المجلد (٢)، العدد (٨)، الجزء الأول، يوليو ٢٠١٥، ص ص ٢٠٣ – ٢٣٩

فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ أيمن الهادي محمود عبد الحميد

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية

فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد
أيمن الهادي محمود عبد الحميد (*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التحقق من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي. وقد تضمت عينة الدراسة مجموعتين متجانستين في متغيرات العمر الزمني، والفهم القرائي، والذكاء. المجموعة الأولى تجريبية وعددها (٦) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والأخرى ضابطة وعددها (٦) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم جميعًا بين ٧ – ٩ سنوات، ونسبة الذكاء بين ٩٢ – ٩٥، وقد أعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التدريبي الذى يقوم على التعليم المباشر. واشتمل البرنامج على ١٨ جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلستين أسبوعيًا مدة الجلسة تتراوح بين ٣٥ دقيقة إلى ٤٥ دقيقة.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج المستخدم) في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: ذوي صعوبات التعلم، الفهم القرائي، استراتيجية التعليم المباشر.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد ، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني : ayman_elhadi2000@yahoo.com

مقـــدمـــــة

إن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية، فهي تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية ولكن يختلف تأثيرها من مادة لأخرى؛ ونتيجة لذلك فإن النجاح بالمرحلة الابتدائية يرتبط بالقراءة وإن صعوبات التعلم في القراءة قد تظهر في الصعوبة في فهم المفردات وعدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم القرائي (**على، ٢٠٠٦**).

ويري عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا بل إن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم صعوبات في القراءة، كما تعطي المؤشرات الإحصائية تحذيرًا بأن الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرؤون ويعيشون بتقدير منخفض للذات، بالإضافة إلى نقص الدافعية ومزيد من القلق (**سالم، و الشحات، و عاشور، ٢٠٠٦، ١٤٤**).

وتستلزم القراءة كما يشير **هالاهان وآخرون (٢٠٠٧)** مهارات فك الشفرة والفهم أو الاستيعاب؛ وذلك لأنه يصعب عن طريق التعليم أن نجعل تلك المهارات واضحة للتلاميذ فإن بعضهم سيظل يستنبط تلك الطريقة التي يقوم بموجبها بفك الشفرة. ومن الأكثر احتمالًا بالنسبة للتلاميذ الذين يبدأون في التعلم دون أن تكون لديهم معرفة سابقة تتعلق بتلك الجوانب الخاصة بفك الشفرة– ربما بسبب ما يواجهونه من مشكلات تتعلق بالانتباه، أو المشكلات المعرفية، أو اللغوية– أن يواجهوا صعوبة في إجادة مثل هذه المهارات . وعندما يتكرر فشلهم في ذلك سوف يتم تثبيطهم، وسوف يتطلب الأمر أن نقدم لهم تعليمات أكثر وضوحًا، وأكثر انتظامًا حتي يتمكنوا من اكتساب المهارات المرتبطة بفك الشفرة . ويعتبر هذا التعليم نمطًا من التعليم العلاجي الذي يقوم على تعليم القراءة لأول مرة في الوقت المناسب أى استخدام التعليم المكثف والمنظم في الصفوف الأولي في سبيل ذلك حتي يمكننا أن نقلل من حدوث تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة وذلك بالنسبة للعديد من الأطفال . ومن هنا فإن التعليم العلاجي بذلك يمكنه أن يحد من صعوبات القراءة والفهم القرائي التي قد يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية .

ويذكر المعهد القومي للقراءة والكتابة **(٢٠٠٣) National Institute of Literacy**

أن القراءة هي ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة.

وتذكر **ابراهيم (خلود)(٢٠٠٤)** أن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ هي: التعرف على الفكرة الرئيسية للقطعة والإلمام بالفكرة العامة للمادة المكتوبة، فهم معان الكلمات، تنظيم عناصر المادة المقروءة وترتيبها وتقدير وإدراك العلاقة بين أجزائها والربط بينها، والتعرف على الفكرة التفصيلية للقطعة، وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مما ينبغي استظهاره والوقوف على دقائقه.

ويرى كل من **الأمين (٢٠٠١)** و**Lerner (2000)** أن إستراتيجية التعليم المباشر هى أسلوب يعتمد أساساً على تحديد أهداف التعليم التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وتحليل المهمة التعليمية إلى مهاراتها الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف ،وهي طريقة تتضمن خطوات متسلسلة ومنظمة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تتضمن تعليمات واضحة وتزويد تغذية راجعة وتوفيراً للتعزيز وإعطاء للوقت والتكرار المناسبين للتعلم وإتقان المهمة المدروسة قبل الانتقال إلى مهمة جديدة، وإدارة ناجحة للوقت إضافة إلى الممارسة الموجهة والممارسة المستقلة والاختبارات المستمرة والتركيز على المهارات الأساسية والمعلم فيها يشغل بؤرة الانتباه للتلميذ.

وعلى ذلك إتجه الباحث إلى الدراسة الراهنة التى تستهدف تنمية مستوى بعض مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال برنامج قائم على استراتيجية التعليم المباشر.

مشكلة الدراسة

أشار العديد من الباحثين كما يري **ناشن وآخرون Nation et al (٢٠٠١)** إلى أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من أوجه صعوبات في الفهم يكون أداؤهم على المهام اللغوية الأخرى متدنيًا، ويعتمد على المهارات الدلالية . كما أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي لا يختلفون في قراءة الكلمات المألوفة عن أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم ولكنهم يكونوا أكثر بطء في قراءة الكلمات غير المألوفة، ومن الأكثر احتمالًا بالنسبة لهم أن يرتكبوا أخطاء من شأنها أن تغير من معنى القطعة، وعندما نطلب من التلميذ أن يفكر بصوت مرتفع

عند استنتاجه للإجابات الخاصة بالأسئلة التي تلي قطعة الفهم فإن القارئ الذي يتسم بالكفاءة يستخدم استراتيجية يصل من خلالها إلى نهايات دقيقة، أما التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فيستخدمون استراتيجية قاصرة مما يجعلهم يصلون في النهاية إلى إجابات غير صحيحة .

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي لا يستطيعون تذكر الفقرات التي تصف شخصًا أو مكانًا ما ومن ثم يشعرون بالإحباط نتيجة لذلك علي(٢٠٠٦). لذا أوصى حافظ(٢٠٠٨) بضرورة الاهتمام بخبرات التلاميذ السابقة والاعتماد عليها في تقديم وبناء الخبرة الجديدة، بحيث تكون الخبرة الجديدة هي مزيج من خبرة التلميذ السابقة، والخبرة الجديدة المكتسبة من الموضوع القرائي.

ويجمع الأخصائيون على أن أي فشل مدرسي يرتبط دائمًا بالفشل بالقراءة وبكل المدخلات الأكاديمية، لذلك يجب على أطفالنا أن يتعلموا القراءة اليوم لكي يستطيعوا تعلم ما يراد تعلمه غدًا، ولما كان الغرض الأساسي والأسمى للقراءة هو الفهم وتنمية مدارك الفرد ليكون جواز عبوره لتعلم العلوم الأخرى، فإن أهمية الاستيعاب والفهم القرائي تتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي، حتى تصبح مشكلة مؤرقة للطفل تؤثر تأثيرًا سالبًا على تحصيله الأكاديمي في بقية المواد، فالقراءة الجيدة بدون فهم واستيعاب جيد لا تلبي حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خصوصًا التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لأساليب مختلفة تساعدهم في زيادة الاستيعاب والدافعية نحو التعلم(البهي، ٢٠٠٩).

وينادي الباحثون بضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية ومنها التدريس المباشر، نظرًا لفاعليتها في تعلم اللغة والقراءة والرياضيات، ويفضل استخدامها مع ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لتعزيز الأداء والمعرفة والمهارات الاجتماعية لديهم (Carlson,2005).

ويرى **Rapcsak& Beeson (2002)** أن التعليم المباشر من الاستراتيجيات التدريسية المفيدة وذلك لكونه يعطي نتائج أفضل عند الأداء على اختبارات المهارات اللغوية المقننة، وتستمد فعالية هذا المدخل من كونه مبني على نظريتي الاشتراط الإجرائي وتجهيز المعلومات، ويركز على طريقة التفاعل الإيجابي والمشترك بين المعلم وطلابه أثناء شرح

الدروس، مما ينتج عن مثل هذا التفاعل زيادة تقدم الطلاب التحصيلي وثقتهم بأنفسهم.

ومن هذا المنطلق قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي علاجي قائم على استراتيجية التعليم المباشر في محاولة لتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الثاني من ذوي صعوبات التعلم.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس وهو ما فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

وينبثق من هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة هي :

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياسين القبلي والبعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج المستخدم) في القياسين البعدي والتتبعي ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- إعداد برنامج قائم على استراتيجية التعليم المباشر لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي للغة العربية.

٢- معرفة أثر هذا البرنامج ومدى فاعليته في تنمية مستوى الفهم القرائي للغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

٣- التعرف على جدوي استخدام استراتيجية التعليم المباشر مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنمية مستوى الفهم القرائي للغة العربية.

٤- جذب الانتباه إلى استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تحسن مهارات أخرى لدى ذوي صعوبات التعلم مثل الكتابة والقراءة والحساب وغيرها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أن بعض الباحثين مثل ليون Lyon (١٩٩٧) ، وشايويتز Shaywitz (٢٠٠٣) يرون أن صعوبات التعلم في القراءة والفهم القرائي تنتشر بدرجة كبيرة نسبيًا. إذ تؤثر على ما بين ١٥- ٢٠٪ أو أكثر من الأطفال والمراهقين. وهذه نسبة جديرة بالبحث والدراسة لإيجاد حلول عملية وسهلة. لذلك تعمل هذه الدراسة بشكل فعال على تطوير خطط التعليم الفردية التي تقدم الخدمات ذات الصلة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتزايد المشكلة. كما تعمل على مساعدة التلاميذ على تحقيق أكبر قدر من التحصيل الدراسي وهو أساس اهتمام الباحثين على مختلف تخصصاتهم. وتؤكد على أهمية استخدام استراتيجية التعليم المباشر في التدريس في صفوف المرحلة الأساسية في كل المواد الدراسية نظرًا لسهولة تطبيقها ونتائجها الجيدة. حيث يؤكد عبدالعزيز و الخزاعلة (٢٠١٢) على أن التعليم المباشر مطلب من المطالب الرئيسية التي يحتاجها المجتمع المعاصر، من خلال خلق المواطن الماهر القادر على الاسهام في معالجة مشكلات المجتمع بالفكرة والرأي.

حدود الدراسة :

أ) الحدود البشرية :

اختار الباحث عينة قوامها (١٢) من تلاميذ الصف الثاني الإبتدائى ذوي صعوبات التعلم بمدرسة صلاح الدين الأيوبي الابتدائية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين :

- **المجموعة التجريبية** : وتتكون من (٦) تلاميذ بالصف الثاني الإبتدائى ذوي صعوبات التعلم والذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم .
- **المجموعة الضابطة** : وتتكون من (٦) تلاميذ بالصف الثاني الإبتدائى ذوي صعوبات التعلم لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج التدريبي .

وقد أجري الباحث التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات الذكاء والعمر الزمنى والفهم القرائي.

ب) الحدود المكانية :

تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإبتدائى ذوي صعوبات التعلم بمدرسة صلاح الدين الأيوبي الإبتدائية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية .

ج) الحدود الزمنية :

تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم على أطفال المجموعة التجريبية والذي استغرق (١٨) جلسة على مدى الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ، ثم قام الباحث بإجراء قياس تتبعي على عينة الدراسة بعد مرور شهرين من إنتهاء تطبيق البرنامج التدريبي .

١- الحدود المنهجية :

استخدم الباحث المنهج التجريبي بإعتبار الدراسة الراهنة تجربة تهدف إلى اختبار فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعليم المباشر في الحد من صعوبات التعلم في الفهم القرائي للغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة كما يلي :

- **المتغير المستقل** : البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعليم المباشر .
- **المتغير التابع** : مستوي الفهم القرائي للغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

المصطلحات

١- صعوبات التعلم : **Learning Disabilities**

سيتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون(٢٠٠٧) والذي ينص على أن: " صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي،

والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عبد الله،٢٠٠٦) .

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة: أولئك التلاميذ الذين لا يعانون من أي مشاكل جسمية ولا حسية ولا عقلية، وذكائهم متوسط وفوق المتوسط، ولكن يعانون من صعوبة في الفهم القرائي للغة العربية تقاس بالدرجة التي يحصلون عليها على مقياس الفهم القرائي للغة العربية المستخدم في هذه الدراسة.

٢- الفهم القرائي **Reading Comprehension**

هو استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص و التي تتضمن ملاحظة الحقائق والتفاصيل, وفهم الكلمات و الفقرات, وتذكر تسلسل الأحداث واستخلاص الفكرة العامة من النص (**علي، ٢٠٠٦**).

ويعرف الباحث الفهم القرائي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، وذلك من خلال التفاعل مع النص القرائي عن طريق: تحديد معنى الكلمات و مضاداتها من خلال السياق، وتحديد العنوان الرئيسي للنص، ومعني الجملة، ومعني الفقرة، وتقاس هذه الصور من خلال مقياس الفهم القرائي للغة العربية المخصص لهذا الهدف.

٣- التدريس المباشر **Direct Instruction**:

هو التعلم القائم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين في صورة مجموعات أثناء الشرح المتسلسل للدروس مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حتى يمكن تنمية عملياتهم المعرفية من خلال تصحيح الأداء الخاطئ وتعزيز الأداء (**Schug&Westren, 2001**).

٤- استراتيجية **Strategy** :

يعرفها الباحث بأنها عملية منظمة مخططة تهدف إلى تدريب تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) على مجموعة من الأنشطة والمهام في إطار جلسات معينة للتعليم المباشر خلال فترة زمنية محددة بغرض تنمية مستوى الفهم القرائي للغة العربية لديهم .

إطار نظري ودراسات سابقة

ينظر الجبار (٢٠٠٢) إلى صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء، أو القيام بالعمليات الحسابية . وقد يرجع هذا الاضطراب إلى: إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو الخلل المخي البسيط، أو عدم القدرة على القراءة، أو عدم القدرة على الكلام، ويستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي. وتضيف عبد المجيد (٢٠٠٣) أن ذوي صعوبات التعلم هم أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال؛ وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك، والانتباه , والتذكر, كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية. ويؤكد عبد الله (٢٠٠٥) أن صعوبات التعلم حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في: نمو المهارات اللفظية أو غير اللفظية، أو في تكامل مثل هذه المهارات، أو استخدامها من جانب الفرد مما يؤثر في تقديره لذاته، وفي أنشطة التربوية، والمهنية، والاجتماعية، وأنشطة الحياة الطبيعية، وذلك باختلاف درجة حدة تلك الصعوبات، وغالبًا ما يشار إلى مثل هذه الصعوبات على أنها مشكلات في التعلم تحدث نظرًا لوجود صعوبة في المعالجة الإدراكية للمثيرات المختلفة من جانب الفرد تظهر نتيجة عدم فعالية واحدة أو أكثر من العمليات الادراكية المختلفة.

ويتفق **نبيل (٢٠٠٦) مع هارون (٢٠٠٤)** في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه، والادراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلة، حيث يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسًا، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

بينما يرى **يوسف (٢٠٠٧)** أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من

الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقليًا، ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي، أو اقتصادي، أو تعليمي)، وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية أو اعتلال صحي.

إن الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى, والخطوة الأولى في هذه العملية هي خبرة القارئ بالرمز وهو أمر ضروري ويعد أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع أو النص. فالفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعني , وإخراج المعني من السياق, واختيار المعني المناسب لتنظيم الأفكار المقروءة, وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية **(عوض الله وآخرون، ٢٠٠٦)**.

وذكر (Orwin) (في: عبدالعزيز، ٢٠٠٦) خمس عمليات للفهم القرائي هي:

١- **العمليات الجزئية:** وتمثل اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير كفهم الفكرة، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: تركيب الكلمات، والاختيار الجزئي.

٢- **العمليات التكاملية:** وتهتم باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: العائد كالضمائر، والروابط والعلاقات، واستنتاج معلومات من علاقات الجمل.

٣- **العمليات الكلية:** وتعني بطريقة تنظيم النص القرائي.

٤- **العمليات التفصيلية المكملة:** وتهتم بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية هي: افتراض ما سيحدث، والإكمال بمعلومات من

خلفية القارئ، والتصور الذهني للتعبيرات المجازية، والحقيقة، واستجابة القارئ، ومستوى استجابات تفكيره.

٥- **العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة،** وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه **(عبدالعزيز،٢٠٠٦).**

ولخصت **(عبد العزيز، ٢٠٠٦)** مهارات الفهم القرائي وفقًا للمستويات التالية:(فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم النص).

وقدم **عجاج (١٩٩٨)** قائمة تضم مكونات مهارات الفهم القرائي وتتضمن :

- **إدراك معنى الكلمة:** وتشتمل على إدراك الكلمات المتشابهة، والمتضادة، والغريبة، وتصنيف الكلمات.
- **إدراك معنى الجملة:** وتشتمل على التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، واستبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، وتكملة الجملة بكلمات معطاه أو بدون، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة.
- **إدراك معنى الفقرة :** وتشتمل على فهم معاني الفقرات، وترتيب الجمل لتكوين فقرة.

وهي نفسها المهارات التي يركز الباحث على تنميتها في الدراسة الراهنة والتي تشمل (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) كمهارات للفهم القرائي. حيث يركز البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعليم المباشر على هذه المهارات.

ويوجد الكثير من استراتيجيات التدريس التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يعرضها كل من بدر (٢٠٠٥) و أبونيان(٢٠٠١) و Gagnon&Maccini (2001) وعلى رأسها التعليم المباشر والتي نعرضها على النحو التالي:

يتم خلال التعليم المباشر تقديم أنشطة تدريسية تستهدف أمورًا أكاديمية ذات أهداف

واضحة لدى الطالب، ويمنح الطالب الوقت الكافي لتغطية المحتوى، كما يراقب أداء الطالب، وتكون الأسئلة ذات مستوى فكري منخفض حتى تكثر الإجابات الصحيحة، ويقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة فورية موجهة نحو المادة الأكاديمية، ويتحكم في الأهداف التدريسية، ويختار المادة الملائمة لقدرات الطالب، ورغم أن التدريس يتم تحت سيطرة المعلم إلا أنه يدور في جو أكاديمي مريح. ويتضمن تحديد أهداف إجرائية من تدريس مقرر الذي يعانون منه التلاميذ من صعوبة في التعلم يتعين تحقيقه، وتحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف، وتحديد المتطلبات التعليمية، ورسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف .

والتعليم المباشر يركز على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من خلال التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بتلك الأهداف، أي أن هذا الأسلوب يهتم بتنمية المهارة اللازمة مباشرة دون الاهتمام بتدريس عمليات بسيطة مفترضه لاكتساب تلك المهارة. والسمة المميزة لنموذج التعليم المباشر هي قيام المعلم بتوجيه العملية التعليمية، وتسيير الدرس عن طريق تقديم المعلومات وعرض حلول للمشكلات، فالمعلم هو الذي يشكل بيئة التعلم بدقة وإحكام، ويختار المهمات الأكاديمية ويحللها إلى مهارات فرعية بسيطة، ويوجه التلاميذ نحو تعلمها، ويقوم بمهمة التعليم بشكل مباشر شارحًا و عارضًا المادة مستخدمًا وسائل تعليمية متنوعة قد تكون سمعية أو بصرية كأدوات مساعدة لفترة زمنية مؤقتة، ودور التلاميذ الانتباه والاستماع في بداية الدرس، لذا يجب وجود قواعد تحكم تحدث التلاميذ وإجراءات تضمن الممارسة الجيدة، واستراتيجيات معينة لتوزيع المشاركة والتعرف على السلوك السيء وضبطه **(بل، ١٩٩٣)**.

ويرى الباحث أن التدريب القائم على تحليل المهمة يقع تحت استراتيجية التعليم المباشر، حيث يفترض مؤيدو استخدام هذه الاستراتيجية عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى الأطفال وأن معاناتهم تقتصر على نقص في التدريب والخبرة في المهمة ذاتها، وتستخدم هذه الطريقة أسلوب تحليل المهمة بشكل يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة البسيطة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم واتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم، ومن الممكن أن يطبق هذا الأسلوب في الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة

والرياضيات أو الكتابة حيث يتم تبسيط تلك المهام المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها بشكل مقبول.

ويعرض كل من **عبدالعزيز و الخزاعلة (٢٠١٢)** لأهمية استراتيجية التعليم المباشر فيما يلي:

١- تنمية قدرة الطلبة على مواجهة الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في وسائل وأساليب اكتساب المعلومات والمهارات.

٢- مساعدة الطلبة على التفكير بوضوح، وتنظيم المعلومات، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة.

٣- تزويد الطلبة بمهارات تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم، وعلى استمرارهم في النجاح في المدرسة والحياة اليومية.

٤- تساعد الطلبة على الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم، بوصفه محورًا للعملية التعلمية، وتطوير القدرات العقلية العليا، وتزويد الطلبة بالمهارات التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المعلومة من مصادرها المختلفة.

وتعتبر استراتيجية التعليم المباشر من الأساليب التي تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تناسب هذه الطريقة قدرات هذه الفئة نظرًا لأنها تتسم بالسهولة في التطبيق وقدرتها على تحقيق نتائج إيجابية. وعلى هذا الأساس فإنه يتطلب كما يشير هاويل ودافيدسون (١٩٩٧) Howell and Davidson معلمًا يعمل على تسلسل الدروس بعناية بحيث يكون كل درس تال أصعب من الدرس الذي يسبقه، وأسهل من ذلك الذي يليه. وإذا ما استطاع التلاميذ أن يؤدوا بشكل جيد في أحد الدروس، ولكنهم واجهوا مشكلات أثناء الدروس التالية فيصبح على المعلم أن يبدأ التدريس من النقطة التي واجهوا عندها المشكلات.

وبالرغم من أن التعليم المباشر يعتبر استراتيجية مميزة ومناسبة لتوصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات للطلاب وفقًا لما يراه المعلم، فإنه يمكن تعديلها لتسمح للطلاب بفهم

واستيعاب الأفكار الرئيسية للعرض وذلك بتزويدها ببعض الأسئلة والمناقشات والتدريبات المتنوعة، حيث تتميز استراتيجية التعليم المباشر بالمرونة وسهولة تطويرها بما يلائم الهدف منها وبما يناسب إمكانيات الطلاب وطبيعة الدروس المقدمة.

أما عن بيئة التعلم في استراتيجية التعليم المباشر فيرى **عبدالحميد (١٩٩٩)** أنها تتطلب تنظيمًا وترتيبًا دقيقًا لبيئة الدرس، وتنسيقًا بين عناصره من قبل المعلم، ولكي يكون هذا البرنامج فعالًا فإن الأمر يقتضي أن يحدد كل تفاصيل المهارة أو المحتوى تحديدًا وتعريفًا دقيقًا واضحًا، كما يتطلب هذا النموذج التدريسي إدارة الصف لتكون بيئة الصف موجهة نحو المهمة التعليمية ليضمن مشاركة جميع التلاميذ في الدرس، ويضيف **الأمين (٢٠٠١)** أن التعلم من خلال هذه الاستراتيجية يكون تراكميًا حيث يستفيد المتعلم من خبراته السابقة في خبراته اللاحقة، ويؤكد **الإمام (٢٠٠٤)** ضرورة توفير العديد من البدائل التعليمية للتلاميذ؛ حيث منهم من يمر بالدورة التعليمية العادية، ومنهم من يمر بمواد التعلم الإثرائية الإضافية، ومنهم من يمر بمواد التعلم العلاجية الذاتية، وفي هذا الأسلوب من التعلم ثمة تتابع في المحتوى الدراسي، وتقديم مستمر للتلاميذ تلازمه تغذية راجعة فورية، وأن يكون التقييم محكي المرجع أي في ضوء ما يحققه من أهداف.

وللتأكيد على أهمية وتأثير استراتيجية التعليم المباشر على الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قام كلا من **بيندر ووتكينز (1990) Binder& Watkins** بدراسة نظرية حول طريقتي التعليم المباشر والتدريس المحكم Direct Teaching & Precision Teaching، وأوضحا أن التدريس المباشر من أفضل استراتيجيات التدريس المؤثرة في أداء التلاميذ والطلاب خاصة ذوي صعوبات القراءة، ولهذا تعد البرامج القائمة على التدريس المباشر من أغلى البرامج التي تنشرها المؤسسة الأمريكية للأبحاث العلمية Science Research Associates American، لأنه أثبت فعالية عالية في التحصيل الأكاديمي، والتقويم الذاتي وزيادة القدرة على حل المشكلات لدى الأطفال.

وتؤكد دراسة **جيتندرا وآخرون Jitendra,et al (1998)** على تأثير التعليم المباشر لبرنامج تلخيص الفكرة الرئيسة وتقنية الرصد الذاتي على الفهم القرائي لـ ٤ طلاب في الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم. وجرى تقييم أداء الطلاب بعد تعليمات المباشرة للفكرة الرئيسية والتدريب على الرصد الذاتي. وكشفت النتائج على زيادة في التعرف وتوليد الأفكار الرئيسة، حتى مع مستويات أعلى من الأداء التي تتبعها تعليمات الرصد الذاتي.

وهدفت دراسة **بيسيليو وآخرون Besseilleu &et,al (2001)** بحث مجموعة من المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عدد التلاميذ بها ٤٨٦ تلميذًا، وعدد المدرسين ٨٣ مدرسًا ينتمون إلى مستويات اقتصادية منخفضة، ثم تعريض هذه المدارس لمدة شهر في الصيف لبرنامج قائم على التدريس المباشر، وبعد انتهاء البرنامج تم تطبيق اختبار من ثلاثة أسئلة مفتوحة للمدرسين الذين طبقوا البرنامج وبتحليل استجابات ٨٣ مدرسًا بصورة كيفية على كل سؤال توصلت الدراسة إلى إيجابية طريقة التدريس المباشر مع ذوي صعوبات التعلم .

وركزت دراسة **البوسميط (٢٠٠١)** على فحص أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل (تتابع الخطوات، وتتابع الأحداث) كإحدى مهارات الفهم القرائي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذة من تلميذات صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين، منها (٨)تلميذات للمجموعة التجريبية، و(١٧) تلميذة للمجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن، واختبار مهارات الفهم القرائي المتطلبة لمهارة التسلسل، واختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي اللذين أعدتهما الباحثة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني نجاح الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة التسلسل.

وقد هدفت دراسة **بورنهولت Bornholt (2002)** تحليل استراتيجيات أداء المهام (التدريس المباشر) المطلوبة من الأطفال في أحد اختبارات قياس القدرة على الفهم القرائي. واعتمدت الدراسة منهج البحوث الارتباطية . واستعانت الباحثة في اجراء دراستها بعينة عشوائية

مؤلفة من ٣٠ من الأطفال مختلفي القدرات بأحد فصول الصف الدراسي الرابع من التعليم بإحدى المدارس الابتدائية بمدينة سيدني الأسترالية. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال الاستعانة بأدوات: اختبار الفهم القرائي، ومقياس استراتيجيات التعامل مع الاختبارات الدراسية، كما تم جمع الملاحظات الصفية من داخل حجرة الدراسة، وتحليلها كيفيًا، وبعد تطبيق الأدوات، وتحليلها أبرزت النتائج النهائية للدراسة وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ في أداء المهام المطلوبة منهم، وبين صقل مهاراتهم، والحصول على درجات على درجات تحصيلية مرتفعة في اختبارات الفهم القرائي.

وقام **Jacobson (2004)** بدراسة هدفت التعرف على أكثر المداخل التدريسية فاعلية في تنمية الفهم القرائي وزيادة الثروة اللغوية من المفردات الجديدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن المداخل الذاكرية تأتي في مقدمة المداخل التي تنمي الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يليها: التعلم المباشر، ثم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية، ثم بمساعدة الكمبيوتر.

كما قام **العيسوي و الظنحاني (٢٠٠٦)** بدراسة هدفت تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بدولة الامارات العربية المتحدة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية، وتكونت من (٥٩) تلميذة من الصف السابع، وشملت أدوات الدراسة وموادها قائمة تحديد مستويات الفهم القرائي، واختبار قياس الفهم القرائي، ودليل تدريس موضوعات القراءة بطريقة التعلم النشط. وكشفت النتائج عن وجود تحسن يعزى للتعلم النشط لدى المجموعة التجريبية في مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. بينما لم يحدث تحسن في مهارات الفهم الحرفي، والفهم النقدي.

وسعت دراسة **سبورير وآخرون(Sporer et al,2009)** إلى تناول فاعلية استخدام آليتي تدريس الاستراتيجيات – التدريس المباشر–، والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة عشوائية

مكونة من (٢١٠) من تلاميذ الصفوف الدراسية (٣-٦) من التعليم الملتحقين باثنين من المدارس الابتدائية الواقعة في أحد المدن الألمانية، وتوزع هؤلاء التلاميذ على ثلاث مجموعات تستخدم إحداهما تدريس استراتيجيات الفهم القرائي، ومجموعة تستخدم التدريس التبادلي، أما المجموعة الضابطة فهي لا تتلقى أي معالجة تجريبية، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي لتتوصل الدراسة إلى فاعلية استخدام طريقتي الاستراتيجيات –التدريس المباشر –والتدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

أما دراسة **أندرسين وبراتن Andreassen & Braten (2010)** فهدفت تناول التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (١٠٣) من التلاميذ الملتحقين بخمسة فصول دراسية مختلفة القدرات تتبع ثلاثة مدارس مختلفة واقعة بإحدى المدن الصغيرة بشمال شرق النرويج، وتم توزيع أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم اختبارين تحصيليين، أحدهما قبلي والآخر بعدي للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التدريس بالعرض المباشر في تنمية مهارات الفهم.

وترى **جاكسون Jackson (2010)** أنه يمكن لجميع الأطفال أن يتعلموا بطرق عديدة و بوتيرة مختلفة. عندما يتم إعطاء الأطفال الفرصة، والأساس المناسب والدعم و التعليمات المباشرة بدقة مما يعزز التعلم ويشجعه. والهدف من هذه الدراسة هو الاتجاه الخاص بالتعليم المباشر لتدريس القراءة لطلاب المدارس الابتدائية الذين تم تشخيصهم بأنهم ذوي صعوبات تعلم، ولديهم خطة للتعليم الفردي النشط في مجال القراءة. حيث إن برنامج التعليم المباشر هو منهج يهدف على وجه التحديد إلى توفير وسيلة منظمة ومنهجية لتدريس القراءة. يبدأ هذا البرنامج بتعليم كل طالب بشكل مباشر مع استعراض الوعي الصوتي وأصوات الحروف وترديد الحروف. ثم ينتقل البرنامج إلى تحسين المفردات وتنميتها، وقراءة المقاطع،

والطلاقة في القراءة والفهم العام للمادة المقروءة. إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات القراءة بحاجة إلى برنامج للتعليم المباشر بشكل مكثف. حيث وجد الباحث أن التعليم المباشرة يؤدي لتحسين أداء القراءة لدى الطلاب وأن مستويات القراءة الأساسية للتلاميذ الذين تلقوا تعليم مباشر في القراءة قد تحسنت. ومن الواضح أيضا أنه عندما تم تطبيق التعليم المباشر من قبل مدربين تبين أن التعليمات المباشرة وسيلة إيجابية للتعامل مع كمية محدودة من الموارد التعليمية للأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم و معرضون لخطر الفشل الدراسي .

وبحثت دراسة **(كاثلن سيرفت و كرستين اسبن Kathleen Seifert & Christine espin(2012)** تأثير ثلاثة أنواع من التدخلات على قراءة النصوص بمقرر العلوم لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم. حيث شارك عشرون طالبًا في الصف ١٠ من ذوي صعوبات التعلم في الدراسة. وقد قام باستخدام تصميم الموضوعات، ودراسة للأثار النسبية لثلاثة مناهج تعليمية مختلفة – تم فحص قراءة النص، تعلم المفردات، و قراءة النص بالإضافة إلى تعلم المفردات. تم فحص آثار التدخلات على القراءة من خلال عناصر هى: الطلاقة والمعرفة والمفردات، والفهم. وكشفت النتائج أن قراءة النص و التدخلات مجتمعة كان لها تأثير إيجابي على أسس القراءة وهي الطلاقة والمعرفة والمفردات، حيث تم التأكيد على تحسن القراءة ومن ثم الفهم القرائي من خلال التعليم المباشر.

التعقيب والاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة:

هدفت معظم الدراسات السابقة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للطلاب بصفة عامة ولذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة . كما استخدمت الدراسات السابقة أساليب مختلفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، منها التعلم التبادلي والتعلم النشط، وغيرها من الأساليب. وإن ركزت معظم الدراسات على استراتيجية التعلم المباشر وفنياته في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم. وأكدت معظم الدراسات أهمية استخدام التعليم المباشر وتحليل المهمة في نمو جوانب الفهم القرائي مثل التسلسل والتلخيص بفهم المحتوى المقروء، نظرًا لتحليلها للمهمة وتبسيطها والتدرج في العرض. وقد أثبتت الدراسات إمكانية استخدام استراتيجية التعليم المباشر مع جميع الأعمار فبعض الدراسات تم تطبيقها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها ما تم على طلاب المرحلة المتوسطة، وأخرى على طلاب المرحلة الثانوية. كما

استخدمت معظم الدراسات اختبارات للفهم القرائي تتناسب مع الهدف الذي وضع للدراسة، لذلك لا يوجد اختبار تكرر استخدامه في دراسة أخرى. وقد استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي للتأكد من فعالية التعليم المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في نقاط عدة وهي: مضمون الفهم القرائي والذي يشمل فهم الكلمة و فهم الجملة وفهم الفقرة ، خاصة وأنه يطبق على اللغة العربية وعلى البيئة السعودية، وأن المقياس المستخدم من إعداد الباحث يختلف كليًا عن أي مقياس استخدم في الدراسات الأخرى حتى يناسب الهدف من الدراسة، كما تختلف الدراسة في محتوى ومضمون وجلسات البرنامج التدريبي المستخدم القائم على استراتيجية التعليم المباشر وخطوات تطبيق البرنامج ويظهر ذلك في ملحق جلسات البرنامج، وكذلك العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة. وقد استفادت الباحث من الدراسات السابقة في:

١- تحديد الهدف من الدراسة وهو تنمية الفهم القرائي للغة العربية لذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجية التعليم المباشر.

٢- تصميم مقياس الفهم القرائي للغة العربية الذي يناسب الهدف من الدراسة.

٣- تصميم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعليم المباشر.

٤- تدعيم وإثراء الإطار النظري للدراسة.

٥- اعتماد الباحث على المنهج التجريبي للتأكد من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٦- تفسير النتائج التي توصل إليها الباحث .

فروض الدراسة:

- توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياسين

القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج المستخدم) في القياسين البعدي والتتبعي.

الطـــريقـــة والإجـــراءات

أولاً: منهـــــج الـــدراســـــة

استخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة الحالية، حيث أنها تقوم على تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ حتى يتمكن الباحث من التعرف على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم القائم على استراتيجية التعليم المباشر في الدراسة الحالية (المتغير المستقل) علي تنمية مهارات الفهم القرائي للغة العربية (متغير تابع) وذلك من خلال قياس المتغيرات قبل التدريب وبعده .

ثانياً: العينـــــــــة

تكونت عينة الدراسة من ١٢ تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم من الذكور، مقسمة إلى ستة تلاميذ (مجموعة تجريبية)، و ستة تلاميذ (مجموعة ضابطة) ملتحقون ببرنامج ذوي صعوبات التعلم بمدرسة صلاح الدين الأيوبي . وقام الباحث بالتكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في متغيرات العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى الفهم القرائي في اللغة العربية والجداول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ن= ١٢

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار (Z)	الاحتمال Sig. (P. Value)
المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة		
٦.٤٢	٦.٥٨	-٠.٠٨٧	٠.٩٣٠

جدول (٢) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء ن= ١٢.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار (Z)	الاحتمال Sig. (P. Value)
المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة		

٦.٧٥	٦.٢٥	٠.٢٥٤ –	٠.٧٩٩

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي للغة العربية ن= ١٢.

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار (Z)	الاحتمال Sig. (P. Value)
المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة		
٦.٧٥	٥.٧٥	٠.٧٤٠–	٠.٤٨٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي في متغيرات: (مستوي الفهم القرائي للغة العربية، مستوي الذكاء، العمر الزمني).

ثالثاً: أدوات الدراسة

مقياس مهارات الفهم القرائي للغة العربية (إعداد الباحث)* :

نعرض للخطوات التي مر بها المقياس وصولًا لصورته النهائية :

أولا : الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

ثانيا : بناء الصورة المبدئية للمقياس .

ثالثا : كفاءة وتقنين المقياس .

رابعا : الصورة النهائية للمقياس .

أولا : الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم ذلك من خلال :

١- إطلاع الباحث على كثير من المراجع والدراسات والمقاييس التي تناولت الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل: دراسة سبورير وآخرون(2009),.Sporer et al و دراسة بورنهولت Bornholt (2002).

ثانيًا : بناء الصورة المبدئية للمقياس :

بعد الاطلاع على طرق تنمية وتحسين مستوي الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الزيارات للمدارس التي بها برامج لذوي صعوبات التعلم، والأخذ بآراء

(*) انظر ملحق (١) مقياس مهارات الفهم القرائي

المعلمين المتخصصين داخل هذه المدارس، والمشرفين التربويين، توصل الباحث إلى وضع الصورة المبدئية للمقياس، وقد اختار الباحث (٢٥) تلميذًا بالصف الثاني الابتدائي بمدرسة سلمان بن عبدالعزيز الابتدائية التابعة للإدارة التعليمية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية لتطبيق المقياس وحساب ثبات وصدق المقياس.

عرض المقياس على المحكمين.

عرض الباحث عبارات وبنود المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم علم النفس والصحة النفسية بجامعة الملك سعود وجامعة سلمان بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية . وبعد التعديلات التي تم إدخالها علي المقياس، أصبحت الصورة النهائية مكونة من (٤٠) عبارة وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين نحو ٩٤٪ وهذا يدل على كفاءة المقياس .

ثالثًا : كفاءة وتقنين المقياس :

للتأكد من صلاحية المقياس قام الباحث بتطبيق مقياس الفهم القرائي للغة العربية على عينة مكونة من (٢٥) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم تم حساب ثباته وصدقه كما يلي:

أولاً: حساب صدق عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية:

قام الباحث بحساب صدق عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية عبارات المقياس محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية.

جدول (٤) معاملات صدق عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية (ن = ٢٥)

م	معامل الارتباط(١)	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٢	١١	**٠,٤٨	٢١	**٠,٤٦	٣١	**٠,٥٢
٢	*٠,٤٣	١٢	**٠,٥٦	٢٢	*٠,٤١	٣٢	**٠,٥٠
٣	*٠,٣٧	١٣	**٠,٥٥	٢٣	*٠,٤١	٣٣	**٠,٥١
٤	**٠,٥٧	١٤	*٠,٣٨	٢٤	*٠,٤٣	٣٤	**٠,٤٥
٥	**٠,٥٧	١٥	*٠,٤٤	٢٥	*٠,٤٢	٣٥	*٠,٤٤
٦	*٠,٤٥	١٦	*٠,٣٥	٢٦	**٠,٤٥	٣٦	**٠,٥٤

م	معامل الارتباط(١)	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	*٠,٣٦	١٧	*٠,٣٨	٢٧	*٠,٤١	٣٧	*٠,٤٢
٨	*٠,٤٢	١٨	*٠,٤٠	٢٨	*٠,٤٣	٣٨	*٠,٤٤
٩	**٠,٤٦	١٩	**٠,٤٨	٢٩	**٠,٥٢	٣٩	*٠,٤٥
١٠	*٠,٣٩	٢٠	*٠,٣٦	٣٠	*٠,٣٩	٤٠	*٠,٣٩

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس

* دال عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا إما عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية.

ثانيًا: ثبات عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية

قام الباحث بحساب ثبات عبارات مقياس الفهم القرائي للغة العربية بطريقة حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لأبعاد المقياس و الدرجة الكلية.

جدول (٥) حساب ثبات مقياس الفهم القرائي للغة العربية باستخدام معامل ألفا لـــ كرونباخ

البعد	قيمة معامل الثبات " ألفا لـ كرونباخ
فهم الكلمة	٠.٧٩
فهم الجملة	٠.٩٥
فهم الفقرة	٠.٥٢
الدرجة الكلية	٠.٨١

تم حساب الثبات لمقياس الفهم القرائي للغة العربية باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وجاءت قيم معامل الثبات للبعد الأول (فهم الكلمة)٠.٧٩، والبعد الثاني (فهم الجملة)٠.٩٥،

والبعد الثالث (فهم الفقرة) ٠.٥٢، والدرجة الكلية ٠.٨١، مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع.

بعد القيام بالإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس الفهم القرائي للغة العربية، وصلاحيته لقياس مستوى الفهم القرائي للغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. والصورة النهائية للمقياس تتكون من (٤٠) عبارة، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على هذا المقياس هي (١٢٠) درجة، بينما (٤٠) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد الباحث):

الهدف من البرنامج:

إن الهدف من البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية هو تدريب وإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات الفهم القرائي للغة العربية وهي (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) باستخدام استراتيجية التعليم المباشر.

محتوي البرنامج: يشمل البرنامج مجموعة من الأنشطة الخاصة بمهارات الفهم القرائي للغة العربية:

- **فهم الكلمة:** وتشتمل على إدراك الكلمات المتشابهة، والمتضادة، والغريبة، وتصنيف الكلمات.
- **فهم الجملة:** وتشتمل على التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، واستبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، وتكملة الجملة بكلمات معطاه أو بدون، وترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة.
- **فهم الفقرة** : وتشتمل على فهم معاني الفقرات، وترتيب الجمل لتكوين فقرة.

التوزيع العام لأنشطة البرنامج:

١- قسم الباحث البرنامج إلى مرحلتين تدريبيتين لكل مرحلة هدف يتم تحقيقه عند الانتهاء من التدريب.

٢- هدفت كل مرحلة إلي تنمية أحد مهارات الفهم القرائي للغة العربية الثلاثة سالفة الذكر، واستخدم الباحث أكثر من نشاط لتنمية المهارة المطلوبة.

٣- استخدم الباحث التقويم المرحلي للتأكد من إتقان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي للغة العربية بعد الانتهاء من التدريب.

٤- بعد التأكد من إتقان التلاميذ للتمارين والأنشطة والتأكد من تحقيق الهدف المطلوب – بحصولهم على درجات عالية تعكس اتقانهم للمهمة المطلوبة- ينتقل التلميذ للنشاط التالي –أحد مبادئ استراتيجية التعليم المباشر- حتى يتحقق الهدف العام للبرنامج .

٥- يجري الباحث قياس تتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء التدريب للتأكد من بقاء أثر التدريب.

٦- يشتمل البرنامج على ١٨ جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلستين أسبوعيًا مدة الجلسة تتراوح بين ٣٥ دقيقة إلى ٤٥ دقيقة.

الأساليب الاحصائية في الدراسة الحالية :

١- تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for social science (SPSS) واستخدم الباحث حساب قيم (Z) للتعرف على مستوى الدلالة والتكافؤ بين عينة الدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة) وكذلك للتوصل إلى نتائج الدراسة .

٢- معامل الارتباط لبيرسون ومعامل ألفا لـ كرونباخ لحساب الثبات والصدق في الأدوات.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية** ".

جدول(٦) نتائج اختبار الفروق بين قيم(**z**) ومتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي .

البعـــــد	متوسط الرتب		قيمة **z**	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة		

فهم الكلمة	٩.٥	٣.٥	٢.٩٥-	٠.٠٠٢
فهم الجملة	٩.٥	٣.٥	٢.٩٩-	٠.٠٠٣
فهم الفقرة	٩.٥	٣.٥	٣.٠١-	٠.٠٠٣
الدرجة الكلية	٩.٥	٣.٥	٢.٩١-	٠.٠٠٤

*دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي على مقياس الفهم القرائي للغة العربية وأبعاده لصالح أعضاء المجموعة التجريبية، حيث كانت هذه الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه" **توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي** ". و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) متوسطي رتب الدرجات وقيم(**z**) للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي للغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم .

البعـــــد	متوسط الرتب		قيمة **z**	مستوى الدلالة
	الاشارات (+)	الإشارات (-)		
فهم الكلمة	٣.٥	٠.٠٠	٢.٢٧١-	٠.٠٢٣
فهم الجملة	٣.٥	٠.٠٠	٢.٢٣٢-	٠.٠٢٦
فهم الفقرة	٣.٥	٠.٠٠	٢.٢١٤-	٠.٠٢٧
الدرجة الكلية	٣.٥	٠.٠٠	٢.٢٠٧-	٠.٠٢٧

* دالة عند مستوى 0.05

يكشف الجدول السابق عن وجود فروق دالة إحصائيًا للمجموعة التجريبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي في مهارات الفهم القرائي للغة العربية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وظهر ذلك أيضًا من خلال متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائي للغة العربية والدرجة الكلية له، حيث كانت أعلى بشكل إيجابي لصالح القياس البعدي

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج المستخدم) في القياسين البعدي والتتبعي. و للتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث حساب قيم Z والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وقيم(**Z**)

البعد	متوسط الرتب		قيمة **Z**	مستوى الدلالة
	الاشارات (+)	الإشارات (-)		
فهم الكلمة	٠.٠٠	١.٥٠	-١.٤١٤	٠.١٥٧
فهم الجملة	٠.٠٠	٢.٠٠	-١.٧٣٢	٠.٥٨٣
فهم الفقرة	٠.٠٠	١.٥٠	-١.٣٤٢	٠.١٨٠
الدرجة الكلية	٠.٠٠	٣.٥٠	-٢.٢٧١	٠.٠٢٣

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي للغة العربية وكذلك الدرجة الكلية للفهم القرائي، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

تفسير النتائج:

تؤكد النتائج من خلال الفروق الدالة إحصائيًا في الجداول السابقة أن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعليم المباشر كان له أثر إيجابي وقوي في نمو مهارات الفهم القرائي المتمثلة في (فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة) في اللغة العربية، وهذا هو الهدف الرئيسي للدراسة.

ولعل ما قام به التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعضاء المجموعة التجريبية من أنشطة متنوعة ومتدرجة كان السبب الرئيسي للتوصل إلى هذه النتائج، فبالنسبة للمرحلة الأولي من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة اتسمت بالمودة وأخذ آراء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

– أعضاء المجموعة التجريبية– فهم من اختاروا الفقرات التي يبغون التدريب عليها من بين مجموعة كبيرة من الفقرات، كما اتسمت هذه الفقرات بالتشويق والمتعة والتدرج من حيث الحجم والمحتوي والسهولة، وهذا يمكن ملاحظته في الفرق بين الجلسات الأولي والأخيرة من الجلسات.

ومن الأسباب التي ساعدت في التوصل إلى هذه النتائج أن الباحث اتبع مبادئ وخطوات استراتيجية التعليم المباشر في تدريبه لأعضاء المجموعة التجريبية، حيث اتبع الباحث أسلوب تحليل المهمة، فلم يسمح للتلاميذ بالانتقال من النشاط المقدم لهم إلى النشاط التالي له إلا بعد التأكد من إتقان التلاميذ للمهمة الأولى، حيث أن الأنشطة مرتبة بشكل هرمي ومتسلسل، فلكي يتقنوا المهمة الثانية عليهم أن يتقنوا المهمة الأولى، فكل الفقرات تتدرج من فهم الكلمة ثم فهم الجملة ثم فهم الفقرة بشكل كلي، كما أخذت الأنشطة المقدمة صورًا مختلفة ومتنوعة، فلكي يتقن التلاميذ مهارة فهم الكلمة، كان عليهم القيام بأنشطة مثل التعرف على معاني الكلمات والمقابل وأن يستخرج الكلمة الغريبة من بين مجموعة من الكلمات. ولكي يتقنوا فهم الجملة قام التلاميذ بمجموعة متنوعة من التدريبات والتمارين تمثلت في ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة ذات معنى، كذلك فهم الجملة المكونة من مجموعة كلمات واختصارها في كلمة، وأيضًا أن يصل التلاميذ بين نصف العبارة من العمود الأول مع النصف المناسب لها من العمود الثاني لتكوين عبارة مفيدة ذات معنى، وإنهاء وربط العبارات بالكلمة أو الأداة المناسبة. ولكي يتأكد الباحث من فهم الفقرة قام التلاميذ بالإجابة عن أسئلة تنم عن مدى فهمهم وإدراكهم لمحتوى الفقرة، مثل ضع عنوان آخر للفقرة يكون مناسبًا لها، وعن رأيهم في الفقرة ومعلومات حول الكاتب، وكذلك اسئلة عن الشخصيات الموجودة في الفقرة، وخصائصهم ومن يحبون ولماذا وهل له تعليق على الفقرة. وكذلك اسئلة حول كل جملة من جمل الفقرة. كما تدرجت الأسئلة بدءً من أسئلة عن العبارة الأولى ثم التالية وصولًا للعبارة الأخيرة، وأسئلة أخرى باستخدام أدوات استفهام مثل ماذا، متي، كيف، ولماذا؟ وجميعها أسئلة تكشف مدى فهم هؤلاء التلاميذ للفقرة بشكل كلي وشامل.

ومن الأمور الهامة التي ساعدت في التوصل لهذه النتائج أن الباحث سار في تدريبه لأعضاء المجموعة التجريبية وفقًا لمبادئ وخطوات التعليم المباشر والتي كان لها أكبر الأثر في التوصل لهذه النتائج ومن هذه المبادئ والخطوات ما يلي :

- **تقديم المراجعة:** بعدم الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر إلا بعد التأكد من اتقان النشاط

الأول

- **التطوير:** التدرج في تحسين مستوي التلاميذ والتدرج في عرض الأنشطة.
- **الممارسة الموجهة:** حيث كان يلاحظ الباحث التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة ويتدخل بالتوجيه اللفظي واليدوي عند الضرورة.
- **خاتمة الدرس:** وذلك بإيجاز ما تم تدريسه وتكليفهم بأنشطة إضافية بالمنزل (واجب منزلي) على نفس الأنشطة التي سبق تدريسها.
- **الممارسة المستقلة:** من خلال اتاحة الفرصة للتلاميذ في إبداء آرائهم والقيام بأنشطة حرة وتبادل الأسئلة بين التلاميذ بعضهم البعض.
- **التقويم:** حيث يتم تقويم أداء التلاميذ بشكل مستمر وقد أخذ التقويم شكلين هما التقويم المرحلي عند نهاية تدريس كل فقرة، وتقويم نهائي عند انتهاء البرنامج وجميع محتواه للتأكد من اتقانهم لمهارات الفهم القرائي.

وقد راعى الباحث النقاط التالية أيضًا وهي من مبادئ استراتيجية التعليم المباشر :

الاقتصاد Economy : في العرض، و الدقة في كم المعلومات التي يتم عرضها. وكذلك القوة والتأثير(Power and Effect): عند اختيار محتوى الفقرات المراد التدريب عليها، وتتوافر القوة والأهمية والتأثير حين يتم اختيار فقرات رئيسة من مادة معينة ويتم عرضها بطريقة مباشرة ومتسلسلة بشكل هرمي، وهناك أيضًا تحليل المهمة(Task Analysis): وتتمثل في أن المهارات المركبة والمعقدة والمفاهيم الصعبة، ينبغي تقسيمها إلى أجزائها بحيث يمكن تدريسها وبشكل مبسط وتركيب الخطوة الأولى على الثانية. وهناك أيضًا تخطيط الزمان والمكان (Time and Place Planning): فقد كان الباحث حريص عند تحديد الزمن المخصص للتدريب والذي يناسب استعدادات التلاميذ إمكانياتهم وإثارة الدافعية لديهم ليبقوا يقظين، ومن الأمور التي ساعدت على ذلك إشراك التلاميذ في إختيار الأنشطة والفقرات والاتفاق على وقت ومكان التدريب قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي. وكذلك توفير التغذية الراجعة Feedback والتي تمثلت في معرفة التلاميذ أخطائهم أولًا بأول وتصحيح الأخطاء والتأكد من التخلص منها واتقان المهمة.

كما أن نتائج الفرض الثالث توضح أن البرنامج التدريبي كان له أثر كبير حيث ظلت فعالية البرنامج التدريبي لفترة طويلة، واحتفظ التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية بالمهارات

(فهم الكلمة – فهم الجملة – فهم الفقرة) عند قيام الباحث بالقياس التتبعي، فلم يقل مستوى وأداء التلاميذ، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كان ذات فعالية قوية وكبيرة.

وأخيرًا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة بيسيليو وآخرون Besseilleu &et,al (2001) التي توصلت إلى إيجابية طريقة التدريس المباشر مع تعليم ذوي صعوبات التعلم. ودراسة البوسميط (٢٠٠١) ع والتي هدفت إلى فحص أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل (تتابع الخطواتـ وتتابع الأحداث) كإحدى مهارات الفهم القرائي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني نجاح الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة التسلسل دراسة بورنهولت Bornholt (2002) التي هدفت إلى تحليل استراتيجيات أداء المهام(التدريس المباشر) المطلوبة من الأطفال في أحد اختبارات قياس القدرة على الفهم القرائي. وقد أبرزت النتائج النهائية للدراسة وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ في أداء المهام المطلوبة منهم، وبين صقل مهاراتهم، والحصول على درجات على درجات تحصيلية مرتفعة في اختبارات الفهم القرائي. ودراسة Jacobson (2004) التي هدفت إلى التعرف على أكثر المداخل التدريسية فاعلية في تنمية الفهم القرائي وزيادة الثروة اللغوية من المفردات الجديدة لديهم.

توصيات الدراسة

١- ضرورة التركيز على تحليل المهمة وتجزئتها إلى عناصرها والتدريب على الجزئيات قبل الكليات- استراتيجية التعليم المباشر-.

٢- ضرورة التنوع في أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم واستخدام استراتيجيات مثل التعلم التعاوني والتعلم التبادلي وغيرها في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم.

٣- ضرورة استخدام التعزيز والتنوع في صوره عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الأكاديمية كالفهم القرائي .

المـــــراجـــــع

ابراهيم، خلود (٢٠٠٤).دراسة أثر استخدام خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية.

أبو نيان، ابراهيم (٢٠٠١). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الإمام، محمد (٢٠٠٤). فاعلية التدعيم في علاج قصور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد مارس ٣٢.

الأمين، اسماعيل (٢٠٠١). طرق تدريس الرياضيات "نظريات وتطبيقات"، القاهرة، دار الفكر العربي.

البهي، أحمد (٢٠٠٩).أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي للغة العربية لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحوث التربوية النوعية، جامعة المنصورة.

البوسميط ، صديقة (٢٠٠١).أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج.

الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوو صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. مجلة الملك سعود بالرياض المملكة العربية السعودية، ١٤(١)، ١٧٥– ٢٠٦.

العيسوي، جمال و الظنحاني، محمد (٢٠٠٦).تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد١١٤، القاهرة جامعة عين شمس .

بدر، محمود (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، متاح في : http://mbadr.net/articles/view.asp?id=34

بل، فريدريك (١٩٩٣). طرق تدريس الرياضيات، ط٣، ترجمة محمد المفتي وممدوح سليمان، مراجعة وليم عبيد، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

حافظ، وحيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية- K-W-L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، عدد ٧٤، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

سالم، محمود و الشحات، مجدي و عاشور، أحمد (٢٠٠٦). صعوبات التعلم :التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبدالحميد، جابر (١٩٩٩).استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبدالعزيز، صفاء (٢٠٠٦).أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

عبدالعزيز، زكي و الخزاعلة، محمد (٢٠١٢). استراتيجيات التدريس، الرياض، الخوارزمي للنشر والتوزيع.

عبد الله، عادل (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الله ، عادل (٢٠٠٥). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١(٢).

عبد المجيد، آيات (٢٠٠٣). برنامج تدريبي مقترح وتأثيره علي التحقيق من صعوبات التعلم ورفع المستوي التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣(٤١)، ٢٩- ٦٢.

عجاج، خيري (١٩٩٨).صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

علي، محمد (٢٠٠٦). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي. القاهرة : دار الطلائع للنشر والتوزيع.

عوض الله، محمود ، ومحمد الشحات، مجدي ، وحسن عاشور، أحمد (٢٠٠٦). صعوبات التعلم :التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال و كوفمان، وجيمس و لويد، جون و ويس، مارجريت و مارتنيز ،إليزابيث

(٢٠٠٧). صعوبات التعلم : مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي(ط٣). (ترجمة عبد الله ،عادل). عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٦).

هارون ، صالح (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه. مجلة أكاديمية التربية الخاصة بالرياض المملكة العربية السعودية، ١٦ (٤)، ١٣– ٣٦.

نبيل، حافظ (٢٠٠٦). صعوبات التعلم العلاجي (ط٣). القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

يوسف ، سليمان (٢٠٠٧). المخ صعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Andreasesen,R.,& Braten,I.(2010).Implementation and effect of explicit reading comprehension instruction in fifth- grade classrooms. Learning and Instruction ,20,1-18.

Jitendra,A & Christine Cole.L.,(1998).Effects of Direct Instruction Main Idea Summarization Program and Self –Monitoring on Reading Comprehension of Middle School Students with Learning Disabilities: Reading and writing Quarterly :Overcoming Learning Difficulties, Scholarly Journals:379-396.

Bessellieu,F.B;Kozloff,M.A.&Ricen,J.S(2001).Teachers perception of direct instruction teaching. Direct Instruction News,Spring, 14-18.

Binder,C &Watkins,C.L(1990).Precision teaching and direct teaching instruction :measurably superior instructional technology in schools, Performance Improvement Quarterly,3,4, 1-17.

Bornholt,L.(2002).An analysis of children’s task strategies for a test of

reading comprehension .Contemporary Educational Psychology,27, P.80-98.

Carlson,S(2005).Two hundred year history of learning disabilities ,Regis University,1-19.

Gagnon;J.&Maccini;P.(2001).Preparing Students with Disabilities for AlgebraChildrenSept/Oct.2001.http://www.knpd.org/mittsfita/documenti%5Calgebra.pdf

Howell, K. & Davidson, M. (1997). Aligning teacher thought processes with the curriculum. In J. w. Lioyd, E.J.Kame'en-ui, & D. chard (Eds.) Issues in educating students with disabilities (pp. 101 -128). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jacobson,L.(2004).What Research Says about Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities ,Exceptional Children ,70(3).299-322.

Jackson,S.,(2010).Direct Instruction in Special Education of Innovation Ed.D. Dissertation, lindenwood university :http://search.proquest.com/docview/851224194

Kathleen Seifert& Christine Espin(2012.Improving Reading of Science Text for Secondary Students with Learning Disabilities: Effects of Text Reading ,Vocabulary Learning, and Combined Approaches to Instruction. Learning Disability: . Quarterly. SAGE publications and Hammil Institute on Disabilities.2455TellerRoad; ThousandOaks, CA91320.(v).35.P236-247.

Lerner,J.(2000).Learning Disabilities, Theories Diagnosis and Teaching

Strategies.U.S.A.:Houghton Mifflin Company.

Lyon, R. (1998). The NCHD research program in reading development, reading disorders and reading instruction: A summary of research findings, keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities. The National Center for Learning Disabilities. New York, NY.

Nation, K., Marshall, C. & Snowling, M. (2001). Phonological and semantic contributions to children's Picture naming skill: Evidence from children with developmental reading disorders. Language and cognitive Processes, 16, 241-259.

National Institute for literacy (2003): Definition of reading. Retrieved June 28, 2003 from http://www.nifl.gov/partner ship for reading /explore / reading – defined. Html.

Rapcsak,S.& Beeson,P.(2002).Agraphia,Encyclopedia of the Human Brain,1,P 71-85.

Schug,M.C;Travers,S.G&Westren,R.D(2001).Direct instruction and teaching of early reading,Wissconsin Policy Research Institute ,14,2P.1-26.

Shaywitz S. (2003). Overcoming dyslexia: Anew and complete science–based program for overcoming reading Problems at any level. New York: knopf.

Sporer,N., Brunstein,J.,& Kieschke,U.(2009).Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching .Learning and instruction ,19.P.272-286.

الملخص باللغة الإنجليزية

Effectiveness of direct instruction strategy on developing some reading comprehension skills in pupils with Learning disabilities .

To examine the effectiveness of direct instruction strategy on developing some reading comprehension skills in pupils with learning disabilities , reading comprehension scale and a training program were administrated to 7 – 9 years old LD pupils with 92 – 95 IQ divided into tw o matched groups (i.e. experimental and control) .

Results revealed the presence of statistically differences in reading comprehension between both groups in post-application favoring the experimental one , and the presence of such differences for experimental group in pre-and post application favoring the post one . No statically significant differences were found between both post application and follow-up for experimental group .

Key words: Learning disabilities , reading comprehension , direct instruction strategy