المجلد (١٣)، العدد (٤٧)، الجزء الأول، مارس ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٤٣

فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الأساسي

إعداد

د/ جوخة سالم الكلبانية

مشرفة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم

سلطنة عمان

فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الأساسي

إعداد

د/ جوخة سالم الكلبانية(*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران كأسلوب لتحسين مهارة فهم القراءة للتلاميذ الصف الرابع الأساسي، والذين يعانون من صعوبات التعلم. ولتحقيق ذلك، تم تطبيق الاستراتيجية على عينة مكونة من (٣) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة، يعانون من مشكلة في فهم المادة المقروءة في إحدى مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. وتم وضع لكل تلميذ من أفراد العينة صديق يتميز بمستوى أكاديمي مرتفع، قد تم تدريبهم على ما يجب القيام به لمعرفة مدى فعالية هذه الاستراتيجية. ولقياس مستوى التقدم تم استخدام تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد، وأظهرت النتائج وجود تحسن واضح لدى تلاميذ العينة في الإجابات على أسئلة الفهم القرائي في قطع كتاب القراءة للصف الرابع بعد تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، وكذلك تحسن التلاميذ في مستوى مشاركتهم في الفصل العادي، ظهر ذلك عندما تناقش معلمة مادة القراءة عن مضمون النصوص وتطلب الإجابات، وذلك من خلال زيادة عدد الإجابات الصحيحة بعد قراءة النص في الفصل، مما أدى إلى تحسن في دافعية التلاميذ المشاركين، نتيجة فهمهم للمادة المقروءة. وتوصي الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلاميذ الصف العادي.

الكلمات المفتاحية: تدريس الأقران، صعوبات التعلم، الفهم القرائي، تصاميم الحالة الواحدة.

(*) مشرفة صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان، البريد الالكتروني:galkalbani@gmail.com

The Effectiveness of using peer education strategy in improving reading comprehension among students with learning disabilities in the fourth grade

By

Dr. Jokha Salim Alkalbani(*)

Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of the use of the peer teaching strategy as a method to improve reading comprehension skills for the fourth-grade students who have learning difficulties. To achieve this, the strategy was applied to a sample of (3) students with reading disabilities who had a problem understanding the reading material in a school in Al-Zahira Governorate, Sultanate of Oman. Each student from the sample was assigned a friend with a high academic level, who were trained on what to do to know the effectiveness of this strategy. And to measure the level of progress, the multiple baseline design was used across individuals, and the results showed a clear improvement among the sample students in the answers to the reading comprehension questions in the reading book pieces for the fourth grade after applying the peer teaching strategy, as well as the students' improvement in the level of their participation in the regular class. That is when the reading subject teacher discusses the content of the texts and requests the answers, by increasing the number of correct answers after reading the text in the classroom, which led to an improvement in the motivation of the participating students, because of their understanding of the read material. The researcher recommends the need to use the strategy of peer teaching with students with learning difficulties, and students of the normal class

Keywords: Peer Education, Learning Disability, Reading Comprehension, Single-Subject Design.

(*) Learning Disabilities Supervisor, Ministry of Education: galkalbani@gmail.com

المقدمة:

تعد القراءة الوسيلة الأساسية لاكتساب المعارف والعلوم بكافة أشكالها ومستوياتها، ويقاس تقدم الأفراد بمدى امتلاكهم لمهارات القراءة، وتطبيقها في حياتهم العلمية والعملية. وتعتبر القراءة ركنًا أساساً لكل تقدم بشري، فمن خلالها يُكوِّن الفرد اتجاهاته وقيمه وأفكاره وينمي خبراته المتراكمة، ويعمقها بقراءة فاحصة وفهم أعمق بحيث تجعله وثيق الصلة بالعالم المحيط من حوله ومتفاعلاً مع مجتمعه وثقافاته المتنوعة، وإذا أتقن المتعلم القراءة وأجاد مهاراتها فإنه يصبح ممتلكاً لكافة أدوات اكتساب المعرفة (عبدالله، ٢٠١٧)، وقد تكون عملية القراءة سهلة لمعظم التلاميذ، أو محبطة لدى بعضهم، في حين أنها قد تكون غير ممكنة للبعض الآخر، وإذا كانت عملية تعلُّم القراءة صعبة بالنسبة للتلاميذ العاديين، فإنها سوف تكون أصعب بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة فمن المحتمل أن يواجهوا مشكلات في العديد من المجالات الأخرى التي تعتمد على مهارة القراءة في التعليم المدرسي، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدة مشاكل: كمشكلة الاستيعاب القرائي في الصفوف الابتدائية، (Josephs & Jolivette, 2016) إضافة إلى حاجتهم لاستراتيجيات تدريسية تساعدهم على تحسين المهارات والمواد الأكاديمية، ومن الاستراتيجيات التدريسية الفعالة استراتيجية تدريس الأقران، فقد بدأت هذه الاستراتيجية تأخذ مكانة مهمة في بيئة التعلم، حيث يعمل المتعلمون سويا في مجموعات صغيرة بهدف إنجاز مهام أكاديمية محددة، وإذا طُبق تدريس الأقران بصورة مناسبة فإنه سيسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات بصورة إيجابية (IRIS, 2019).

وظهرت استراتيجية تدريس الأقران بعد التعديلات على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) الذي عُدل عامَ (٢٠٠٤م) حيث تزامن ظهورها مع أسلوب الاستجابة للتدخل والذي يتطلب تقديم تدريس عالي الجودة، ومن مكوناتها استخدام ممارسات قائمة على الأدلة، ومن تلك الممارسات تدريس الأقران. وتعتبر هذه الاستراتيجية ذات أهمية قصوى في نموذج الاستجابة للتدخل في المستوى الأول المقدم من قبل

معلمي التعليم العام (Yell, 2012). وتشير الأبحاث إلى أن معظم التلاميذ الذين يقدم لهم التدريس باستراتيجية تدريس بالأقران يبدون أداءً أفضل في القراءة. فمن خلال هذه الاستراتيجية قد حقق التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والتلاميذ منخفضي التحصيل، ومتوسطي التحصيل في الصفوف ٢-٦ درجات أعلى على مقياس لمهارات القراء (What Works Clearinghouse. 2019.).

ويعزز تعليم الأقران عمل التلاميذ معًا ويدربهم على التعاون، التي تعد أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يتعلم التلاميذ أداء المهام وحل المشكلات مع بعضهم البعض، وقد أصبح التعلم التعاوني ضرورة اجتماعية وتعليمية؛ نظرًا لتأثير التلاميذ ذوى المعرفة الأعلى على أقرانهم، فالتلميذ الذي يقوم بتعليم أقرانه يكون متفوقا في المواد الدراسية التي يُعلِّمها، ويبدي اتجاهات أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية، ويتسم بقدرته على تنظيم المعرفة وتحمل المسؤولية، ويكتسب القرين/ المتعلم الذي يتلقى تعليمه من زميله اتجاهات أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية ويكون فهمه أعمق (أعمق فهماً) للمحتوى (الدسوقي،٢٠١٦).

ويسهل تعليم الأقران للمدربين التعليم غير المباشر، ويدعم ويطور مهارات التنظيم الذاتي، وبعض المهارات التي يصعب ملاحظتها بشكل مباشر في البيئات الأكاديمية النموذجية، ومن انعكاسات فكرة تدريس الأقران أنه يشجع التلاميذ على التعاون مع الآخرين، كما أن العمل مع تلميذ آخر يوفر الفرص للمناقشة والتساؤل والممارسة، ويُقوِّم التعلم مع تقديم تغذية راجعة مباشرة. ويعد التدريس باستراتيجية التدريس بالأقران من الاستراتيجيات الأساسية التي تساعد التلاميذ على تعلم المهارات ومنها مهارة القراءة (Bergey et al., 2019).

مشكلة الدراسة

تعد القراءة مهارة أساسية، كما أن فهم المقروء قد يفتح الأبواب للنجاح الأكاديمي والاستقلال الاقتصادي، والجدير بالذكر أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في القراءة، ويعدُّ الفهم القرائي من أكثر المشكلات التي تواجههم؛ فالتلاميذ الذين يعانون من ضعف في الاستيعاب القرائي، قد تزداد لديهم نسبة الفشل الدراسي (الرحيلي، ٢٠١٥). وقد واجه المعلمون

التحدي المتمثل في تنفيذ استراتيجيات فعالة للاستيعاب القرائي، حيث اعتبرت هيئة القراءة الوطنية National Reading Panel(NRP ,2000)أن الاستيعاب القرائي يشكل جانبا أساسيا من جوانب التعلم، الذي بدوره يؤثر على الجوانب الأخرى.

وعلى الرغم من أهمية القراءة بالنسبة للعديد من التلاميذ إلا أن هناك ما يقارب من (٤٠%) من تلاميذ الصف الرابع في الولايات المتحدة الأمريكية لديهم صعوبات في القراءة. واشارت العديد الدراسات على أهمية استخدام استراتيجيات مبنية على أدلة علمية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات ف التعلم ومن تلك الاستراتيجيات تدريس التلاميذ باستراتيجية التدريس بالأقران (Begeny et al.,2018) .

ومن جانب أخر أشار بيرجري وآخرون (Bergey et al., 2019) إلى أن استراتيجية تدريس الأقران لها أثر في الكفاءة الذاتية، والأكاديمية، كما أن استراتيجية تدريس الأقران تعتبر استراتيجية فعالة، وذات تكلفة منخفضة، كما أن لاستراتيجية تدريس الأقران لها تأثير في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة مهارات الطلاقة في القراءة، من خلال التدخل من قبل الرفاق المتقنين للطلاقة في القراءة مع رفاقهم غير المتقيين وذوي الأداء المنخفض في الطلاقة بالقراءة الشفهية، حيث أظهروا هؤلاء التلاميذ تحسن في القراءة الشفهية بعد استخدام استراتيجية تدريس الأقران، فقد زادت عدد الكلمات التي قرأها في الدقيقة الواحدة (Hofstadter-Duke. & Daly, 2011) . وبالإضافة إلى ما تم ذكره من فوائد للتدريس الأقران، أكد كلا كويرا وآخرون (Kourea et al., 2007) إلى أن استراتيجية تدريس الأقران لها تأثير كبير اقتناء الكلمات المعروضة على التلاميذ، والتعميم بشكل كبير، في القراءة الشفهية، والفهم القرائي، والطلاقة، والقراءة الجهرية. فاستراتيجية تدريس الأقران ذات فوائد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو التلاميذ العاديين فأكدت الدراسات على أهميتها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لجميع التلاميذ (الحيالي وهندي،٢٠١١؛ الرحيلي ٢٠١٥).

فاستراتيجية تدريس الأقران من الاستراتيجيات الفعالة القادرة على تلبية احتياجات التلاميذ ممن يعانون من صعوبات في مهارات القراءة الأساسية (Johnston et al., 2018) كما أن التلاميذ يواجهون مشكلة في فهم المادة المقروءة لقطع الكتاب ولا يحققون تقدم فيها. ومن خلال

خبرة الباحثة وعملها كمشرفة صعوبات التعلم لاحظت أن المعلمات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة الظاهرة يستخدمن أساليب تدريسية محدودة تُستخدم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولعل من أهمها التدريس الجماعي والتدريس الفردي غير المنهجي، وفي المقابل عدم وجود أساليب تدريسية محددة يتم استخدامها وفق منهجية علمية واضحة، فإن الدراسة الحالية تسعى للبحث عن استراتيجية تدريسية تستثير الدافعية للتعلم عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولعل استراتيجية تدريس الأقران إحدى تلك الاستراتيجيات التي تعزز الثقة وتستثير الدافعية عند التلاميذ. ومن هذا المنطلق تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على فعالية استراتيجية تدريس الأقران لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لزيادة الفهم القرائي لديهم.

ومع ذلك، فالدراسات التي استخدمت تصاميم الحالة الواحدة لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعد قليلة في الوطن العربي.

سؤال الدراسة:

ما مدى فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الأساسي؟

هدف الدراسة:

التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الأساسي؟

أهمية الدراسة:

أ) **الأهمية النظرية:** تبرز أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها، وهي فئة ذوي صعوبات التعلم، كونهم فئة لهم حاجاتهم الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة. إذ توفر هذه الدراسة معلومات نظرية وتقدم المساعدة والتوعية بكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك من خلال تطبيق برنامج تعليمي يعتمد على تدريس الأقران؛ لتحسين الفهم القرائي مع هذه الفئة. وتكمن أهمية الدراسة أيضا في إمكانية إثراء الأدب النظري المتعلق بأسلوب تدريس الأقران، وتوفير معلومات حوله كاستراتيجية

مناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وهنا لابد من بيان ما ستضيفه نتائج الدراسة الحالية إلى المكتبة العربية حول فعالية استراتيجية تدريس الأقران لذوي صعوبات التعلم. كما أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية استراتيجية تدريس الأقران ومنها الدراسات دراسة جوسفس وجولفت Josephs & Jolivette (2016).

ب) **الأهمية التطبيقية:** تصميم وتطبيق برنامج عملي يُبين أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران؛ لزيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ صعوبات التعلم، حيث تقدم هذه الدراسة نموذج لكيفية تحديد فعالية استراتيجية التدريس بالأقران (وهي من استراتيجيات التدريس الحديثة) على تحسين المهارات الأكاديمية المختلفة لدى التلاميذ صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وتعميمها في الفصل العادي.

حـــدود الـــدراســـة:

أ) **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في إحدى مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان والمطبق فيها برنامج صعوبات التعلم.

ب) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة لمدة ثمانية (٨) أسابيع، بمعدل (٢-٣) جلسة في الأسبوع في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.

ج) **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على ثلاث تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في القراءة من الصف الرابع الأساسي، ولديهم مشاكل في الفهم القرائي، وهم من انطبقت عليهم معايير اختيار العينة.

د) **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تطبيق استراتيجية تدريس الأقران للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

فعالية :(Effectiveness) تعرف بأنها القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (زيتون،، ٢٠٠٣، ص ١٥).

وتعرف الباحثة فعالية إجرائيا: نجاح استراتيجية تدريس الأقران في زيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمكن أن يبين أثر ذلك التحسن من خلال تحسن المشاركين في الدراسة وفق معيار زيادة الفهم القرائي لدى التلميذة.

التدريس بواسطة الأقران: هو عبارة عن برنامج منظم لتعليم الأقران القراءة أو الرياضيات. يتناوب التلاميذ فيه كمدرسين ويعملون معاً، ويقومون على تدريب أقرانهم على المهارات، ويعملون على تصحيح لبعضهم البعض أثناء عملهم، ويتراوح تطبيق الاستراتيجية ما بين ثلاث أو أربع مرات في الأسبوع لمدة (٣٠ –٣٥) دقيقة" (What Works Clearinghouse. 2019.p3).

ويعرف تدريس الأقران إجرائيًا في هذه الدراسة هو: قيام تلميذ من التعليم العام يتميز بمستوى أكاديمي مرتفع بتدريس تلميذ من ذوي صعوبات التعلم بنفس المرحلة التدريسية (الرابع الأساسي) في غرفة المصادر لتحقيق هدف الفهم القرائي وذلك بدلا من المعلمة، حيث يدعى التلميذ الأولى بالمدرب ويدعى التلميذ الثاني من ذوي صعوبات التعلم بالمتدرب.

صعوبات التعلم: Learning Disabilities

يمكن تعريف صعوبات التعلم بالتعريف الذي تم اعتماده في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (٢٠٠٤) الذي يعرفها بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر على شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية. يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك، وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية التطورية. ولا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني منه الطفل (Department of Education Office for Exceptional Children, 2012.P.63).

ويعرف أبوبنيان (٢٠١٥) صعوبات التعلم بإنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة الإملاء، والتعبير، والخط والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم في القراءة إجرائيا: أن التلاميذ يعانون من صعوبة في القراءة، وذلك من خلال ملاحظة التلميذ بعدم قدرته على فهم المادة المقروءة من خلال (عجزه عن) حل أسئلة الفهم القرائي الموجودة في كتاب الصف الرابع الأساسي.

الفهم القرائي:Reading Comprehension

ويقصد بالفهم القرائي: هو عملية الربط بين الرمز والمعنى هو إخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وتوظيفها في الأحداث والأنشطة (السيد، ٢٠٠٩).

وتعرف الباحثة الفهم القرائي بأنه: قدرة التلاميذ على الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب من التلميذ الاستنتاج والتحليل حول موضوع معين من موضوعات القراءة.

الإطار النظري:

القراءة تعني القدرة على إدراك المعنى الكامن في اللغة المكتوبة، والقدرة على ربط هذا المعنى بما يعرفه الفرد من معرفة وخبرات سابقة من أجل استيعاب هذه المادة المكتوبة. وتعتبر القراءة جزءاً من التسلسل النمائي لتطور فنون اللغة (ومهاراتها) وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (عبد الوهاب، ٢٠٠٨). ويعد الفهم القرائي بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة.

وفي ضوء ذلك فالفهم القرائي يقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها وصياغتها ومستوى وضوحها وقوة تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مناسبة ومضبوطة، حيث يتضمن مستوى الفهم القرائي الناقد ثلاث مهارات فرعية:

(مهارة التمييز بين مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة إبداء الرأي حول مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة توضيح الفوائد من المفهوم من خلال النص المقروء (الطاهر،٢٠١٠).

وللفهم القرائي ثلاثة مستويات كما أوردهما كلا من (العتيبي وحج عمر، ٢٠١٤)

١- مستوى الفهم القرائي المباشر:Direct Reading Comprehension Level

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة بالنص، ويتضمن ثلاث مهارات هي: (تحديد المفهوم الرئيس من النص، وتحديد المعلومات المطلوبة من النص المقروء، وتحديد تعريف للمفهوم من خلال النص المقروء.

٢- مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي: Deductive Reading Comprehension Level

ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها النص، وقدرته على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم ما بين وما وراء السطور، ويتضمن أربع مهارات، هي: (استنتاج العلاقة بين مفهومين من خلال النص المقروء، ومهارة التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات، ومهارة تحديد أوجه الاختلاف بين مفهومين، ومهارة استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

٣- مستوى الفهم القرائي الناقد: Critic Reading Comprehension Level

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها وصياغتها ومستوى وضوحها وقوة تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مناسبة ومضبوطة، حيث يتضمن مستوى الفهم القرائي الناقد ثلاث مهارات فرعية: (مهارة التمييز بين مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة إبداء الرأي حول مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة توضيح الفوائد من المفهوم من خلال النص المقروء (الطاهر،٢٠١٠).

ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم، وهناك عدد من الأسباب التي تؤدي إلى الضعف في فهم القراءة (فهم المقروء)، وتشتمل هذه الأسباب على مستوى ذكاء عام دون المتوسط، ونقص فرصة ممارسة اللغة، والعجز في الجانب السمعي

والنطق والتي تعمل جميعها على حصر وتحديد وتطور المفردات، إن القراءة البطيئة كلمة كلمة قد تسبب ضعفا في الفهم، فالتلميذ ذوى صعوبات القراءة غالبا ما يضطر إلى إعادة قراءة المادة المقروءة من أجل فهمها، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يحرزون تقدما ملموسا أو دالا في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدرب عليها قائمة (سليمان، ٢٠١٣). كما يرى الصاوي (٢٠٠٩) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبها من ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهمهم لمادة موضوع القراءة من ناحية أخرى. فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة إلى مساعدة معلميهم، لاستخدام استراتيجيات وأساليب فعالة تكون أكثر ملائمة مع قدراتهم. وفي هذا الصدد توصل (Norbury & Nation.2011) إلى أن ضعيفي الفهم القرائي ليسوا على دراية بأن المهام المختلفة تثير أنواعا مختلفة من التساؤلات، سواء كانت تلك التساؤلات حرفية أو تتطلب استدلال المعنى العام للنص، أو تعتمد على المعرفة السابقة، كما إنهم يستخدمون غالبا أساليب لا تتناسب مع متطلبات المهمة، لذلك يحتاج التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم النصوص إلى التدريس المباشر؛ بهدف تحسين فهم القراءة لديهم. ولقد تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج مشكلات وصعوبات القراءة لدى التلاميذ، إلى أن بعض التلاميذ يعتقدون أن القراءة تبنى بمجرد لفظ الكلمات فهم يقرؤون بشكل تقليدي كل كلمة بنفس السرعة، ويحظى كل جزء من المعلومات بنفس القدرة من الانتباه، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقرؤون بدون تفكير، كما إنهم يحتاجون إلى وقت أكبر من زملائهم العاديين في القراءة (عبد الله، ٢٠١٧).

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي استخدمت مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقارن (James et al.,2012) أربع تدخلات مختلفة لتعليم الفهم القرائي باستخدام الممارسات القائمة على الأدلة مثل النمذجة، والممارسة الموجهة، تدريس الأقران، سقالة التدريس فأظهرت نتائج إيجابية مع التلاميذ، وخاصة استراتيجية تدريس الأقران.

تـــدريـــس الأقـــران:

تهدف هذه الممارسة إلى تحسين إتقان التلاميذ في العديد من التخصصات، وصممت هذه الممارسة لاستخدامها مع جميع التلاميذ في الصفوف من الثاني إلى الصف السادس كمكمل لمنهج التعليم العام. مؤخرا، شملت هذه الممارسة مهارات القراءة من رياض الأطفال إلى المدرسة الثانوية، وكذلك الرياضيات، كما(طبقت) هذه الممارسة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فممارسة تدريس الأقران عبارة عن استخدام الأقران في الأنشطة المنظمة؛ لإتاحة المزيد من الفرص أمام التلاميذ لممارسة خبرتهم في المحتوى، ويتطلب هذا الأمر أن يكون التلاميذ متدربين ومدربين Fuchs et al (2001). ويقوم التلاميذ بالتناوب بدور مدرس ومتدرب، وتختلف الأنشطة المستخدمة في تدريس استراتيجية تدريس الأقران تبعا للمهارة سواء أكان رياضيات أو قراءة. وينبغي على المعلم أن يُعطي مهاما محددة لكل مجموعة من المجموعات، ويطلب المعلم من التلميذ أن يساعد زميله على تنفيذ المهام المطلوبة (WWC,2019).

وتعرف ممارسة تدريس الأقران: بأنها عبارة عن برنامج منظم لتعليم الأقران القراءة أو الرياضيات. يتناوب التلاميذ كمدرسين ويعملون معاً، ويقومون على تدريب أقرانهم على المهارات ويعملون على تصحيح لبعضهم البعض أثناء عملهم، ويتراوح تطبيق الممارسة بين ثلاث أو أربع مرات في الأسبوع لمدة تتراوح ما بين (٣٠ –٣٥) دقيقة. ويستند تعيين أزواج التلاميذ على تقدير المعلم لاحتياجاتهم وعلى قدراتهم، ويقوم المعلمون بإعادة تعيين أقران أو أزواج التدريس بشكل منتظم. وقد أظهرت هذه الممارسة آثار إيجابية محتملة على القراءة والفهم للمراهقين الدارسين في الصفوف من (٢) إلى (٦) (IRIS,2019). وأشار كلا من جوسفس وجولفت (Josephs & Jolivette,2016) عند استخدام استراتيجية تدريس الأقران يتم إنشاء أزواج من خلال وضع تلميذ ذو الدرجة الأعلى في القراءة مع طالب ذي الدرجة الأقل في القراءة، لتكوين ثنائي التلاميذ. فأن القراءة المتكررة بمساعدة الأقران تبدو من التدخلات الأكثر فعالية مع هذه الفئة من التلاميذ. كما أن تدريس الطلاقة في القراءة الشفوية بواسطة ومساندة الأقران هو أسلوب فعال لزيادة طلاقة التلميذ في القراءة الشفوية.

ولاستراتيجية تدريس الأقران عدد من الشروط ومنها ميرسر & ميرسر (٢٠٠٨/٢٠٠٥):

١- القبول من جانب القرين المعلم وأقرانه التلاميذ فكلما ازداد التوافق النفسي وتقاربت الميول والآمال الشخصية كلما كان التفاعل أكثر والاستفادة التربوية أكبر.

٢- كفاية القرين المعلم بموضوع الدرس ومعرفته.

٣- كفاية القرين المعلم من حيث قوة الشخصية وسلامة القيم والأخلاقيات العامة.

٤- معرفة القرين لكيفية التفاعل مع التلميذ وتدريسه.

ولتنفيذ استراتيجية تدريس الأقران ينبغي على المعلم أن يحدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تدريس خاص من الأقران، ويحدد الوقت التعليم بالأقران، بالإضافة إلى تصميم الدروس التي سيقوم بتدريسها، وتدريب التلاميذ الذين سيقومون بتعليم زملائهم (Josephs & Jolivette,2016).

ويمكن للمعلم تطبيق استراتيجية تدريس الأقران بعدد من الطرق والأنواع التي كانت لها تأثير على التلاميذ.

أنـــواع تعليـــم الأقـــران:

وهناك أنواع لتعليم التلاميذ الأقران ومن تلك الاستراتيجيات التي أشار إليها الحيالي وهنيدي(٢٠١١)؛ مركز أيرس (IRIS) التابع لجامعة فاندربيلت (٢٠١٩) ومنها:

١- مساعدة التلاميذ الفصل لأقرانهم In-Class Cooperation

تبعاً لهذا النموذج ينظم التلاميذ الصف في مجموعات، تتكون كل منها من تلميذين أو أكثر، يلتقي أفرادها في أوقات التدريس المخصصة للتدريس على ما تم تعلمه، إذ لا يتطلب الأمر إلا قدراً قليلاً من الإشراف والتوجيه من قبل المعلم، ويتيح هذا الأنموذج للتلميذ فرصة أكبر للتدرب على المهارات التي تم تعلمها مقارنة بما يحدث للحالة التي تكون فيها الهيمنة في الصف للمعلم.

٢- تعليم التلاميذ من الصفوف العليا لأقرانهم من الصفوف الدنيا Cross Grade Tutoring

وهو الأنموذج الأكثر تطبيقاً، وتبعاً لهذا الأنموذج يقوم التلاميذ من الصفوف العليا بمساعدة أقرانهم من الصفوف الدنيا.

٣- نظام القائد Monitorial Instruction

تسند بعض مهام المعلم إلى التلميذ، ويتم ذلك بتقسيم الصف إلى مجموعات وتعيين قائد لكل مجموعة، يقوم ببعض أدوار المعلم داخل المجموعة، وهناك الكثير من الأدوار للمعلم (أدوار المعلم) التي تُمكن التلميذ القيام بها خير قيام.

٤- تعليم خارج المدرسة Ancillary Teaching

يستفاد من التلاميذ المدارس في تدريس المنقطعين عن الدراسة أو الذين لم يحصلوا على مقاعد دراسية أو بعض فئات التلاميذ الذين لا تلبى حاجاتهم بشكل واف في المدرسة. وبناء على تلك المعطيات يعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية والتدريس المصغر، حيث يستخدمه المعلمون والتلاميذ لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة والاحترام والمحبة، وذلك من خلال قيام أحد التلاميذ بالتدريس فيما يقوم الزميل الآخر بملاحظته أثناء قيامه بالتدريس، وتدوين ملاحظاته؛ بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهه توجيهاً يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدم الفرصة للتلاميذ لكي يعملوا معا متعاونين بصورة إيجابية لتحسين مهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية.

الدراسات السابقة:

أجرى بيرجري وآخرون دراسة Bergey et al. (2019) لمعرفة تأثير استراتيجية تدريس الأقران في الكفاءة الذاتية، والأكاديمية، تكونت العينة من (٢٩٧) طالب من التلاميذ العاديين و(٦٧٧) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي في المرحلة الجامعية، مستخدما المنهج شبه التجريبي، كشفت الدراسة عن الآثار الإيجابية لتدريس الأقران في الكفاءة الذاتية وفي الإنجاز الأكاديمي، كما توصلوا إلى أن استراتيجية تدريس الأقران تعتبر استراتيجية فعالة، وذات تكلفة منخفضة.

قام كلا من جوسفس وجولفت Josephs & Jolivette (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس طلاقة القراءة الشفوية بواسطة الأقران والنصوص الروائية على مهارات طلاقة القراءة وفهم القراءة لدى التلاميذ المراهقين من ذوى صعوبات التعلم في القراءة في واحدة من المدارس الثانوية البديلة الموجودة في مدن العاصمة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية

على مدى ١٠ أسابيع، مستخدمة تصاميم الحالة الواحدة. تكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ ذكور تتراوح أعمارهم ما بين ١٦-١٧ سنة في الصف التاسع والعاشر والحادي عشر من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على خدمات التربية الخاصة. وقد قام الباحث بإنشاء أزواج من خلال وضع طالب ذو الدرجة الأعلى في القراءة مع طالب ذو الدرجة الأقل في القراءة؛ وبذلك تم تكوين ثنائي الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن القراءة المتكررة بمساعدة الأقران تبدو التدخل الأكثر فعالية مع هذه الفئة من الطلاب. كما أن تدريس الطلاقة في القراءة الشفوية بواسطة ومساندة الأقران هو أسلوب فعال لزيادة طلاقة الطالب في القراءة الشفوية. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في أن تدريس القراءة المتكررة بواسطة الأقران هو التدخل الأكثر فعالية مع التلاميذ المتعثرين في القراءة.

هدفت دراسة الرحيلي (٢٠١٥) إلى التعرف على فعالية استراتيجية تعليم الاقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات المرحلة الثانوية. وتحقيقا لهذا الهدف اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) المتكافئتين، واجريت الدراسة على عينة بلغت (٧٦) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، ضابطة (٣٨) تلميذة، وتجريبية (٣٨) طالبة، ما في ذلك وجود وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات فهم القراءة ككل.

أجرى كلا من الحيالي، هندي(٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة، استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي لعينة تكونت من ٢٠ طالب من تلاميذ الصف الثالث، واشتملت المجموعة التجريبية على (١١) طالب، والمجموعة الضابطة على (٩) طلاب، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة سرعة القراءة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي (صحة ودقة القراءة).

وللتحقق من مدى فعالية تأثير التدريس وتعليم مهارات الطلاقة في القراءة من خلال التدخل من قبل الرفاق المتقنين للطلاقة في القراءة مع رفاقهم غير المتقنين وذوي الأداء المنخفض في الطلاقة بالقراءة الشفهية قام كلا من Hofstadter-Duke. & Daly. (2011) بدراسة مع طالب واحد يعاني من صعوبات في التعلم مستخدما التصميم المتقصي المتعدد وتوصلت النتائج إلى أن أظهرت النتائج تحسن في قراءة الطالب من خلال استراتيجية تدريس الأقران حيث زادت عدد الكلمات التي قرأها في الدقيقة الواحدة.

هدفت دراسة Kourea et al (2007) إلى تقرير فعالية التدخل بواسطة تدريس الأقران من خلال المجموعات على الأداء الأكاديمي لستة من التلاميذ في المناطق الحضرية الذين يعانون من خطر في صعوبات القراءة، واستخدم الباحثين تصميم الخطوط لقاعدية، وأظهرت النتائج أن خمسة من التلاميذ الستة زادت لديهم اقتناء كلمة البصر والتعميم بشكل كبير. كل التلاميذ المستهدفين في المؤشرات الديناميكية الأساسية للقراءة في المرحلة المبكرة في القراءة الشفهية والفهم القرائي والطلاقة أظهروا تحسن أعلى في التدخل مقارنة بالخط القاعدي. وأظهرت الطلاقة مكاسب أكبر على فقرات التدريس التي استخدمت الكلمات البصرية. وكانت المكاسب أكثر في الطلاقة والفهم لمقاطع المؤشرات الديناميكية الأساسية للقراءة الشفهية في المرحلة المبكرة التي لم تحتوي على الكلمات في مرحلة التدخل.

التعليق على الدراسات السابقة:

التعليق على الدراسات السابقة: يتضمن التعليق على الدراسات السابقة على: أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة، كما يلي:

هناك أوجه تشابهه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بأنها استخدمت جميع الدراسات السابقة استراتيجية تدريس الأقران كتدخل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التصميم كدراسة بيرجري وآخرون Bergeyet al (2019) ودراسة هوفستادتر ديك ودالي Hofstadter-Duke & Daly. (2011) ودراسة الرحيلي (٢٠١٥) التي استخدمت المنهج شبه تجريبي، ودراسة الحيالي وهندي (٢٠١١) التي استخدمت أيضاً المنهج شبه التجريبي

واتفقت مع ودراسة جوسفس وجولفت (2016) .Josephs & Jolivette، ودراسة كويريا كارتليدج وموستي ريو في التصميم (2007) .Kourea, Cartledge, & Musti-Rao

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث العينة بأنهم صعوبات تعلم مع دراسة جوسفس وجولفت (2016) Josephs & Jolivette ودراسة هوفستادتر ديك ودالي (2011) Hofstadter-Duke & Daly ودراسة كويريا كارتليدج وموستي Kourea., Cartledge., & Musti-Rao. (2007)، واختلفت مع دراسة بيرجري وآخرون Bergeyet al.(2019) في العينة التي كانت عينتهم من تلاميذ المرحلة الجامعية.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المهارة وهي القراءة ومن ضمنها الفهم كدراسة هوفستادتر ديك ودالي (2011) Hofstadter-Duke & Daly. واختلفت مع الدراسات في مهارة القراءة كدراسة جوسفس وجولفت (2016) Josephs & Jolivette ودراسة كويريا كارتليدج وموستي ريو(2007) . Kourea, et al .

وتختلف مع دراسة بيرجري وآخرون (2019).Bergey et al في الهدف حيث هدفت لمعرفة تأثير استراتيجية تدريس الأقران في الكفاءة الذاتية، والأكاديمية، ودراسة هوفستادتر ديك ودالي (2011) .Hofstadter-Duke & Daly التي هدفت إلى التحقق من مدى فعالية تأثير التدريس وتعليم مهارات الطلاقة في القراءة من خلال التدخل من قبل الرفاق المتقنين للطلاقة في القراءة مع رفاقهم غير المتقنين وذوي الأداء المنخفض في الطلاقة بالقراءة الشفهية، واختلفت مع دراسة الرحيلي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية تعليم الاقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلميذات المرحلة الثانوية. واختلفت مع دراسة الحيالي وهندي (٢٠١١) التي هدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة القراءة، واختلفت مع دراسة جوسفس وجولفت (2016) .Josephs & Jolivette التي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس طلاقة القراءة الشفوية بواسطة الأقران والنصوص الروائية على مهارات طلاقة القراءة وفهم القراءة لدى التلاميذ المراهقين من ذوى صعوبات التعلم، واختلفت مع دراسة كويريا كارتليدج وموستي ريو في الهدف Kourea, Cartledge, & Musti-Rao. (2007).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تستعرض الباحثة في هذا الفصل منهج الدراسة، وتصميم الدراسة، ومتغيراتها، ومجتمع الدراسة، المشاركين فيها، والأدوات المستخدمة في الدراسة وإجراءات تطبيقها، وصدق الأدوات وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة.

استخدمت الباحثة تصاميم بحث الموضوع الواحد Single-Subject Research Designs والذي يستخدم لدراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع، كالتغير في سلوك فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد نتيجة لإدخال تدخل، ويعتبر السلوك الذي تستهدفه بالتغيير هو من النوع الذي يستطيع الفرد الذي نعمل معه، وأن يجد له تطبيقات فعلية وعملية في الحياة الواقعية (كيرني، ٢٠١٢/٢٠١٦). هذا المنهج ملائم لتحقيق هدف الدراسة الحالية التي تسعى للتحقق من فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لتحسين فهم المادة المقروءة لفقرات كتاب القراءة مع تلاميذ الصف الرابع الأساسي، والذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

التصميم المستخدم في هذه الدراسة:

استخدمت الباحثة أحد التصاميم الشائعة في ميدان تعديل السلوك، والذي يسمى بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة، والذي يعتبر أحد تصاميم الحالة الواحدة في تعديل السلوك؛ وذلك من أجل التأكد من فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لتحسين فهم المادة المقروءة لفقرات كتاب القراءة مع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة.

ويعتبر هذا التصميم إجراء جيد عندما يختار المعلم تطبيق إجراءات التدخل لأكثر من فرد، أو أكثر من موقف، أو أكثر من سلوك. ولا يتضمن هذا التصميم المرحلة العكسية والعودة إلى مرحلة الخط القاعدي بعد التدخل، وعليه لا يمكن استخدامه في التطبيقات التي تحتاج إلى تصميم عكسي. وعندما لا تتناسب التصميمات العكسية لاعتبارات أخلاقية.

وقد اختارت الباحثة من بين أنواع تصميم الخطوط القاعدية المتعددة "تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد"، والذي يتم فيه تحديد شخصين أو أكثر (ثلاثة أو أكثر)، الذين يظهرون نفس السلوك المستهدف في نفس الوضع، لمناسبة هذا النوع مع الدراسة؛ لأنه يسمح للباحث بإثبات فعالية التدخل مع أكثر من فرد يظهرون أعراض متشابهة لتفسير السلوك، وهذا يتناسب مع الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

أ) **المتغير المستقل:** استراتيجية التدريس بالأقران.

ب) **المتغير التابع:** زيادة فهم المادة المقروءة.

عينة الدراسة:

وتكونت عينة هذه الدراسة من ثلاثة تلاميذ من الصف الرابع الأساسي وهم من التلاميذ الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في المجال الأول (القراءة). وتم اختيار التلاميذ من مدرسة علاية فدا للتعليم الأساسي. وتم اختيار التلاميذ الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم، هذه العينة متجانسةً من ناحية العمر تقريبًا، ومتقاربة أيضًا في مستوى الصعوبة.

وصف المشاركين:

١- ريم: تلميذة عمرها عشر سنوات وثلاثة أشهر، تشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديها صعوبات تعلم في مادة القراءة. ولم تعاني ريم من أي مشاكل صحية أو جسمية أو حركية خلال مرحلة الطفولة، ولديها مرونة في تقبل الآخرين.

٢- بدر: تلميذ عمره عشر سنوات، تشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديه صعوبات تعلم في مادة القراءة. ولم يعاني بدر من أي مشاكل صحية أو جسمية، أو حركية خلال مرحلة الطفولة ولديه مرونة في تقبل الآخرين.

٣- بدور: تلميذة عمرها عشر سنوات وسبعة أشهر، وتشير المعلومات التي تم جمعها بأن لديها صعوبات تعلم في مادة القراءة. كما أشارت معلمة المجال الأول (القراءة) بأنها منعزلة قليلا.

٤- **سياق الدراسة:** نُفذت هذه الدراسة في غرفة المصادر الواقعة بالقرب من غرفة الحاسب الآلي داخل مبنى المدرسة، وزودت الغرفة بركن خاص أطلق عليه مسمى (ركن الأصدقاء) يحتوي على كرسيين للتلاميذ وكرسي للمعلمة، ولوحة قوانين الركن، ولوحة إعلانات لعرض إجابات التلاميذ الصحيحة، وصندوق التعزيز الذي يحتوي على مجموعة متنوعة من أنواع التعزيز المادي والرمزي، وحواسيب، وسبورة تفاعلية.

طُبقت هذه الدراسة (أثناء العملية التدريسية) لمادة القراءة، ما بين الساعة الثامنة والربع صباحا والتاسعة صباحا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الصف الرابع الأساسي في غرفة المصادر، ونُفذت هذه الدراسة من قبل الباحثة ومعلمة صعوبات التعلم بالمدرسة، وتلاه تدريب التلاميذ الذين قاموا بتنفيذ البرنامج، والذي تم تطبيقه على ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر في مدرسة حكومية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

إجـــراءات الـــدراســـة:

١- السلـــوك المستهـــدف:

أ) تحديد السلوك المستهدف: زيادة فهم المادة المقروءة.

التعريف الإجرائي للسلوك: يقوم التلاميذ بإعطاء إجابات خاطئة على الأسئلة الملحقة بالنص القرائي من كتاب الصف الرابع بعد أن تمت قراءته في حصة القراءة.

الهدف السلوكي: أن يجيب التلاميذ على ثلاثة من الأسئلة الملحقة بالنص القرائي من أصل خمسة من الأسئلة الملحقة بالنص من كتاب الصف الرابع بعد أن يتم قراءته في حصة القراءة بشكل مقبول.

القيـاس المنـاسـب للسلـوك:

واتضح لنا من خلال استخدام قياس نتائج السلوك:

أن أكثر طرق القياس استخداما في غرفة الصف هي قياس نتائج السلوك، أي قياس السلوك من خلال إثارة المتبقية دون ملاحظته أثناء حدوثه. فالمعلم مثلا يستطيع أن يقرأ إجابات التلميذ عن أسئلة الامتحان في أي وقت يشاء، إذ ليس ضروريا بالطبع ملاحظة الطفل أثناء كتابته للأجوبة. إن طريقة القياس هذه بسيطة وعملية فهي لا تأخذ الكثير من وقت المعلم في غرفة الصف كما أنها توفر لنا معلومات دقيقة. ويقوم المعالج السلوكي بتحليل البيانات التي يجمعها من خلال قياس نتائج السلوك.

نوع القياس لتسجيل السلوك: تكرار حدوث السلوك

أدوات الدراسة:

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

- مقابلة الأم عن طريق الهاتف.
- مقابلة معلمات التلاميذ، معلمة القراءة، ومعلمة صعوبات التعلم، والأخصائية الاجتماعية.
- الاختبارات المقدمة للتلاميذ بعد قراءة فقرات من كتاب القراءة للصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني، لم تقرأ من قبل في الصف العادي.
- ملاحظة التلاميذ في الصف الدراسي وفي غرفة المصادر.

إجراءات القياس:

قامت الباحثة بإعداد استمارة ملاحظة لجمع البيانات في جميع المراحل لقياس مدى فعالية استراتيجية تدريس الأقران، واستخدام قياس نتائج السلوك، كما استخدمت تكرار حدوث السلوك، فقامت الباحثة بالتعاون مع معلمة صعوبات التعلم (المجال الأول) بتسجيل عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية محددة (في حصة القراءة وتستمر الحصة ٤٥ دقيقة). على أن يجيب التلاميذ عن ثلاثة من الأسئلة الملحقة بالنص القرائي من أصل خمسة من الأسئلة الملحقة به في كتاب الصف الرابع بعد أن تم قراءته في حصة القراءة بشكل مقبول.

وتم قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين آخرين وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف، ثم ضرب الناتج في (١٠٠). فقد كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين قبل مرحلة خط الأساس مرتفعة، تراوحت بين (٩٩,٩%) و(١٠٠%). كما وصلت نسبة الاتفاق خلال الجلسات إلى (١٠٠%).

الإجراءات العامة لتطبيق الدراسة:

نفذت الباحثة عدداً من الخطوات الهامة لضمان تطبيق إجراءات الدراسة بالمستوى المطلوب، حيث اشتملت هذه الخطوات على ما يلي:

١- بالتعاون مع معلمات الصف العادي لاحظت كل من الباحثة ومعلمة صعوبات التعلم (القراءة) وجود مشكلة لدى التلاميذ الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة عند قراءة فقرات من نصوص القراءة.

٢- قامت الباحثة ومعلمة صعوبات التعلم في المدرسة بتحديد أفراد العينة حسب معايير معينة وهي: التجانس في العمر، والحالة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية، كما اتصفت التلاميذ بصفة مشتركة وهي المرونة في تقبل الآخرين.

٣- تناقشت الباحثة معلمات الصف العادي (القراءة) للصف الرابع الأساسي عن مستوى فهم المادة المقروءة لدى أفراد العينة.

٤- قامت الباحثة بالاتصال على أمهات أفراد العينة، واللاتي بدورهن أكدن على وجود تلك المشكلة لدى بناتهن.

٥- حددت الباحثة السلوك المستهدف وتعريفه.

٦- كما حددت الباحثة الهدف السلوكي المرغوب وتعريفه تعريفًا إجرائيًا قابل للقياس والملاحظة، وهو كما يلي: أن يجيب التلاميذ عن ثلاثة من الأسئلة الملحقة بالنص القرائي من أصل خمسة من الأسئلة الملحقة به من كتاب الصف الرابع بعد قراءته في حصة القراءة بشكل مقبول داخل غرفة المصادر).

٧- تم تحديد مكان جمع البيانات وهو الصف العادي في حصة القراءة مدتها (٤٥) دقيقة.

٨- تم قياس نتائج السلوك من خلال وضع جدول لقياس تكرار حدوث السلوك وسيتم شرح من قبلي كباحثة ومعلمة صعوبات التعلم.

٩- سجلت معلمة الصعوبات (عدد مرات) تكرار حدوث السلوك في حصة القراءة، وكذلك الباحثة قامت بتسجيل تكرار حدوث سلوك تلميذة في حصة القراءة.

١٠- تم ملاحظة سلوك التلاميذ لمدة (٥) أيام لملاحظة مدى تكرار حدوث السلوك وهو عدم الإجابة عن الأسئلة الملحقة بالنص القرائي من كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي بصورة مقبولة.

١١- تم تقسيم الأسئلة إلى (٥) أسئلة تتراوح بين شفهية وكتابية (المعيار للحكم على السلوك).

١٢- قامت معلمة الصعوبات بوضع إشارة صح في حال إجابة التلميذ إجابة صحيحة، وضعت إشارة خطأ في حالة إجابة التلميذ إجابة غير صحيحة، وفعلت الباحثة أيضًا ذلك.

١٣- تم جمع البيانات عن السلوك، وحساب نسبة الاتفاق بين الملاحِظَتين الباحثة ومعلمة الصعوبات.

١٤- تم تحديد مكان لإجراء الدراسة، الذي هو غرفة المصادر؛ وذلك لزيادة السلوك وهو الفهم القرائي في حصة القراءة. وذلك بعيدًا عن مصادر التشتت والإزعاج

١٥- اجتمعت الباحثة مع معلمات صعوبات التعلم لمناقشة الاستراتيجيات الحديثة والملائمة لقدرات التلاميذ صعوبات تعلم القراءة، حيث إن التلاميذ لديهم مشاكل في الفهم القرائي لفقرات النصوص الموجودة في كتابهم، ومناسبة هذه الدراسة من حيث الإمكانيات، والوقت، وحداثة الاستراتيجية التي تم تطبيقها، وتم الاتفاق بين الباحثة ومعلم صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية تدريس الأقران، لأنها توفرت فيها المعايير السابقة.

١٦- قامت الباحثة بالتعرف على استراتيجية (التدريس بالأقران) لفهم المقروء في مادة القراءة، والكيفية التي يتم تطبيقها، حيث يجب أن يكون لكل تلميذ من تلاميذ العينة مدرب يتميز بمستوى أكاديمي عالي تكون بمثابة معلمة لها، فتقوم كل تلميذ من تلاميذ صعوبات تعلم القراءة (العينة) بقراءة فقرة لم يسبق لهم دراستها_ من كتاب القراءة للصف الرابع في الفصل الدراسي الأول قراءة جهرية مع المدربين الذين تم اختيارهم لتطبيق هذه الاستراتيجية، ويقوم المدرب بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة لتلاميذ العينة. ثم يقوم بطرح الأسئلة التي تتعلق بالنص المقروء المختص لكل جلسة على تلميذ صعوبات القراءة (العينة)، وتقوم معلمة صعوبات التعلم بتسجيل الاستجابات في جدول مخصص لكل تلميذ من تلاميذ العينة. وتحديد معيار مناسب لقدرات تلاميذ العينة في تحقيق الهدف.

١٧- اجتمعت الباحثة مع معلمات صعوبات التعلم لتحديد النصوص القرائية التي لم يسبق لأفراد العينة دراستها، وأسئلة النصوص لكل جلسة، وتحديد المعيار الذي يجب أن تحققه التلاميذ، وطريقة رصد الدرجات في الجدول، والرسوم البيانية وكافة الأمور المتعلقة في هذه الدراسة.

١٨- قامت الباحثة مع معلمات الصف العادي باختيار الأقران المناسبين والذين يتصفوا بالتالي: مستواهم الأكاديمي مرتفع، ومتعاونون، واجتماعيون.

١٩- تم تحديد أساليب التعزيز والتي تتنوع بين: تعزيز لفظي عبارات تشجيعية، وملصق وجه مبتسم، ومادي (هدية بسيطة)، وذلك عندما يحقق التلميذ المعيار المحدد في كل جلسة.

الإجراءات المتبعة لتطبيق استراتيجية تدريس الأقران:

١- قامت الباحثة بتدريب معلمة الصعوبات على الاستراتيجية، وبعدها قامت معلمة الصعوبات بتدريب الأقران (سعاد، محمد، نور) والذي تم اختيارهم من قبل معلمة الصف العادي على دور المدرب، بحيث تم تدريبهم على النصوص القرائية المختارة من حيث القراءة والفهم؛ لتحقيق هدف تحسين مستوى الفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم ذلك خلال خمس جلسات.

٢- تم تحديد النصوص القرائية المفعلة في الدراسة من كتاب القراءة للصف الرابع الأساسي الفصل الدراسي الأول، وهي بالعناوين التالية: (مها والعصافير، مغامرة إلى قرية (الغمب)، خبز ولبن، عمر يتفقد الرعية، مخ الوعل، نصيحة أب)، وتقسيمها إلى فقرات تتناسب مع طول النصوص القرائية، ووضع (٥) أسئلة لكل فقرة، حيث تمثل كل فقرة تمثل جلسة.

- ينبغي الإشارة إلى أن تلاميذ العينة (ريم، بدر، بدور) لم يأخذوا هذه النصوص المذكورة من قبل في الفصل العادي، وتم تدريب أصدقاء العينة عليها (سعاد، محمد، نور) عليها من قِبَل الباحثة.

الصدق الخارجي والصدق الداخلي والصلاحية الاجتماعية للدراسة:

سعت الباحثة جاهدة للتأكد من الصدق الداخلي والصدق الخارجي (Internal and External Validity) وذلك بالتحقق من مدى فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في زيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي من خلال:

١- استخدمت الباحثة تصميم البحث (الخطوط القاعدية المتعددة) وذلك لزيادة التحقق من الثبات فإذا تكررت النتيجة التي تم الحصول عليها في مرحلة التدخل الأولى فهذا مؤشر على الصدق والثبات والعلاقة الوظيفية بين السلوك والتدخل (العتيبي، ٢٠١٦).

٢- التحقق من دقة القياس لرفع مستوى الثبات؛ وذلك من خلال تعريف الباحثة تعريف اجرائي للسلوك المستهدف موضوع القياس، ومن خلال الاستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس (معلمة صعوبات التعلم)، فقد كانت هذه الملاحظة تجمع البيانات الخاصة بالفعالية

مرة واحدة في كل يوم. الملاحظ الأساسي (الباحثة) قامت بتدريب معلمة صعوبات التعلم على مشاهدة وتسجيل التلاميذ الذين يبادرون بالإجابة على الأسئلة الملحقة بالنص القرائي في نهاية النص (النص لقرائي). وقد قامت معلمة الصعوبات بالتدرب على فترتين لمدة ٤٠ دقيقة مع الباحثة، وتدريب التلاميذ الذين سيقمون بتدريس التلاميذ قبل بدء الدراسة من قبل معلمة صعوبات التعلم. أثناء فترات الخط القاعدي كانت الباحثة تجلس على جهاز (الحاسب الآلي) على بعد ثلاثة أقدام من معلمة صعوبات التعلم بحيث تتمكن من رؤية جميع التلاميذ والمعلمة بوضوح. وكانت تسجل بيانات عن التدخل، ومعلومات عن الإجراءات التي تقوم بها معلمة صعوبات التعلم والأقران الذين يقومون بتدريس التلاميذ. إضافة إلى ذلك كانت تقوم بقياس نتائج السلوك من خلال التكرار في عدد إجابات التلاميذ من خلال حل خمس من المسائل في نهاية النص القرائي القراءة.

- باعتبار معلمة الصعوبات كأحد المشاركين في الدراسة قامت بحساب بيانات مدى فعالية المتغير التابع الذي هو تدريس الأقران؛ وذلك لزيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكانت تستخدم طريقة التوافق البسيط التي يُسجِل فيها الملاحِظ عدد المرات التي يحدث فيها السلوك. ثم يتم قسمة العدد الأصغر على العدد الأكبر والضرب في مئة. فكان هناك توافق بنسبة (٩٩,٩ %) إلى (١٠٠%) بين الملاحِظَيْن في مرحلة الخط القاعدي، و(١٠٠%) في مرحلة استخدام تدريس الأقران.
- تم ملاحظة استجابات التلاميذ على عدد سلوكيات المعلمة والأقران الموضوع في الخطة والضرب في مائة. سلوك المعلمة الموضوع في الخطة في مرحلة الخط القاعدي تم قياسه عن طريق إعطاء التلاميذ نص قرائي وقراءته، ثم حل الأسئلة على هذا النص القرائي كتابيا. أما في عملية التدخل وهو استخدام تدريس الأقران للنص وقراءته ثم حل الأسئلة عليه كتابيا من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تدريسهم من قبل الأقران. وقد قامت المعلمة بإتباع الإجراءات الموضوعة في الخطة بنسبة (٩٩%) في المرحلة الأولى، وفي مرحلة استخدام تدريس الأقران بنسبة (١٠٠%).

٣- كما حاولت الباحثة رفع الصدق من خلال اتباع توجيهات تصاميم الحالة الواحدة منذ البداية: مثل اختيار المشارك بالدراسة بدقة ووفق شروط معينة بما يخدم هدف الدراسة، واستخدام ثلاثة مشاركين في الدراسة وتطبيق متغير مستقل واحد وهو "استراتيجية تدريس الأقران".

- كما حاولت رفع الصدق من خلال التعريف الإجرائي للسلوك.
- وتبين وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

الصلاحية الاجتماعية: الصلاحية الاجتماعية ضرورية لتحقيق القبول والنفع من إجراءات التدخل والتقييم. وقد تم تحقيق الصلاحية الاجتماعية في ختام مرحلة التدخل.

وظهر ذلك من خلال زيادة ثقتهم بأنفسهم مما يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وظهر ذلك في مشاركة التلاميذ في الصف العادي في المواد الأخرى، فتم سؤال معلمات مادة العلوم والدراسات الاجتماعية عن مدى تفاعل التلاميذ؛ فأشارتا بأن التلاميذ زادت دافعيتهم للتعلم، وبدأت إجابات التلاميذ في الاختبار أفضل. ولتقييم الصلاحية الاجتماعية أيضا في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لزيادة الفهم القرائي بعد مرحلة تدخل، طُلب من التلاميذ تعبئة استبانة من ستة بنود على مقياس ليكرت الخماسي والذي تكون أبعاده كالتالي:١=لا أوافق بشدة، ٢ لا أوافق ما، ٣ غير متأكد، ٤موافق، ٥موافق. ويوضح الجدول (١)

جـــــدول (١)

يوضح الاستبيان الذي أجري على التلميذة (ريم) بعد إجراء التدخل:

م	المفـــــــــردات	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١	ساعد تدريس الأقران بتطوير امكانيات قدرتي على حل الاسئلة	٥				
٢	ساعد تدريس الأقران على التفاعل الاجتماعي مع زميلاتي	٥				
٣	يعتبر تدريس الأقران مضيعة للوقت					١
٤	ساعد تدريس الأقران على التقليد والمحاكاة او أقوم بنفس الدور الذي قامت به زميلتي معي.					١
٥	ساعد تدريس الأقران على تعزيز الثقة بنفسي.	٥				
٦	ساعد تدريس الأقران على تطوير مهاراتي في مواد اخرى.	٥				

جـــــدول (٢)

يوضح الاستبانة الذي أجري على التلميذ (بدر) بعد إجراء التدخل:

م	المفـــــــــردات	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١	ساعد تدريس الأقران بتطوير امكانيات قدرتي على حل الاسئلة		٤			
٢	ساعد تدريس الأقران على التفاعل الاجتماعي مع زميلاتي	٥	٤			
٣	يعتبر تدريس الأقران مضيعة للوقت			٣		
٤	ساعد تدريس الأقران على التقليد والمحاكاة او أقوم بنفس الدور الذي قامت به زميلتي معي.			٣		
٥	ساعد تدريس الأقران على تعزيز الثقة بنفسي.	٥				
٦	ساعد تدريس الأقران على تطوير مهاراتي في مواد اخرى.	٥				

جـــــدول (٣)

يوضح الاستبانة الذي أجري على التلميذة(بدور) بعد إجراء التدخل:

م	المفـــــــــردات	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١	ساعد تدريس الأقران بتطوير امكانيات قدرتي على حل الاسئلة		٤			
٢	ساعد تدريس الأقران على التفاعل الاجتماعي مع زميلاتي	٥	٤			
٣	يعتبر تدريس الأقران مضيعة للوقت			٣		١
٤	ساعد تدريس الأقران على التقليد والمحاكاة او أقوم بنفس الدور الذي قامت به زميلتي معي.	٥				
٥	ساعد تدريس الأقران على تعزيز الثقة بنفسي.	٥				
٦	ساعد تدريس الأقران على تطوير مهاراتي في مواد اخرى.	٥				

عـــرض نتـــائج الـــدراســـة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية استراتيجية تدريس الأقران لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات العلم في الصف الرابع، وستعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت اليها الدراسة للإجابة على تساؤلاتها وهي: ما مدى فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الأساسي؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتتبع أثر استخدام ما مدى فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الأساسي من خلال عدد من الإجراءات.

مرحلة تسجيل بيانات الخط القاعدي: قامت الباحثة مع معلمة المجال الأول لصعوبات التعلم بعدد من الإجراءات ومنها:

١- كلفت معلمة الصعوبات كل تلميذ من تلاميذ العينة، أن يقرأ قراءة جهرية من كتاب القراءة للصف الرابع الساسي بشكل فردي، لفقرتين لم يسبق لهن دراستها في الفصل العادي، تحمل العناوين الآتية: (مها والعصافير).

٢- وبعد ذلك طلبت معلمة الصعوبات من التلاميذ الإجابة كتابيا على عن أسئلة تتعلق بالجزء المقروء ليتم معرفة فهمهم للجزء، وتم تسجيل استجابتهم في جدول مخصص لكل تلميذ.

٣- سجلت الباحثة ومعلمة الصعوبات إجابات التلاميذ في الجدول لكل تلميذ لاستخراج نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، وكانت نسبة الاتفاق بعد حسابها تتراوح ما بين (٩٩,٩%) إلى (١٠٠%).

٤- سجلت الباحثة بيانات الخط القاعدي لكل من التلاميذ الثلاث (ريم، بدر، بدور).

أ) سجلت الباحثة بيانات الخط القاعدي (الإجابات الصحيحة من أصل (٥) أسئلة للتلميذة ريم، وكانت إجاباتها الصحيحة في هذه المرحلة صفر من أصل (٥) أسئلة. وكانت خلال (٥) جلسات متتالية.

ب) بدأ تطبيق استراتيجية تدريس الأقران عندما وصل إلى مستوى ثابت في المرحلة الأساسية. وعند تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران (مرحلة التدخل) للتلميذة الأولى (ريم). تم الاستمرار في جمع بيانات الخط القاعدي لكل من التلميذين (بدر) و(بدور).

ج) خلال جلسات تطبيق الاستراتيجية تدريس الأقران (التدخل)، زادت عدد إجابات التلميذة(ريم) تم تطبيق الاستراتيجية للتلميذ(بدر). تم الاستمرار في جمع بيانات الخط القاعدي للتلميذة(بدور).

حيث سجلت الباحثة ومعلمة الصعوبات بيانات الخط القاعدي (الإجابات الصحيحة من أصل (٥) أسئلة) للتلميذة (بدور)، فكانت إجاباتها الصحيحة في هذه المرحلة متفاوتة ما بين (صفر) و(١) من أصل (٥) أسئلة. وكان ذلك خلال (٣) جلسات متتالية، وبالتالي أصبح لدى بدور (١١) جلسة في الخط القاعدي.

مرحلة التدخل:

قامت معلمة الصعوبات في هذه المرحلة بتطبيق استراتيجية (تدريس الأقران) للتلاميذ من خلال الجلسات الفردية لكل تلميذة على حده مع (المدرب) الذين تم اختيارهم وهم كالتالي: (ريم مع سعاد) و(بدر مع محمد) و(بدور مع نور) واستغرقت كل جلسة ٤٥دقيقة.

١- بدأ تطبيق الاستراتيجية مع التلميذة الأولى (ريم) و(المدربة سعاد) بعد (٥) جلسات من جمع البيانات للخط القاعدي.

أ) تم تقديم فقرة بعنوان (مغامرة إلى قرية الغمب) من كتاب القراءة للصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الأول (كتاب القراءة المقرر على التلميذ وقت هذه الدراسة)، تم تقسيمها إلى (٣) مقاطع، كل مقطع يمثل جلسة.

ب) قامت التلميذة (ريم) بقراءتها جهريًا مع المدربة (سعاد)، وقامت المدربة (سعاد) بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة للتلميذة (ريم).

ج) بعد ذلك قامت (المدربة سعاد) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء المختص لكل جلسة على التلميذة (ريم).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذة (ريم) في الجدول المخصص لها.

هـ) تفاوتت إجابات التلميذة (ريم) في كل جلسة، حيث كانت إجاباتها الصحيحة ما بين (٢) و(٤) من أصل (٥) أسئلة.

و) أجابت التلميذة (ريم) عند تقديم التدخل لها على (٤ إجابات صحيحة من أصل ٥ أسئلة) في الجلسة رقم (٣) من التدخل، وتم تقديم معزز مادي لها (هدية بسيطة).

٢- عند زيادة عدد إجابات التلميذة (ريم) أثناء التدخل وحققت المعيار بأن أجابت على (٣) إجابات من أصل (٥) أسئلة، تم التدخل بتطبيق الاستراتيجية مع التلميذ الثاني (بدر) والمدرب (محمد) بعد (٨) جلسات من جمع البيانات للخط القاعدي.

أ) تم تقديم قطعة(فقرة) بعنوان (خبز ولبن) من كتاب القراءة للصف الرابع ابتدائي في الفصل الدراسي الأول (كتاب القراءة المقرر على التلميذة وقت هذه الدراسة)، تم تقسيمها إلى (٣) مقاطع، كل مقطع يمثل جلسة.

ب) قام التلميذ(بدر) بقراءتها جهريًا مع المدرب (محمد)، وقام المدرب بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة لبدر.

ج) بعد ذلك قام المدرب (محمد) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء المختص لكل جلسة على التلميذ(بدر).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذ (بدر) في الجدول المخصص لها.

هـ) تفاوتت إجابات التلميذ(بدر) في كل جلسة، حيث كانت إجاباته الصحيحة ما بين (٢) و(٤) من أصل (٥) أسئلة.

و) أجاب التلميذ(بدر) على (٤ إجابات صحيحة من أصل ٥ أسئلة) في الجلسة رقم (٣) من التدخل، حيث أجاب على (٤) أسئلة صحيحة من أصل (٥). وتم تقديم معزز مادي له (هدية بسيطة).

٣- عند زيادة عدد إجابات التلميذ (بدر) أثناء التدخل وحقق المعيار بأنه أجاب على (٣) إجابات من أصل (٥) أسئلة، تم التدخل بتطبيق الاستراتيجية مع التلميذة الثالثة (بدور) و(المدربة نور) بعد (١١) جلسة من جمع البيانات للخط القاعدي.

أ) تم تقديم قطعتين بعنوان (عمر يتفقد الرعية) من كتاب القراءة للصف الرابع ابتدائي في الفصل الدراسي الأول (كتاب القراءة المقرر على التلميذة وقت هذه الدراسة، وتم تقسيم كل قطعة إلى (٢) مقطع، كل مقطع يمثل جلسة.

ب) قامت التلميذة (بدور) بقراءتها جهريًا مع (المدربة نور)، وقامت المدربة (نور) بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة للتلميذة (بدور).

ج) بعد ذلك قامت (المدربة نور) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء المختص لكل جلسة على التلميذة (بدور).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذة (بدور) في الجدول المخصص لها.

هـ) تفاوتت إجابات التلميذة (بدور) في كل جلسة، حيث كانت إجاباتها الصحيحة ما بين (٢) و(٥) من أصل (٥) أسئلة.

و) أجابت التلميذة (بدور) على (٥ إجابات صحيحة من أصل ٥ أسئلة) في الجلسة رقم (٣) من التدخل، حيث أجابت على جميع الأسئلة الخمسة. وتم تقديم لها معزز مادي (هدية بسيطة).

٤- بعد أن وصل كل تلميذ من تلاميذ العينة (ريم، بدر، بدور) للمعيار المحدد (٣ إجابات صحيحة من أصل ٥ أسئلة)، تم الاستمرار في تطبيق الاستراتيجية لكل تلميذة، ولوحظ أن إجابات التلاميذ متفاوتة أثناء التدخل. وفي كل جلسة من جلسات التدخل (٣) و(٤) و(٥) من أصل (٥). أسئلة يتم تقديم تعزيز للتلاميذ تارة رمزي (وجه مبتسم، نجوم)، وتارة مادي (هدية بسيطة)، وتارة لفظي عبارات تشجيعية وغيرها من المعززات.

- تم استمرار التدخل في تطبيق الاستراتيجية للتلميذة (ريم) مع (المدربة سعاد) وذلك باتباع الاجراءات التالية:

أ) حيث تم تقديم النصوص(الفقرة) التالية (مها والعصافير، مغامرة إلى قرية الغمب، خبز ولبن، عمر يتفقد الرعية). عند إجراء التدخل.

ب) قامت التلميذة (ريم) بقراءتها جهريًا مع (المدربة سعاد)، وقامت المدربة (سعاد) بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة للتلميذة (ريم).

ج) بعد ذلك قامت (المدربة سعاد) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء لكل جلسة من جلسات التدخل للتلميذة (ريم).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذة (ريم) في الجدول المخصص لها.

- كما تم استمرار التدخل في تطبيق الاستراتيجية للتلميذة (بدر) مع (المدرب محمد) وذلك باتباع الاجراءات التالية:

أ) تم تقديم النصوص التالية (مها والعصافير، مغامرة إلى قرية الغمب، خبز ولبن، عمر يتفقد الرعية)، عند إجراء التدخل.

ب) قام التلميذ (بدر) بقراءة النص جهريًا مع (المدرب محمد)، وقام المدربة (محمد) بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة للتلميذ (محمد).

ج) بعد ذلك قام (المدرب محمد) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء لكل جلسة من جلسات التدخل على التلميذ (بدر).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذ (بدر) في الجدول المخصص لها.

هـ) تفاوتت إجابات التلميذ (بدر) في كل جلسة، حيث كانت جميع إجابات التلميذ (بدر) عند إجراء التدخل.

- كما تم الاستمرار في تطبيق الاستراتيجية للتلميذة (بدور) مع (المدربة نور)، وذلك باتباع الإجراءات التالية:

أ) تم تقديم النصوص التالية (عمر يتفقد الرعية، مخ الوعل، نصيحة أب) بعد أول تدخل.

ب) قامت التلميذة (بدور) – بقراءتها جهريًا مع المدربة (نور)، وقامت المدربة (نور) بتوضيح وشرح الجزء المقروء والمحدد في الجلسة للتلميذة (بدور).

ج) بعد ذلك قامت (المدربة نور) بطرح (٥) أسئلة تتعلق بالمقطع المقروء لكل جلسة من جلسات التدخل على التلميذة (بدور).

د) سجلت معلمة صعوبات التعلم استجابات التلميذة (بدور) في الجدول المخصص لها.

هـ) تفاوتت إجابات التلميذة (بدور) في كل جلسة، حيث كانت جميع إجابات التلميذة (بدور) عند المعيار المحدد أو فوقه.

نتائج الدراسة:

١- أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن واضح لدى تلاميذ العينة في الإجابات الشفوية على أسئلة الفهم القرائي في نصوص القراءة لكتاب القراءة للصف الرابع (الفصل الدراسي الأول)، بعد تطبيق استراتيجية تدريس الأقران، وكانت نتائج التلاميذ على النحو التالي:

أ) تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذة (ريم) بعد تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران عليها، وذلك من خلال إجاباتها الكتابية الصحيحة على أسئلة قطع (نصوص) كتاب القراءة للصف الرابع (الفصل الدراسي الأول)

٢- حصلت التلميذة (ريم) في مرحلة الخط القاعدي خلال (٥) جلسات على درجة منخفضة. حيث حصلت على (صفر) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الثانية، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الثالثة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الرابعة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الخامسة.

٣- في جلسات التدخل تم تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، حيث حصلت على (٢) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(٣) من أصل (٥) في الجلسة الثانية، و(٤) من أصل (٥) في الجلسة الثالثة، حيث حققت التلميذة في الجلسة الثالثة المعيار المحدد.

٤- وبعد تحقيق المعيار المحدد تم استمرار التدخل في تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، واستمرت التلميذة في تحقيق المعيار المحدد، حيث تفاوتت إجابات التلميذة (ريم) في كل جلسة ما بين (٣) إلى (٥) إجابات صحيحة من أصل (٥) أسئلة) حيث كانت نسبة التحسن (٧٧,١%) وجدول (٤) يوضح ذلك.

ب) تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذ (بدر) بعد تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، وذلك من خلال إجاباته الكتابية الصحيحة على أسئلة قطع كتاب القراءة للصف الرابع (الفصل الدراسي الأول).

٥- حصل التلميذ(بدر) في مرحلة الخط القاعدي خلال (٨) جلسات على درجة منخفضة، حيث حصل على (١) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(١) من أصل (٥) في الجلسة الثانية،

و(١) من أصل (٥) في الجلسة الثالثة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الرابعة، و(١) من أصل (٥) في الجلسة الخامسة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة السادسة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة السابعة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الثامنة. (نلاحظ هنا تفاوت إجابات التلميذ ما بين (صفر) و(١) من أصل (٥).

٦- وفي جلسات التدخل تم تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، حيث حصل على (٢) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(٢) من أصل (٥) في الجلسة الثانية، و(٤) من أصل (٥) في الجلسة الثالثة، حيث تجاوز التلميذ في الجلسة الثالثة المعيار المحدد له.

٧- وبعد تحقيق المعيار المحدد تم الاستمرار في تطبيق إستراتيجية التدريس بالأقران، واستمر التلميذ في تحقيق المعيار المحدد، حيث تفاوتت إجابات التلميذ (بدر) في كل جلسة ما بين (المعيار المحدد (٣) أو فوقه (٤) و(٥) إجابات صحيحة من أصل (٥) أسئلة).

ج) تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلميذة (بدور) بعد تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران عليها، وذلك من خلال إجاباتها الكتابية الصحيحة على عن أسئلة قطع كتاب القراءة للصف الرابع (الفصل الدراسي الأول)، حيث كانت نسبة التحسن (٨٠%) وجدول (٤) يوضح ذلك.

٨- حصلت التلميذة (بدور) في مرحلة الخط القاعدي خلال (١١) جلسة على درجة منخفضة حيث حصلت على (صفر) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الثانية، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الثالثة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الرابعة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الخامسة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة السادسة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة السابعة، و(١) من أصل (٥) في الجلسة الثامنة و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة التاسعة، و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة العاشرة و(صفر) من أصل (٥) في الجلسة الحادية عشر. (نلاحظ هنا تفاوت إجابات التلميذة ما بين (صفر) و(١) من أصل (٥).

٩- وفي جلسات التدخل تم تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، حيث حصلت على (٢) من أصل (٥) في الجلسة الأولى، و(٤) من أصل (٥) في الجلسة الثانية، و(٥) من أصل (٥) في

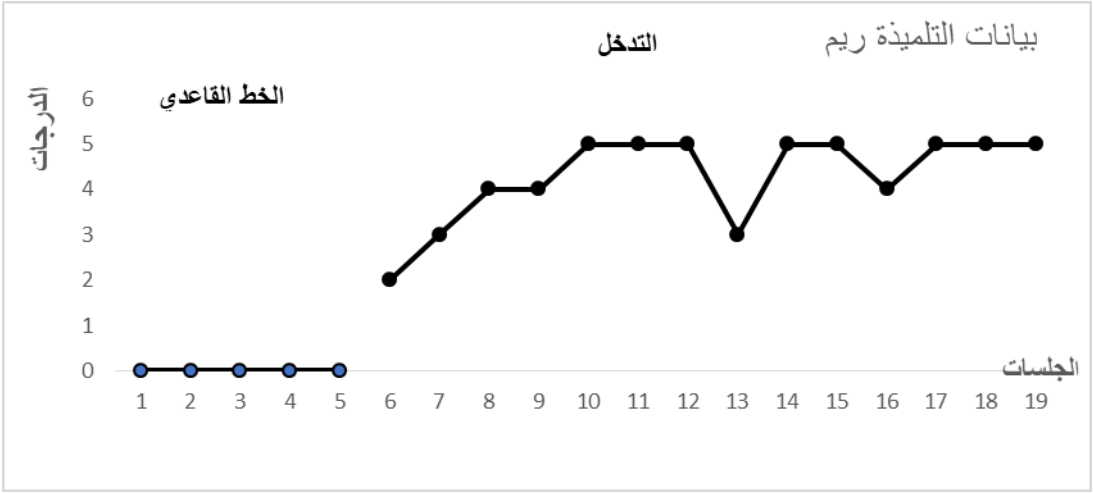
الجلسة الثالثة، و(٥) من أصل (٥) في الجلسة الرابعة حيث تجاوزت التلميذة في الجلسة الثالثة المعيار المحدد.

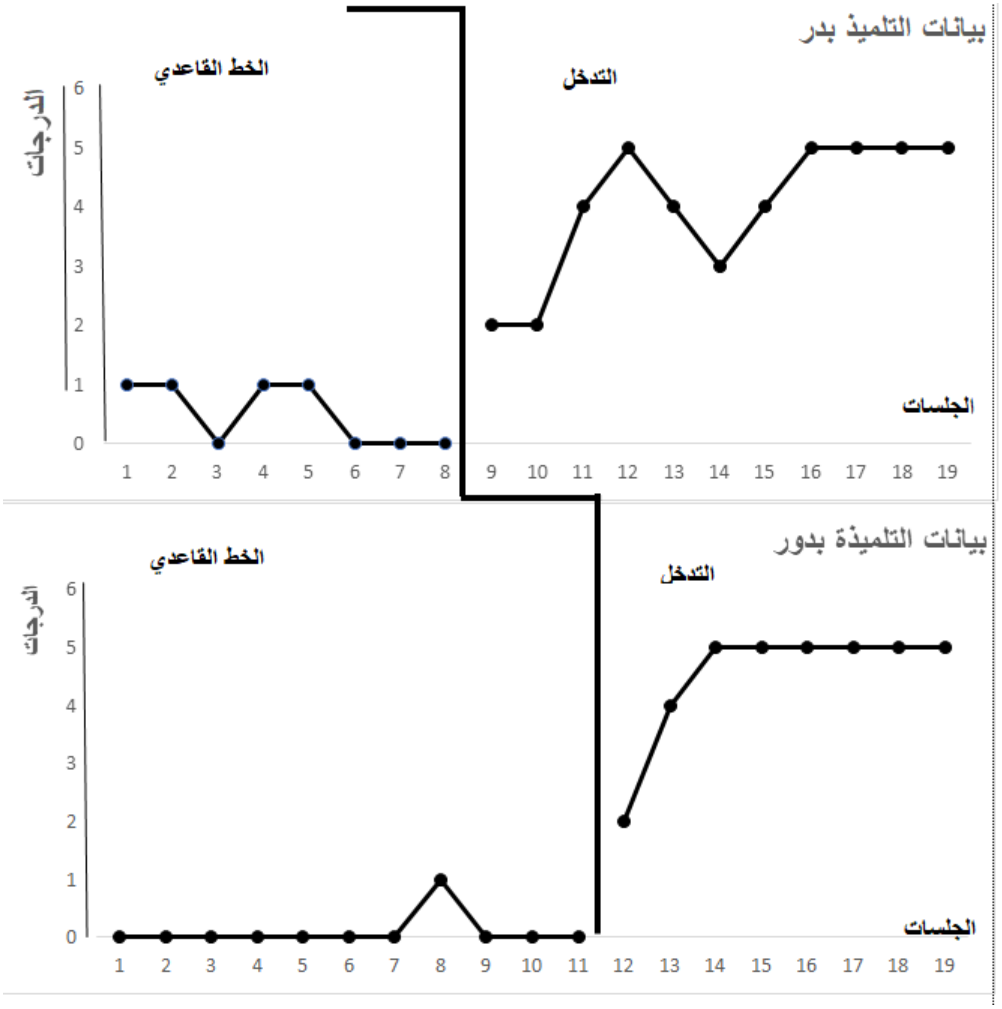
١٠-وبعد تحقيق المعيار المحدد تم الاستمرار في تطبيق استراتيجية التدريس بالأقران، واستمرت التلميذة في تحقيق المعيار المحدد، حيث تفاوتت إجابات التلميذة (بدور) في كل جلسة فوق المعيار المحدد (٣) إجابات صحيحة من أصل (٥) أسئلة) وبلغت نسبة التحسن للبدور (٨٧,٥%) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جـــــدول (٤)

يوضح نسبة التحسن لدى تلاميذ العينة

التلميذ	عدد الإجابات الصحيحة	العدد الكلي	عدد أيام التدخل	نسبة التحسن
ريم	٥٤	٧٧	١٤	%٧٧,١
بدر	٤٤	٥٥	١١	%٨٠
بدور	٣٥	٤٠	٨	%٨٧,٥





- عدد إجابات التلميذة الصحيحة على الأسئلة المطروحة بعد قراءة **النص** لقياس الفهم القرائي لق

رسم بياني رقم (١) يوضح درجات التلاميذ (ريم، بدر، بدور) في مرحلتي (الخط القاعدي والتدخل).

المنـــاقشـــة:

يتضح من النتائج السابقة (التي تم ذكرها في محتوى نتائج الدراسة) أن استراتيجية التدريس بالأقران فاعلة، حيث أسهمت هذه الاستراتيجية، في تحسين مستوى الفهم القرائي لمادة القراءة في الصف الرابع ابتدائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ومما سبق أوضحت النتائج أن هناك علاقة وظيفية بين المتغير المستقل (استراتيجية التدريس بالأقران)، والتابع (زيادة الفهم القرائي) لدى عينة الدراسة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي وهن (ريم، بدر، بدور).

كذلك (كما) لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الاستراتيجية زيادة الدافعية، وزيادة مستوى تقدير الذات، وتحسين العلاقات الاجتماعية في كل مجموعات الدراسة (ريم، سعاد)، (بدر، محمد)، (بدور، نور).

والجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة التي تشير إلى فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران لزيادة الفهم القرائي مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت فعالية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كدراسة بيرجيري وآخرون Bergey et al (2019)؛ ودراسة كلا من جوسفس وجولفت Josephs & Jolivette (2016)، كما اتفقت مع دراسة الرحيلي (٢٠١٥) الحيالي وهندي(٢٠١١) ودراسة هوفستادتير ديك ودالي Hofstadter-Duke., & Daly (2011) ؛ ودراسة كويرا وآخرون Kourea et al (2007).

ونتيجة لذلك توصلت الباحثة أنه من الممكن في هذه الدراسة تعميم استخدام استراتيجية التدريس بالأقران على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بجميع المشاكل الأكاديمية والمشاكل السلوكية التي من الممكن أن تظهر لديهم. وفي ظل هذه المؤشرات من الممكن جداً تطبيق هذه الاستراتيجية في الفصل العادي، وفي جميع المواد الدراسية. وكذلك تطبيقه على فئات معينة لديها مشاكل دراسية بشرط أن يتوفر في هذه العينة التقبل الاجتماعي.

أثبتت الدراسة فعالية استراتيجية التدريس بالأقران لذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي للمرحلة الابتدائية، وتقبل أفراد الدراسة لهذه الاستراتيجية لما فيها من عنصر التشويق والإثارة، والتعزيز، وكما أنها استراتيجية تتسم بأنها مبنية على الأدلة.

التـــوصيـــات:

١- ضرورة استخدام استراتيجية (التعلم بالأقران) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتلاميذ الصف العادي.

٢- العمل على تقديم الورش التدريبية لجميع المعلمين والمعلمات في المدارس على استراتيجية (التدريس بالأقران).

٣- السعي إلى تهيئة المناهج التعليمية لتطبيق استراتيجية (التدريس بالأقران).

٤- عمل دراسة تجريبية لاستراتيجيات حديثة لمعرفة فاعليتها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل: استراتيجية التدريس التعاوني، وغيرها من الاستراتيجيات.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبو بنيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). *طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط.٢). دار الناشر الدولي.

الحيالي، محمد أحمد؛ هنيدي، عمار يللدا. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى التلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١١(٢) ١-٣٦.

الدسوقي، وفاء. (٢٠١٦). أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ – الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني. *دراسات عربية في علم النفس*، العدد (٧٨) ٧١-١٠٤.

الرحيلي، الهام عبد الحسيب. (٢٠١٥). *فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير منشورة]جامعة طيبة.

زيتون، كمال. (٢٠٠٣). *التدريس نماذجه ومهاراته*. عالم الكتاب.

سليمان، سيد عبد الحميد. (٢٠١٣). *صعوبات القراءة ماهيتها كتشخيصها*. عالم الكتب.

السيد، أحمد البهى. (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من التلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة بحوث التربية النوعية بالمنصورة*، ١ (١٣) ١-٤٢.

الصاوي، إسماعيل إسماعيل. (٢٠٠٩). *صعوبات الفهم القرائي والميتا معرفية*. دار الفكر العربي.

الطاهر، لتيجاني. (٢٠١٠). الفهم القرائي الميتا معرفي ومكوناته لدى التلاميذ مستوى الخامسة والسادسة ابتدائي. *مجلة دراسات*، (٨) ٧١-١٠٠.

عبد الله، سامية محمد. (٢٠١٧). *الفهم القرائي طبيعته مهاراته استراتيجياته*. دار الكتاب الجامعي.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (٢٠٠٨). 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، ٩٤(٨١) ٩٤-١٧٧*.

العتيبي، ريم؛ حج عمر، سوزان. (٢٠١٤). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠(٢) ٢١٩-٢٣١.

كيرني، ألبرت. (٢٠١٦). *تحليل السلوك التطبيقي مقدمة لأولياء الأمور والمعلمين والمهنيين*. (بندر ناصر العتيبي، مترجم، الطبعة الأولى). دار الناشر الدولي. (تاريخ نشر العمل الأصلي، ٢٠١٢).

ميرسر، سيسل، ميرسر، آن .(٢٠٠٨). *تدريس التلاميذ ذوي مشكلات التعلم* (عبد الله زريقات ومسعد رضا، مترجمان؛ الطبعة الأولى). دار الفكر. (تاريخ نشر العمل الأصلي ٢٠٠٥).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Begeny, J. C., Levy, R. A., & Field, S. A. (2018). Using small-group instruction to improve students' reading fluency: An evaluation of the existing research. Journal of Applied School Psychology, 34(1), 36-64. https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1328628

Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.11.001

Department of Education Office for Exceptional Children. (2012). Whose IDEA is this? A Parent's Guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 IDEA. United State: Ohio Department of Education

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S., ... Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22, 15-21*.

Hofstadter-Duke, K. L., & Daly III, E. J. (2011). Improving oral reading fluency with a peer-mediated intervention. *Journal of applied behavior analysis*, *44*(3), 641-646.

James-Burdumy, S., Deke, J., Gersten, R., Lugo-Gil, J., NewmanGonchar, R., Dimino, J., . . . Liu, A. Y. H. (2012). Effectiveness of four supplemental reading comprehension interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5(4), 345– 383*

Johnston, L. E., Mercer, S. H., & Geres-Smith, R. (2018). Incorporating Vocabulary Instruction in Individual Reading Fluency Interventions With English Language Learners. *Canadian Journal of School Psychology, 33(1), 63–81*. https://doi.org/10.1177/0829573516658855.

Josephs, N. L., & Jolivette, K. (2016). Effects of Peer Mediated Instruction on the Oral Reading Fluency Skills of High School Aged Struggling Readers. *Insights on Learning Disabilities, 13(1), 39–59.*

Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education*, *28*(2), 95-107.

National Reading Panel. (2000). Teaching students to read: An evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (NIH Pub. No. 00-4754). *Washington, DC: National Institute of Student Health and Human Development.*

Norbury, C., & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading, 15(3), 191-210.*

The IRIS Center. (2019). Peer-Assisted Learning Strategies. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources/ebp_summaries.

What Works Clearinghouse .https://ies.ed.gov/ncee/wwc.(2019). Peer-Assisted Learning Strategies. Retrieved fromhttps://ies.ed.gov/ncee/wwc/Intervention/.

Yell, M. L. (2012). *The law and special education*. Upper Saddle River: Pearson

أداة الـــدراســـة:

أولاً: المقـابلـة مـع الأم:

م	الســـــــؤال	نعم	لا	ملاحظات أخري أرجو ذكرها
١	هل يعاني ابنك / ابنتك من ضعف في قراءة الجمل من النص؟			
٢	هل يأخذ ابنك/ابنتك وقت أثناء القراءة؟			
٣	هل يقوم ابنك/ ابنتك بالإجابة على النص بعد القراءة؟			
٤	هل يأخذ ابنك/ ابنتك وقت لكي يجيب على الأسئلة؟			
٥	هل يقوم يحذف بعض الجمل أثناء القراءة؟			
٦	هل يستطيع ابنك/ ابنتك أن يستخرج الاجابات من النص عندما يوجه له السؤال؟			
٧	هل يكرر ابنك/ ابنتك الاجابات أثناء الأسئلة؟			
٨	هل يستطيع ابنك/ ابنتك أن يلخص النص في جمل عندما يطلب منه ذلك؟			

ثانياً: المقـابلـة مـع معلمـة القـراءة:

م	الســـــــؤال	نعم	لا	ملاحظات أخري أرجو ذكرها
١	هل يعاني / تعاني التلميذ/التلميذة من ضعف في قراءة الجمل من النص؟			
٢	هل يأخذ/ تأخذ التلميذ/ التلميذة وقت أثناء القراءة؟			
٣	هل يقوم التلميذ/ التلميذة بالإجابة على النص بعد القراءة؟			
٤	هل يأخذ/ تأخذ التلميذ/ التلميذة وقت لكي يجيب على الأسئلة؟			
٥	هل يقوم التلميذ/ التلميذة يحذف بعض الجمل أثناء القراءة؟			
٦	هل يستطيع / تستطيع التلميذ/ التلميذة أن يستخرج الاجابات من النص عندما يوجه له السؤال؟			
٧	هل يكرر/ تكرر التلميذ/ التلميذة الاجابات أثناء الأسئلة؟			
٨	هل يستطيع / تستطيع التلميذ/ التلميذة أن يلخص النص في جمل عندما يطلب منه ذلك؟			
٩	هل يحصل التلميذ/ التلميذة على درجات منخفضة في فهم المقروء؟			
١٠	هل قدمتي له مساعدة؟ أذكري نوع المساعدة التي قدمتيها؟			

الاستبانة الذي أجريت على التلميذ بعد إجراء التدخل:

م	المفردات	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١	ساعد تدريس الأقران بتطوير امكانيات قدرتي على حل الاسئلة					
٢	ساعد تدريس الأقران على التفاعل الاجتماعي مع زميلاتي					
٣	يعتبر تدريس الأقران مضيعة للوقت					
٤	ساعد تدريس الأقران على التقليد والمحاكاة او أقوم بنفس الدور الذي قامت به زميلتي معي.					
٥	ساعد تدريس الأقران على تعزيز الثقة بنفسي.					
٦	ساعد تدريس الأقران على تطوير مهاراتي في مواد اخرى.					