحب بالتلاميذ مثل كل حصة، وأول ما تبدأ به هو شكر التلاميذ على مشاركتهم في البرنامج وحسن انضباطهم في الحضور وتقيدهم بالبنود التي اتفقوا عليها في أول حصة.

– الأستاذة تخبر التلاميذ بأن هذه الحصة ستكون الحصة ما قبل الأخيرة وبأنها ستسألهم مجموعة من الأسئلة وكل واحد سيجيب عن نفسه بصدق.

الأسئلة التي تطرحها الأستاذة على التلاميذ بغرض تقييم البرنامج:

1 – هل أعجبك استخدام الجدول الذاتي في الحصص؟

2 – فيما أفادك سؤال "ماذا أعرف عن الموضوع؟"؟

3 – فيما أفادك سؤال "ماذا أريد أن أتعلم؟"؟

4 – فيما أفادك سؤال "ماذا تعلمت؟"؟

5 – فيما أفادك سؤال "كيف أتعلم أكثر؟"؟

6 – هل أعجبتك طريقة التفكير بصوت عال ومشاركة زملاءك ما تفكر به؟

7 – كيف استفدت من مشاركة زملاءك ما تفكر به؟

8 – ما رأيك لما كانت الأستاذة تقوم بالدور لكي تتعلموا منها الطريقة؟

9 – هل أعجبك أن تقوم أنت بالدور؟

10 – فيما أفادك القيام بالدور؟

11 – هل كان زمن الحصص وتوقيتها مناسبا؟

12 – هل لديك ملاحظات حول البرنامج؟

13 – ماذا تقترح على الأستاذة؟

14 – ماذا تشعر بعد مشاركتك في البرنامج؟

- قامت الأستاذة بطرح الأسئلة، وسجلت إجابات التلاميذ.
- شكرت الأستاذة التلاميذ على مشاركتهم في البرنامج، وعبرت لهم عن فرحتها بسلوكهم وانضباطهم أثناء الحصص.
- ختمت الأستاذة الحصة باحتفال بسيط قدمت لهم فيه الحلوى والكعك والمشروبات، حيث كانت الفرحة بادية على وجوه التلاميذ.
- قامت بتوزيع الجوائز لهم.

الملحق رقم (02) يبين خطاب موجه للسادة المحكمين.

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

استمارة تحكيم برنامج تعليمي علاجي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

معلومات عن المحكم (ة):

الاسم واللقب: .....

الشهادة العلمية:.....

التخصص:.....

السلام عليكم: أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة تحية طيبة وبعد ...

في إطار انجاز أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف، تقوم الطالبة زبيدة بيوض بإجراء بحث بعنوان: برنامج تعليمي علاجي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (دراسة تجريبية في مدينة ورقلة).

ولإنجاز هذا البحث لا بد من تصميم أدوات بحث تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، وهذا يستلزم بلا شك اطلاع السادة المحكمين عليها، ووضعها موضع النقد للتأكد من صلاحيتها.

لذا يشرفنا ويسعدنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة لتحكيم البرنامج التعليمي العلاجي الذي أعد لتدريس بعض نصوص القراءة من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي، وذلك وفق كل من استراتيجية K–W–L، واستراتيجية التفكير بصوت عال، واستراتيجية النمذجة، ونرجو من سيادتكم الفاضلة أن تبدوا

رأيكم وتقدموا لنا توجيهاتكم ومقترحاتكم لتقويم هذه الأداة وتعديلها، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة، مع اقتراح التعديل المناسب إذا لزم ذلك، والمحاور الأساسية لعملية التحكيم هي كالآتي:

- الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية للحصص.
- عدد وزمن الجلسات.
- الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة.
- سير الحصص.

أهداف البرنامج:

- يهدف هذا البرنامج التعليمي العلاجي بشكل عام إلى:

- تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- تمكين التلاميذ أفراد العينة التجريبية من مراقبة عملية تعلمهم وذلك من خلال إكسابهم مهارة استخدام إستراتيجية البناء المعرفي (K-W-L-H) وإستراتيجية التفكير بصوت عال وإستراتيجية النمذجة.
- زيادة الفهم باستخدام استراتيجيات جديدة تمنح للتلميذ دورا محوريا وفعالا في تعلمه.

- أما فيما يخص الأهداف الإجرائية للحصص، فبعد استفادة التلاميذ من حصص البرنامج التعليمي العلاجي نتوقع أن يصبح بإمكانهم أن:

- يولدوا الأسئلة الذاتية حول موضوع النص.
- يحددوا النقاط الأساسية في النص وبالتالي يستخرجوا الأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص.
- يبحثوا ويتقصوا عن المعلومة.
- يستدعوا المعلومات والمكتسبات القبلية لديهم.
- يربطوا التعلم السابق باللاحق من المعلومات.
- يتحفزوا ويزيدوا من دافعيتهم للتعلم.
- يجمعوا المعلومات من النصوص.
- يعيدوا صياغة ما درسوه موجزون إياه وبلغتهم الخاصة.
- يطرحوا أسئلة ذاتية حول ما يريدون معرفته أو تعلمه.
- يوضحوا كلمات صعبة أو صيغ غير مفهومة.

- يخمنوا أو يتوقعوا ما يمكن أن يكون تحت عنوان النص من أفكار.
- يحكموا على مدى صدق توقعاتهم (تحقق أو عدم تحقق).
- يشاركوا في المناقشات وإدارة الحوار.
- يحكموا على طريقة أدائهم للمهمات.
- يقدروا أهمية العمل الجماعي والتعاون بين الزملاء أثناء التعلم.

محتوى البرنامج:

الجدول رقم (10) يوضح رقم وموضوع وهدف وزمن كل حصة من حصص البرنامج

رقم الحصة	موضوع الحصة	هدف الحصة	زمن الحصة
01	حصة التعارف	كل الحصص تشترك في هدف واحد وهو تطبيق البرنامج وتحقيق الأهداف المنشودة منه وهي: – اكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي من خلال كيفية التعامل مع النصوص وذلك عن طريق استراتيجية K-W-L-H واستراتجية التفكير بصوت عال واستراتيجية النمذجة. – تفعيل دور التلميذ في عملية التعلم. – الإجابة على الأسئلة المطروحة حول النص.	90 د
02	حصة شرح خطوات العمل		90 د
03	أنامل من ذهب		90 د
04	حصة تدريبية		90 د
05	القاص الطارقي		90 د
06	حصة تدريبية		90 د
07	مركبة الأعماق		90 د
08	حصة تدريبية		90 د
09	سالم والحاسوب		90 د
10	حصة تدريبية		90 د
11	بهية والقلم		90 د
12	حصة تدريبية		90 د
13	جولة في بلادي		90 د
14	حصة تدريبية		90 د
15	حكايات في حقيبتي		90 د
16	حصة تدريبية		90 د
17	على شاطئ العوانة		90 د
18	حصة تدريبية		90 د
19	حصة القياس البعدي		60 د
20	مقابلة مع التلاميذ لتقييم البرنامج		90 د
21	حصة القياس التتبعي		60 د

زمن الحصص: قدر زمن كل حصة تعليمية علاجية ب (90) دقيقة، حيث تبدأ كل حصة بمقدمة تستغرق (15) دقيقة تشتمل الترحيب ومراجعة الواجب المنزلي، ثم يتم تناول النص الجديد باستخدام الإستراتيجيات الثلاث في (60) دقيقة، وفي نهاية كل جلسة يقدم ملخص ما جاء فيها، ويحدد الواجب المنزلي في (15) دقيقة.

ونحيطكم علماً بأن التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة هو:

البرنامج التعليمي العلاجي القائم على استراتيجيات ما وراء معرفية:

ويعرف البرنامج التعليمي العلاجي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه نشاط منظم مخطط يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتقنيات السلوكية والأنشطة التربوية التي يستخدمها المعلم في تقديم نشاط القراءة ، حيث يطبق هذا البرنامج على التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في الأقسام العادية للسنة الرابعة ابتدائي لتنمية مستوى مهارة الفهم القرائي لديهم، ولمعالجة القصور المسجل على مستوى تعلمهم في حصص محددة وفي فترة زمنية معينة، يقوم التلاميذ خلالها بتنشيط معارفهم السابقة وتحديد ما يعرفونه عن موضوع النص، وما يودون ويتوقعون تعلمه، ويحددون ما تعلموه فعلا في نهاية الدرس، كما يقومون بالتعبير عن أفكارهم والصعوبات التي تواجههم أثناء أداءهم للأنشطة بصوت مسموع ليشاركوا زملاءهم العمل وليتفاعلوا مع بعضهم البعض قبل وأثناء وبعد القراءة، محاكين في ذلك معلمهم.

الفهم القرائي:

ويعرف الفهم القرائي إجرائيا في الدراسة الحالية بقدرة التلميذ بطيئ التعلم المسجل في السنة الرابعة ابتدائي على اعطاء معنى لكل كلمة وجملة وفقرة يقرؤها ضمن السياق، والحصول على الإجابة المناسبة للأسئلة التي تقع في مستويات أبعاد الاختبار التحصيلي للفهم القرائي (الكلمة – الجملة – الفقرة) المعد خصيصا لهذه الدراسة.

استراتيجية K-W-L:

تعرف استراتيجية K-W-L إجرائيا في هذه الدراسة على أنها استراتيجية تعلم مرنة، وهي من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم على نطاق واسع مع مختلف المراحل العمرية والمستويات الدراسية، وفي مختلف المواد والأنشطة التعليمية، تقوم على مبدأ تنشيط المعارف القبلية (السابقة) للتلاميذ

بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد العينة التجريبية) وجعلها مرتكزا لربطها بالمكتسابات الجديدة، وتتمثل إجراءاتها في ملء جدول من طرف التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد العينة التجريبية) بمعلومات حول ما يعرفونه، وما يتوقعون أن يتعلموه وما تعلموه عن موضوع النص، ويتم ذلك قبل وأثناء وبعد عملية القراءة.

استراتيجية التفكير بصوت عال :

تعرف استراتيجية التفكير بصوت عال إجرائيا في هذه الدراسة على أنها من الاستراتيجيات التدريسية ما وراء المعرفية التي تساعد التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي (أفراد المجموعة التجريبية) على الإفصاح عن أفكارهم التي تستثار قبل وأثناء وبعد أداءهم للمهمات التي يكلفون بإنجازها، مما تتيح لهم الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم ويقيمونها، ويشاركونها مع زملاءهم الذين يقدمون لهم المساعدة والتوجيه.

استراتيجية النمذجة:

تعرف استراتيجية النمذجة إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها إجراءات يقوم بها الأستاذ الذي يدرس المجموعة التجريبية بغرض توضيح واكساب التلاميذ بطيئي التعلم (أفراد العينة التجريبية) نفس الإجراءات المتمثلة في السلوكات المتضمنة لاستراتيجيات البرنامج، قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وذلك بتقليده والقيام بنفس ما قام به.

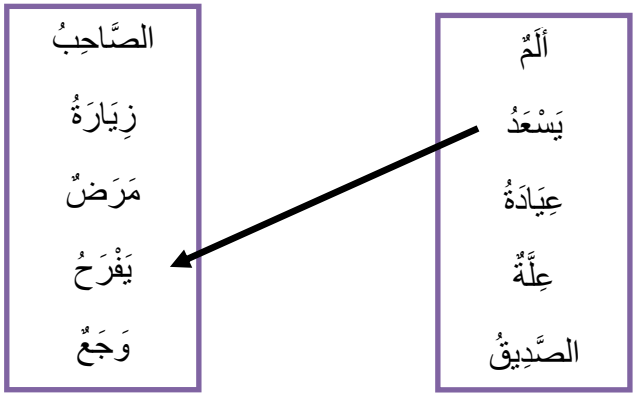
الملحق رقم (03) يبين الاختبار التحصيلي القبلي في

عِيَادَةُ المَرِيضْ

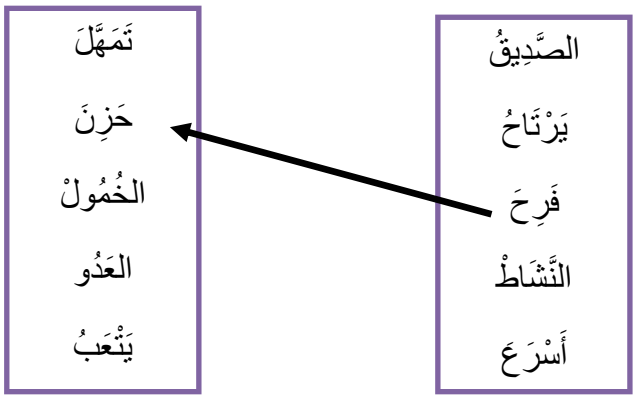
مَرِضَ هِشَامُ واشْتَدَّ الأَلَمُ عَلَيْهِ فَتَوَجَّهَ إِلَى العِيَادَةِ، وَمَا إِنْ وَصَلَ حَتَى أَسْرَعَ الطَبِيبُ إِلَى فَحْصِهِ، فَكَتَبَ لَهُ وَصْفَةَ الأَدْوِيَةِ فَقَصَدَ الصَيْدَلِيَةَ وَاشْتَرَاهَا، وَلَمَا عَادَ إِلَى البَيْتِ زَارَهُ أَصْدِقَاؤُهُ فَفَرِحَ فَرَحًا شَدِيدًا، وَقَالَ لِأَصْدِقَائِهِ: لَمْ أَتَوَقَّعْ أَنْ تَأْتُوا جَمِيعًا لِزِيَارَتِي، فَقَالَ لَهُ رَامِي: «الصَّدَاقَةُ الصَحِيحَةُ كَالقَرَابَةِ تَجْمَعُ بَيْنَ الأَصْدِقَاءِ وَالإِخْوَانِ، يَسُرُّ الصَّدِيقُ مَا يَسُرُّ صَدِيقَهُ، وَيُحْزِنُ الصَّدِيقُ مَا يُحْزِنُ صَدِيقَهُ وَكَمَا أَنَ الصَّدِيقُ يَقْضِي أَوْقَاتَ سُرُورِهِ مَعَ صَدِيقِهِ يَجِبُ أَنْ يُوَاسِيهِ إِذَا نَزَلَ بِهِ ضِيقٌ أَوْ مَرَضٌ، إِذَا مَرِضَ شَخْصٌ رَأَيْتَهُ يَرْتَاحُ بِعِيَادَةِ أَصْدِقَائِهِ لَهُ كَمَا يَرْتَاحُ إِلَى رُؤْيَةِ الطَبِيبِ، إِنْ رَآهُمْ تَسَلَّى بِوُجُودِهِمْ فَيَبْعَثُ ذَلِكَ فِيهِ النَشَاطَ».

ـ الأسئلـة ـ

أولا: اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ كَلِمَةٍ بِمُرَادِفِهَا. **(4 نقاط)**



ثانيا: اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ كَلِمَةٍ بِضِدِهَا. **(4 نقاط)**



ثالثا: اِقْرَأْ النصَّ ثُمَ اِخْتَرْ الإِجَابَةَ الصَحِيحَةِ ثُمَ اُكْتُبْهَا فِي الفَرَاغِ. **(4 نقطة)**

1 ـ تَوَجَّهَ هِشَامُ إِلَى العِيَادَةِ لِأَنَّهُ .....

ـ كَانَ مُرْتَاحًا.

ـ كَانَ مُتْعَبًا.

ـ كَانَ مَرِيضًا.

2 ـ مَا إِنْ وَصَلَ إِلَى العِيَادَةِ حَتَى أَسْرَعَ الطَبِيبُ إِلَى .....

ـ عِقَابِهِ.

ـ فَحْصِهِ.

ـ زِيَارَتِهِ.

3 ـ عِنْدَمَا رَأَى أَصْدِقَاءَهُ شَعَرَ .....

ـ بِالفَرَحِ الشَّدِيدِ.

ـ بِالأَلَمِ الشَّدِيدِ.

ـ بِالغَضَبِ الشَّدِيدِ.

4 ـ يَحْزَنُ الصَّدِيقُ إِذَا أَصَابَ صَدِيقَهُ .....

ـ ضِيقٌ.

ـ فَرَحٌ.

ـ سَعَادَةٌ.

رابعا: اِقْرَأْ النَّصَ ثُمَ اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ جُمْلَةٍ بِالإِجَابَةِ المُنَاسِبَةِ. **(4 نقاط)**

ـ قَصَدَ الصَيْدَلِيَةَ	ـ زَارَهُ أَصْدِقَاؤُهُ.
ـ عِنْدَمَا مَرِضَ هِشَامُ	ـ وَصْفَةَ الأَدْوِيَةِ.
ـ فَحَصَهُ الطَبِيبُ ثُمَ كَتَبَ لَهُ	ـ تَوَجَّهَ إِلَى العِيَادَةِ.
ـ لَمَّا عَادَ هِشَامُ إِلَى البَيْتِ	ـ وَاشْتَرَى الأَدْوِيَةَ.
ـ إِذَا رَأَى المَرِيضُ أَصْدِقَاءَهُ	ـ تَسَلَّى بِوُجُودِهِمْ مَعَهُ.

خامسا: اِقْرَأْ النَصَ ثُمَ أَجِبْ عَنِ السُؤَالَيْنِ التَالِيَيْنِ: **(4 نقاط)**

1 ـ مَا هُوَ الوَاجِبُ الذِي يَتَحَدَّثُ عَنْهُ النَصْ؟

.....

2 ـ إِذَا مَرِضَ أَحَدُ أَصْدِقَائِكَ مَاذَا سَتَفْعَلُ؟

.....

بالتوفيق إن شاء الله

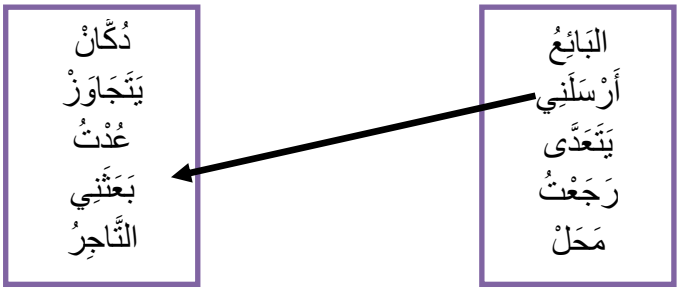
الملحق رقم (04) يبين الاختبار التحصيلي البعدي في الفهم القرائي

الإِحسَانُ

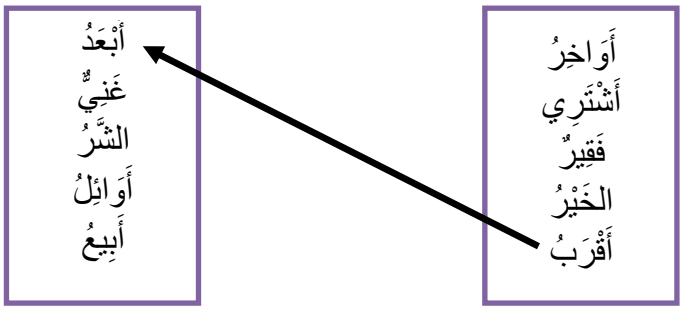
فِي يَوْمٍ مِنْ أَيَّامِ شَهْرِ رَمَضَانَ المُبَارَكِ، وَبِالضَبْطِ فِي العَشْرِ الأَوَاخِرِ مِنْهُ، أَعْطَانِي أَبِي وَرَقَةً نَقْدِيَّةً مِنْ فِئَةِ أَلْفِ دِينَارٍ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي إِلَى بَائِعِ الدَّجَاجِ وَطَلَبَ مِنِّي أَنْ أَشْتَرِي دَجَاجَةً كَبِيرَةً، ذَهَبْتُ إِلَى أَقْرَبِ مَحَلٍ لِبَيْعِ الدَّجَاجِ وَطَلَبْتُ مِنْ صَاحِبِهِ أَنْ يَزِنَ لِي دَجَاجَةً سَمِينَةً، فِي تِلْكَ اللَّحْظَةِ دَخَلَ رَجُلٌ يَبْدُو مِنْ مَظْهَرِهِ أَنَّهُ فَقِيرٌ؛ كَانَ يَنْظُرُ أَحْيَانًا إِلَى الدَّجَاجِ فِي المُبَرِّدِ وَأَحْيَانًا يَنْظُرُ إِلَى البَائِعِ وَكَأَنَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَقُولَ شَيْئًا .. ثُمَّ يَقِفُ لَحَظَاتٍ عِنْدَ البَابِ وَيَرْجِعُ .. فَقَالَ لَهُ البَائِعُ: نَعَمْ يَا أَخِي .. تَفَضَّلْ مَاذَا تُرِيدُ؟ سَكَتَ الرَّجُلُ قَلِيلاً ثُمَّ قَالَ: أُرِيدُ نِصْفَ دَجَاجَةٍ لاَ يَتَعَدَّى ثَمَنُهُ مَائَتَيْ دِينَارٍ.. فَقَالَ البَائِعُ لاَ يَا أَخِي لاَ يُوجَدُ عِنْدِي نِصْفَ دَجَاجَةٍ لاَ يَتَعَدَّى ثَمَنُهُ مَائَتَيْ دِينَارٍ.. فَقُلْتُ لِلْبَائِعِ: زِنْ لَهُ نِصْفَ دَجَاجَةٍ وَخُذْ ثَمَنَهُ مِمَّا بَقِيَ مِنْ وَرَقَتِي النَّقْدِيَةِ.. فَفَعَلَ البَائِعُ مَا طَلَبْتُهُ مِنْهُ فَسُرَّ الرَّجُلُ الفَقِيرُ كَثِيرًا وَدَعَا لِي بِالخَيْرِ.. عِنْدَمَا رَجَعْتُ إِلَى البَيْتِ سَأَلَنِي أَبِي عَنْ بَقِيَّةَ النُّقُودِ فَأَخْبَرْتُهُ بِمَا فَعَلْتُ فَفَرِحَ وَقَالَ: خَيْرًا فَعَلْتَ يَا بُنَيَ فَنَحْنُ فِي العَشْرِ الأَوَاخِرِ مِنَ الشَّهْرِ العَظِيمِ وَهِيَ الأَيَّامُ التِّي يَعْتِقُ الله فِيهَا عِبَادَهُ مِنَ النَّارِ.

الأسئلة

أولا: اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ كَلِمَةٍ بِمُرَادِفِهَا. **(4 نقاط)**



ثانيا: اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ كَلِمَةٍ بِضِدِهَا. **(4 نقاط)**



ثالثا: اِقْرَأْ النَصَّ ثُمَ اِخْتَرْ الإِجَابَةَ الصَحِيحَةِ ثُمَ أُكْتُبْهَا فِي الفَرَاغِ. **(4 نقطة)**

1 ـ أَرْسَلَ الأَبُ ابْنَهُ إِلَى .....

ـ بَائِعُ الخُبْزِ.

ـ بَائِعُ الخُضَرِ.

ـ بَائِعُ الدَّجَاجِ.

2 ـ دَخَلَ إِلَى المَحَلِّ رَجُلٌ يَبْدُو مِنْ مَظْهَرِهِ أَنَّهُ .....

ـ حَزِينٌ.

ـ فَقِيرٌ.

ـ غَنِيٌّ.

3 ـ الرَّجُلُ كَانَ يُرِيدُ نِصْفَ دَجَاجَةٍ .....

ـ ثَمَنُهَا أَقَلُّ مِنْ مَائَتَيْ دِينَارٍ.

ـ ثَمَنُهَا أَكْثَرُ مِنْ مَائَتَيْ دِينَارٍ.

ـ بِدُونِ نُقُودٍ.

4 ـ عِنْدَمَا أَخْبَرَ الوَلَدُ أَبَاهُ بِمَا فَعَلَ .....

ـ غَضِبَ مِنْهُ أَبُوهُ لِمَا فَعَلَ.

ـ فَرِحَ أَبُوهُ بِمَا فَعَلَ.

ـ وَبَّخَهُ أَبُوهُ عَلَى مَا فَعَلَ.

رابعا: اِقْرَأْ النَّصَ ثُمَ اِرْبِطْ بِسَهْمٍ كُلَّ جُمْلَةٍ بِالتَّكْمِلَةِ المُنَاسِبَةِ لَهَا. **(4 نقاط)**

ـ أَعْطَى الأَبُ اِبْنَهُ وَرَقَةً نَقْدِيَّةً	ـ مِمَا بَقِيَ مِنْ وَرَقَتِهِ النَّقْدِيَةِ.
ـ طَلَبَ الوَلَدُ مِنْ صَاحِبِ المَحَلِّ	ـ هِيَ أَيَّامُ العِتْقِ مِنَ النَّارِ.
ـ كَانَ الرَّجُلُ الفَقِيرُ يَنْظُرُ حِينًا إِلَى	ـ أَنْ يَزِنَ لَهُ دَجَاجَةً سَمِينَةً.
ـ اِشْتَرَى الوَلَدُ نِصْفَ دَجَاجَةٍ لِلرَّجُلِ	ـ مِنْ فِئَةِ 1000 دِينَارٍ.
ـ العَشْرُ الأَوَاخِرُ مِنَ الشَّهْرِ الفَضِيلِ	ـ الدَّجَاجِ فِي المُبَرِّدْ وَحِينًا إِلَى البَائِعِ.

خامسا: اِقْرَأْ النَصَ ثُمَ أَجِبْ عَنِ السُؤَالَيْنِ التَالِيَيْنِ: **(4 نقاط)**

1 ـ مَتَى جَرَتْ أَحْدَاثُ هَذِهِ القِصَّةِ؟

.....

2 ـ مَا هُوَ الخُلُقُ الجَيِّدُ الَّذِي قَامَ بِهِ الوَلَدُ؟

.....

بالتوفيق إن شاء الله

الملحق رقم (05) يبين أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم وأماكن عملهم

الاسم	الاختصاص والرتبة العلمية	مكان العمل
محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ التعليم العالي / الصحة النفسية	كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر
بلخير طبشي	أستاذ محاضر أ / علوم التربية	قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة
حجاج عمر	أستاذ محاضر أ / علوم التربية	جامعة غرداية
أولاد حيمودة جمعة	أستاذ تعليم عالي / علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
عيسى مازوزي	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية بولاية الوادي
رشيد غريبي	ليسانس أدب عربي – مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية بولاية الوادي
محمد بلعبد	ليسانس أدب عربي – مدير مدرسة ابتدائية	مديرية التربية بولاية إيليزي

الملحق رقم (06) يبين استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ ذوي التحصيل المتدني

أخي المعلم الفاضل / أختي المعلمة الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء بحث يعد أحد مطالب الحصول على درجة الدكتوراه في شعبة علوم التربية، لذا يرجى منك التكرم بالمساهمة في هذا البحث، وذلك بالإجابة على جميع فقرات الاستمارة التي تهدف إلى التعرف على بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والأكاديمية والنفسية لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتدني.

ومن أجل أن تثمر مساهمتك القيمة في هذا البحث، فإنني أرجو أن تجيب عن جميع فقرات الاختبار بدقة ووضوح، وأعلم أخي المعلم/ أختي المعلمة أن اجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شاكرة لك تعاونك ومساهمتك في انجاح هذا البحث.

التعليمات:

المطلوب منك أخي المعلم/ أختي المعلمة.

أولا: ملأ كل البيانات العامة والشخصية للتلميذ في الصفحة الموالية.

ثانيا: قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (×) أمام التقدير الذي تراه ينطبق على التلميذ (متدني التحصيل) .

مثال:

الفقرة	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
تحصيله في مادة القراءة منخفض		×		

مع خالص تحياتي

البيانات العامة والشخصية عن التلميذ:

اسم ولقب التلميذ: .....

المديرية:.....

تاريخ الميلاد: ...../...../..... **المقاطعة:** .....

الجنس: ..... **المدرسة:** .....

العمر: ..... **الصف:** .....

الحالة الاجتماعية: يعيش مع الأبوين: ☐ يتيم الأب: ☐ يتيم الأم: ☐ الأبوان منفصلان: ☐

حالات أخرى: .....

المعدلات الفصلية للقراءة: .....

المعدل السنوي العام: .....

عدد السنوات بالمؤسسة:.....

عدد سنوات الإعادة: .....

السنوات المعادة: ....

عدد مرات الإعادة:.....

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
01	مستوى تحصيله منخفض عن مستوى أقرانه في نفس العمر والصف.				
02	لا يستطيع توظيف ماتعلمه من موقف إلى موقف آخر.				
03	لديه صعوبة في مهارة القراءة.				
04	لديه صعوبة في مهارة الحساب.				
05	لديه صعوبة في مهارة الكتابة.				
06	لديه صعوبة في كل المواد.				
07	لا يستطيع الاستفادةمما تعلمه في مواقف حياته اليومية. مثال: كأن يقرأ اللافتات.				
08	يستجيب للأهداف القريبة أكثر من استجابته للأهداف البعيدة.				
09	يظهر عنده ضعف واضح في القدرة على التفكير والتحليل.				
10	يظهر عنده ضعف واضح في القدرة على التعميم.				
11	يظهر عنده ضعف واضح في القدرة إدراك العلاقة بين المثيرات.				
12	ليس لديه القدرة على التفكير المجرد كالقيام بالحساب الذهني.				
13	لا يستطيع تركيز انتباهه لفترة طويلة (أكثر من 20 د تقريبا).				
14	لا يستطيع البقاء منصتا للدرس دون تغيير للجو في كل فترة قصيرة.				
15	يحتاج إلى التشجيع أكثر من زملائه.				
16	يحتاج إلى تكرار الشرح ليتمكن من الاستيعاب.				
17	لديه ضعف في التفكير الاستنتاجي.				
18	لديه ضعف في الاحتفاظبالمعلومات التي تم تعلمها.				
19	لديه ضعف في حل المشكلات.				
20	لديه ضعف في القدرة على تبرير الأمور وتعليلها.				
21	يتميز بسرعة تشتت الانتباه.				
22	يبدو أقل قدرة في سرعة زمن الاستجابة للتعليمات.				
23	يجهل عادات الدراسة الجيدة مثل: طريقة المذاكرة الفعالة.				
24	يفتقر إلى مهارةتنظيم وقت الدراسة.				
25	يفهم الدروس بشكل أفضل عند تلقيها بالوسائل الحسية الملموسة.				

26	لا يتذكر ما تم تعلمه سابقا.				
27	يشعر بالفشل مثل توقعه عدم نجاحه في انجاز المهام.				
28	لديه شك في معرفته وقدرته.				
29	لديه اتجاه سلبي نحو الدراسة، ويظهر ذلك في تدني مستوى الطموح.				
30	يميل إلى العزلة داخل الفصل.				
31	يبدو أقل نضجا من زملاءهفي تعامله مع المواقف.				
32	ينفعل بدون أسباب ظاهرة.				
33	كثير الحركة.				
34	سريع الملل.				
35	لديه مفهوم ذات متدني، ويظهر ذلك في التقليل من شأن نفسه.				
36	يشعر بأن أسرته ومعلمه لا يفتخرون به.				
37	يعتمد على الغير في إكمال المهمة أو الواجب.				
38	ينجح في ممارسة المهارات الميكانيكية البسيطة مثل مسك القلم.				
39	لا يكرر الغياب ويحضر جميع الدروس بانتظام.				
40	يسجل عليه التقصير في حل الواجبات الدراسية الموكلة إليه.				
41	يفتقر إلى الاستقلالية.				
42	ينشغل بأدواته المدرسية أثناء الحصة.				
43	لا يبادر بالقيام بالنشاطات في القسم.				
44	عند تكليفه بمهمة تبدو عليه ملامح التعب بسرعة.				

الملحق رقم (07) يبين نتائج تحليل التباين لحساب تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne
						Borne inférieure
وكسلر	التجريبية	15	80,8667	10,38451	2,68127	75,1159
	الضابطة	15	86,1333	7,97197	2,05836	81,7186
	Total	30	83,5000	9,48229	1,73122	79,9593
رسمالشخص	التجريبية	15	86,8667	8,70851	2,24853	82,0441
	الضابطة	15	86,9333	6,41946	1,65750	83,3784
	Total	30	86,9000	7,51711	1,37243	84,0931
السن	التجريبية	15	134,6667	15,84148	4,09025	125,8939
	الضابطة	15	139,7333	17,90637	4,62340	129,8171
	Total	30	137,2000	16,81010	3,06909	130,9230
التحصيل	التجريبية	15	10,0667	2,05171	,52975	8,9305
	الضابطة	15	10,3333	1,91485	,49441	9,2729
	Total	30	10,2000	1,95466	,35687	9,4701

Descriptives

		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Minimum	Maximum
		Borne supérieure		
وكسلر	التجريبية	86,6174	67,00	98,00
	الضابطة	90,5481	75,00	98,00
	Total	87,0407	67,00	98,00
رسم الشخص	التجريبية	91,6893	66,00	98,00
	الضابطة	90,4883	79,00	98,00
	Total	89,7069	66,00	98,00
السن	التجريبية	143,4394	108,00	168,00
	الضابطة	149,6496	111,00	166,00
	Total	143,4770	108,00	168,00
التحصيل	التجريبية	11,2029	7,00	13,00
	الضابطة	11,3937	7,00	13,00
	Total	10,9299	7,00	13,00

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
وكسلر	2,144	1	28	,154
رسم الشخص	,873	1	28	,358
السن	,771	1	28	,387
التحصيل	,518	1	28	,478

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
وكسلر	Intergroupes	208,033	1	208,033	2,428	,130
	Intragroupes	2399,467	28	85,695		
	Total	2607,500	29			
رسم الشخص	Intergroupes	,033	1	,033	,001	,981
	Intragroupes	1638,667	28	58,524		
	Total	1638,700	29			
السن	Intergroupes	192,533	1	192,533	,674	,419
	Intragroupes	8002,267	28	285,795		
	Total	8194,800	29			
التحصيل	Intergroupes	,533	1	,533	,135	,716
	Intragroupes	110,267	28	3,938		
	Total	110,800	29			

الملحق رقم (08) يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق التلازمي بين نتائج اختبار رسم الرجل ومقياس وكسلر

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
وكسلر	83,5000	9,48229	30
رسم الشخص	86,9000	7,51711	30

Corrélations

		وكسلر	رسم الشخص
وكسلر	Corrélation de Pearson	1	,368*
	Sig. (bilatérale)		,045
	N	30	30
رسم الشخص	Corrélation de Pearson	,368*	1
	Sig. (bilatérale)	,045	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (09) يوضح الفروق في متوسط درجات الفهم القرائي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

T-Test

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفهم القرائي	المجموعة التجريبية	15	15,6000	2,06328	,53274
	المجموعة الضابطة	15	10,3333	1,87718	,48469

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الفهم القرائي	Equal variances assumed	,010	,920	7,312	28
	Equal variances not assumed			7,312	27,753

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الفهم القرائي	Equal variances assumed	,000	5,26667	,72023
	Equal variances not assumed	,000	5,26667	,72023

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الفهم القرائي	Equal variances assumed	3,79134	6,74199
	Equal variances not assumed	3,79075	6,74258

الملحق رقم (10) يوضح الفروق في متوسط درجات أبعاد الفهم القرائي (الكلمة، الجملة، الفقرة) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المجموعات	1,00	تجريبية	15
	2,00	ضابطة	15

Descriptive Statistics

	المجموعات	Mean	Std. Deviation	N
الكلمة	تجريبية	7,1333	1,45733	15
	ضابطة	4,6000	1,45406	15
	Total	5,8667	1,92503	30
الجملة	تجريبية	7,1333	1,24595	15
	ضابطة	5,0667	1,70992	15
	Total	6,1000	1,80707	30
الفقرة	تجريبية	1,3333	1,44749	15
	ضابطة	,6667	,97590	15
	Total	1,0000	1,25945	30

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	6,193
F	,911
df1	6
df2	5680,302
Sig.	,486

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.[a]

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,982	469,654[b]	3,000	26,000	,000
	Wilks' Lambda	,018	469,654[b]	3,000	26,000	,000
	Hotelling's Trace	54,191	469,654[b]	3,000	26,000	,000
	Roy's Largest Root	54,191	469,654[b]	3,000	26,000	,000
المجموعات	Pillai's Trace	,694	19,619[b]	3,000	26,000	,000
	Wilks' Lambda	,306	19,619[b]	3,000	26,000	,000
	Hotelling's Trace	2,264	19,619[b]	3,000	26,000	,000
	Roy's Largest Root	2,264	19,619[b]	3,000	26,000	,000

Multivariate Tests[a]

Effect		Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	,982
	Wilks' Lambda	,982
	Hotelling's Trace	,982
	Roy's Largest Root	,982
المجموعات	Pillai's Trace	,694
	Wilks' Lambda	,694
	Hotelling's Trace	,694
	Roy's Largest Root	,694

a. Design: Intercept + المجموعات

b. Exact statistic

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

	F	df1	df2	Sig.
الكلمة	,004	1	28	,953
الجملة	,553	1	28	,463
الفقرة	3,500	1	28	,072

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.[a]

a. Design: Intercept + المجموعات

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	الكلمة	48,133[a]	1	48,133	22,715
	الجملة	32,033[b]	1	32,033	14,313
	الفقرة	3,333[c]	1	3,333	2,188
Intercept	الكلمة	1032,533	1	1032,533	487,263
	الجملة	1116,300	1	1116,300	498,772
	الفقرة	30,000	1	30,000	19,688
المجموعات	الكلمة	48,133	1	48,133	22,715
	الجملة	32,033	1	32,033	14,313
	الفقرة	3,333	1	3,333	2,188
Error	الكلمة	59,333	28	2,119	
	الجملة	62,667	28	2,238	
	الفقرة	42,667	28	1,524	
Total	الكلمة	1140,000	30		
	الجملة	1211,000	30		
	الفقرة	76,000	30		
Corrected Total	الكلمة	107,467	29		
	الجملة	94,700	29		
	الفقرة	46,000	29		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	الكلمة	,000	,448
	الجملة	,001	,338
	الفقرة	,150	,072
Intercept	الكلمة	,000	,946
	الجملة	,000	,947
	الفقرة	,000	,413
المجموعات	الكلمة	,000	,448
	الجملة	,001	,338
	الفقرة	,150	,072

Error	الكلمة		
	الجملة		
	الفقرة		
Total	الكلمة		
	الجملة		
	الفقرة		
Corrected Total	الكلمة		
	الجملة		
	الفقرة		

a. R Squared = ,448 (Adjusted R Squared = ,428)
b. R Squared = ,338 (Adjusted R Squared = ,315)
c. R Squared = ,072 (Adjusted R Squared = ,039)

Transformation Coefficients (M Matrix)

Dependent Variable	Transformed Variable		
	الكلمة	الجملة	الفقرة
الكلمة	1	0	0
الجملة	0	1	0
الفقرة	0	0	1

الملحق رقم (11) نتيجة تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع الجنس على مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المجموعات	1,00	تجريبية	15
	2,00	ضابطة	15
الجنس	1,00	ذكور	13
	2,00	إناث	17

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الفهم القرائي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	208,697[a]	3	69,566	16,706	,000
Intercept	4947,378	1	4947,378	1188,067	,000
المجموعات	205,894	1	205,894	49,444	,000
الجنس	,590	1	,590	,142	,710
المجموعات * الجنس	,081	1	,081	,019	,890
Error	108,270	26	4,164		
Total	5361,000	30			
Corrected Total	316,967	29			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الفهمالقرائي

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	,658
Intercept	,979
المجموعات	,655
الجنس	,005
المجموعات * الجنس	,001
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = ,658 (Adjusted R Squared = ,619)

الملحق رقم (12) نتيجة تأثير البرنامج التعليمي العلاجي بالتفاعل مع عدد مرات الإعادة على مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة التجريبية

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المجموعات	1,00	تجريبية	15
	2,00	ضابطة	15
عدد مرات الإعادة	1,00	مرة واحدة	15
	2,00	مرتان	8
	3,00	ثلاث مرات	5
	4,00	أربع مرات	2

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الفهمالقرائي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	218,288[a]	7	31,184	6,952	,000
Intercept	3196,228	1	3196,228	712,586	,000
المجموعات	137,031	1	137,031	30,551	,000
عدد مرات الإعادة	8,922	3	2,974	,663	,584
المجموعات * عدد مرات الإعادة	1,255	3	,418	,093	,963
Error	98,679	22	4,485		
Total	5361,000	30			
Corrected Total	316,967	29			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الفهمالقرائي

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	,689
Intercept	,970
المجموعات	,581
عدد مرات الإعادة	,083
المجموعات * عدد مرات الإعادة	,013
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = ,689 (Adjusted R Squared = ,590)

الملحق رقم (13) الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية في مرحلتها الأولى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 200/م.ت.ت/م2.ح/2017

ورقلة في: 07 /2017/02

مدير التربية

إلى الباحثة :

زبيدة بيوض

طالبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة التسهيلات قسم علم النفس و علوم التربية رقم 495 المؤرخة في 2017/01/24 الواردة إلينا في 2017/02/07

- رسالة طلبك بتاريخ 07 /2017/02

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لتحضير أطروحة دكتوراه، بعنوان << **فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء معرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي** .>> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة**: من: 03/04/ 2017 إلى 2017/06/20

- **المؤسسات المعنية**: ابتدائيات بلدية ورقلة .

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفوية).

على الأستاذة الباحثة المعنية تسليم نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلّمت هذه الرخصة للمعنية للاستظهار بها لدى المصالح المعنية.

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بالنيابة
بن الشيخ كريم بقاسم

نسخة للسيدين:

مفتشي التعليم الابتدائي للإدارة و البيداغوجيا (للإعلام)

الملحق رقم (14) الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية في مرحلتها الثانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 1689 م.ت.ت/م2.ب /2017

ورقلة في: 2017/12/27

مدير التربية

إلى الباحثة

بيوض زبيدة

بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: تمديد فترة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة الرخصة الأولى للقيام بدراسة ميدانية رقم 17/200 بتاريخ 2017/02/07

- وثيقة التسهيلات من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية رقم 17/98 بتاريخ 2017/12/22

- رسالة طلبك بتاريخ 2017/12/27

تلبية لنصوص المراجع المذكورة أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لأطروحة الدكتوراه، بعنوان << **فاعلية برنامج تعليمي علاجي قائم على بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ بطئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي** >> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة**: من: **2018/01/08 إلى 2018/06/30 ما عدا أيام العطل.**
- **المؤسسات المعنية : ابتدائيات دائرة ورقلة -**
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية** (مقابلات شفوية).

ملاحظة: على الطالبة الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
نائب الشيخ كريم بلقاسم

هام: سلمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

نسخة (للإعلام) للسادة و السيدات:

- مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا و الإدارة للمقاطعات المعنية للاعلام