برنامج مقترح قائم على استراتيجية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم فى الصف الخامس الابتدائى

إعـــــداد

د/ خالد محروس بكرى محمد
د/ محمود محمد المنير إسماعيل خليل

برنامج مقترح قائم على استراتيجية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم فى الصف الخامس الابتدائى

د/ خالد محروس بكرى محمد
ود/ محمود محمد المنير إسماعيل خليل

مقدمـــة:

تعد اللغة أساساً مهما للحياة الإجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها، لأنها أساس لوجود التواصل فى هذه الحياة، وأساس لتوحيد سبل التعايش فيها، فهى وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته ومواقفه وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه، وإرضاء الخاصية الاجتماعية لديه. وللغة فنون أربعة، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتصنف مهارات اللغة بحسب النشاط اللغوي للإنسان، فيصنف كل من التحدث والكتابة على أنهما الجانب الإنتاجي أو التعبيري من اللغة، بينما يتعلق الاستماع والقراءة بجانب الاستقبال في اللغة. ولقد أكد الباحثون على أهمية الفهم القرائى بالنسبة لتعلم عملية القراءة، بوصفه أحد مكوناتها الأساسية وبوصفه الهدف الأساسى الذى تقوم عليه عملية القراءة. فالفهم هو أساس عملية القراءة، وطالما أن الفهم هو الهدف من القراءة، والذي يسعى المعلم إلى تحقيقه وتهدف العملية التعليمية إليه، فإن مهارات الفهم القرائي يمكن أن تندرج تحتها جميع مهارات القراءة بما فيها مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجى، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

ومما لا شك فيه أن بطئ التعلم يختلف عن قرينه العادي في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وكذلك الأكاديمية مما يجعله يختلف عن قرينه العادي في البرامج المقدمة له سواء كانت تعليمية أو تأهيلية أو في أساليب التدريس. ويتفق معظم المربين على أن الصعوبة الأولية التي تواجه بطيئي التعلم هي القراءة ولكونه يعاني من هذه الحالة فإن يصبح في حالة يلعن فيها أيامه كلها في المدرسة، وقد تتطور عنده نتيجة لذلك بعض الخصائص فيصبح عدوانيا يتشاجر لأدنى إثارة ويصبح غير مكترث لواجباته، فضعف قدرة التلاميذ بطيئي

التعلم في القراءة قد ينمي عنده الاحساس بالفشل وأنه لا قيمة له وينعكس هذا على زملائه في الصف فيعاملونه وكأنه منبوذ من المجتمع.

ومن الصعب القول بأن استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، بل توجد استراتيجية معينة أنسب لتحقيق أهداف محدودة في مجال معين مع تلاميذ معينين من قبل معلم معين، كما يؤخذ بالحسبان وجود عوامل أخرى تؤثر في اختيار إستراتيجية معينة من أهمها طبيعة الأهداف والمادة التعليمية وطبيعة المتعلمين. وهناك مجموعة من الأساليب تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الافادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الاهداف التربوية المنشودة.

وقد أظهر التدريس بواسطة الأقران نجاحًا في تعزيز المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. فاستراتيجية تعلم الأقران تعزز عمل التلاميذ معاً، وتدربهم على التعاون الذي أصبح من الضروريات الاجتماعية والتعليمية نظراً لتأثير ذوي المعرفة والمقدرة العالية على أقرانهم، وقد تم توسيع هذا الرأي من القول القديم "أن تُعلم يعني أن تتعلم مرتين" فأفضل طريقة لتتعلم شيئاً أن تدرسه لشخص آخر (داليا فاروق عبد الكريم، ٢٠٠٧: ٨). ويستجيب تعليم الأقران للاحتياجات التي يميل التعليم التقليدي إلى تجاهلها، فضلا عن أن التعليم لنفس العمر فاعلٌ بفعالية التعليم للعمر المختلف، وهناك دليلٌ على أن تعليم الأقران قد حسن من سلوكيات المتعلم في الصف (مجدى عزيز ابراهيم، ٢٠٠٤: ٨٧٢)

من هنا كانت دراسة الباحثين الحالية لإعداد برنامج باستخدام فنية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، حيث يأمل الباحثان أن تفيد الدراسة العاملين في مجال التربية الخاصة من أجل وضع برامج مماثلة لمساعدة تلك الفئة من التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

يعانى بطيئو التعلم انخفاضاً فى درجة الذكاء، مما يسبب لهم مشكلة فى تدنى مستوى التحصيل الدراسى، وينعكس أثره على قلق أولياء الأمور، وحيرة المعلمين فى كيفية التعامل معهم، حيث أنهم فئة حدية تقع بين فئة العاديين وفئة المعاقين عقلياً، وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن درجات ذكاء هذه الفئة

تتراوح بين (٧٠ وأقل من ٨٥) درجة، وأنهم متأخرون عن أقرانهم فى التحصيل الدراسى، إلا أنهم يمكن تعليمهم بأساليب وطرق تتناسب مع إمكاناتهم وخصائصهم وما لديهم من قدرات. حيث إنهم لايستطيعون مواكبة أقرانهم من العاديين فى التعلم بنفس الأساليب وبنفس الوقت والجهد، ويتطلب ذلك من المهتمين فى مجال التربية الخاصة البحث فى نواحى القصور ومحاولة تذليل العقبات من خلال البحث عن الأساليب التربوية المناسبة لهم، لمساعدتهم على التعلم والتحصيل الجيد، ورفع مستوى الأداء، فقد أشار كثير من الأدبيات إلى أن تدنى مستوى التحصيل للتلميذ وعدم مواكبته لأقرانه فى الصف الدراسى يؤدى إلى كثير من المشكلات السلوكية، مما يؤثر على مسيرته التعليمية ويخلق مشكلات نفسية واجتماعية، علاوة على المشكلات التربوية التى تعيق مسيرته التعليمية، وذلك لما تلعبه البيئة المدرسية من دور فعال فى تعليم طلبة بطء التعلم من حيث طرق التدريس وأساليب التقويم، والتفاعل بين التلاميذ ومعلميهم، واتباع البرامج والأساليب التربوية التى تناسب قدراتهم وتتوافق مع بيئاتهم التعليمية,Eva, Jorne (2006,p.75)

وقد لمس الباحثان ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائى من خلال مقابلة بعض معلمي مدرسة النهضة الابتدائية بإدارة برج العرب التعليمية، ومن خلال ملاحظته للتلاميذ أثناء التدريس لهم حيث توصل إلى أن استراتيجية التدريس القائمة تركز على الحفظ والاستظهار وعدم التمييز بين التلاميذ، والبعد عن التطبيقات أو استخدام تكنولوجيا حديثة واستراتيجيات تعلم حديثة؛ مما تسبب في ضعف أدائهم اللغوي؛ حيث لايوجد أسلوب تدريسي يناسبهم جميعًا. وما هى إلا أساليب تدريسية محدودة تستخدم مع التلاميذ، ولعل من أهمها التدريس الجماعي والتدريس الفردي غير المنهجي .وتأسيسًا على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تسعى للبحث عن إستراتيجية تدريسية تستثير الدافعية للتعلم عند التلاميذ بطيئى التعلم، ولعل إستراتيجية تدريس الأقران إحدى تلك الإستراتيجيات التي تعزز الثقة وتستثير الدافعية عند التلاميذ. لذا تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تدريس التلاميذ بطيئى التعلم مهارات الفهم القرائى ذات الأهمية في حياتهم. كما تحاول الدراسة أن تحدد ما إذا ساعدت هذه الإستراتيجية في احتفاظ التلاميذ بالمهارات التي اكتسبوها وكذلك تعميمها.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية:

١- ما أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجية تعلم الأقران فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ بطيئى التعلم (الصف الخامس الابتدائى)؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- إعداد برنامج باستخدام تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم.
- تطبيق البرنامج باستخدام تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، وبيان مدي فاعليته.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المرحلة العمرية والموضوع الذي تتصدى له، ألا وهو: "فاعلية برنامج قائم على استراتيجية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم.على هذا تتحدد أهمية الدراسة من خلال جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء علي الضعف في المفاهيم القرائية وتأثيراتها السلبية علي جوانب النمو المختلفة لدي التلاميذ بطيئى التعلم. كما أن هذه الدراسة اهتمت بضرورة توظيف مهارات إدارة المصدر بفلسفتها وفنياتها- تعلم الأقران.

كذلك تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الفئة التي تقوم بدراستها وهم التلاميذ بطيئى التعلم، كما تأتي أهمية الدراسة في تحليل الدراسات السابقة التي كشفت عن أوجه القصور في مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم وأساليب تحسين تلك المهارات لديهم.

الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في توفير قسط من المعلومات والبيانات عن خصائص التلاميذ التلاميذ بطيئى التعلم بصفة عامة، والضعف في الفهم القرائي لديهم بصفة خاصة، ومدي تأثيرها في مستوي التقدم الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ، ومن ثم لفت الانتباه لضرورة وجود برامج للتدخل؛ ولذا تنبع أهمية هذه الدراسة تطبيقيا من أهمية الأسلوب التدريبي المستخدم، وهو برنامج باستخدام استراتيجية

تعلم الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، والذي كشفت فيه الدراسات السابقة على أهمية هذا النوع من الفنيات؛ لما له من فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، وبالتالي يؤثر بالإيجاب على تقدير التلاميذ لذواتهم ويساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي السوي، ومن ثم مستوي من التحصيل الدراسي بقدر جيد.

مصطلحات الدراسة:

١- **البرنامج** Program:

عرف الباحثان البرنامج إجرائيا بأنه: "إجراءات منظمة تتضمن مجموعة من التعليمات، والتي يحدد لها جدول زمني، وتهدف لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم".

٢- **تعليم الأقران** Peers Teaching:

عرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "أسلوب تعليمي يعتمد علي تقنيات تربوية حديثة في العملية التعليمية، ويتم تحديد أربعة أشكال فيه لتعليم الأقران، وهي:

- التوازي/التعاوني– يتبادل فيه الطلاب المعلومات في نفس وقت العمل في نفس المهمة.
- التعليمي– يعمل فيه أحد الطلاب كمعلم للآخرين.
- المشترك– يأخذ الطلاب دور المعلم بالتعاقب.
- الملاحظ– يلاحظ أحد الطلاب عمل طالب أخر.

٣- **الفهم القرائي** Reading Comprehension:

عرف الباحثان الفهم القرائي إجرائيا بأنه: "عملية عقلية يقوم بها الفرد القارئ (التلميذ بطئ التعلم) للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة فى تحديد معنى ومضاد الكلمة، يستنتج دلالة بعض التعبيرات فى النص، تحديد المفرد والمثنى والجمع، التمييز بين حركات المد " مد واو– مد ألف– مد ياء"، ويستدل على فهم القارئ من خلال الاجابة على أسئلة اختبار الفهم القرائى الذى أعدته الدراسة لهذا الغرض.

٤- **بطئ التعلم** Slow Learner:

وتعرف (عزة الدعداع، ٢٠٠٤: ١٠) بطئ التعلم: هو الذى يجد صعوبة فى مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط فى ذكائه أو فى قدرته على التعلم.

ويعرف الباحثان بطيئى التعلم بأنهم التلاميذ أصحاب الفئة الحدية الذين تقع نسبة ذكاءهم بين (٧٥ – ٨٩) درجة ويفشلون فى أداء المهام الأكاديمية والاجتماعية المتوقعة من فئتهم العمرية، ويعانون من سوء التوافق النفسى والدراسى وأنهم يحتاجون لخدمات خاصة تقدم لهم فى الفصول العادية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: تعلم الأقران:

ماهية تعلم الأقران:

عرفه (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤: ٨٦٩) بأنه أسلوب يقوم الأفراد بتعليم بعضهم البعض كأن يقوم بعض الطلاب بتعليم من هم أقل منهم عمرا أو أقل منهم فى التحصيل وفهم أساسياتها.

فتعلم الأقران نظام للتدريس يساعد فيه المتعلمون كل منهم الآخر، ويبني علي أساس أن التعلم موجه متمركز حول الطالب مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز علي اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعليم، وتعلم الأقران يعتبر صورة من صور التعلم التعاوني، يعتمد علي قيام الطلاب بتعليم بعضهم تحت إشراف المعلم (عقيل محمود رفاعي، ٢٠١٢:١٦٦).

كما يستخدم تعلم الأقران بصورة موسعة فى كل من مواقف التدريس– التعلم المعرفية والسلوكية. وقد شارك التلاميذ ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة عادة فى مشروعات لتعلم الأقران وخاصة هؤلاء الذين يعانون من صعوبات تعليمية سلوكية.

وهذا ما أشار إليه ماستروبيري وآخرين (Mastropieri, et. al, 2001, PP. 18) بأن التعلم بالأقران Peer Tutoring يساعد على تحسين قراءة الكلمات والهجاء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وصعوبات التعلم؛حيث إن التلاميذ يعملون في مجموعات ثنائية لكي:

- يستمع كل منهم إلى قراءة الآخر، ويصحح الأخطاء، ويعيد سرد المحتوى الذي قرأه.
- يلخص كل تلميذ الموضوعات التي يقرؤها.
- يتنبأ التلميذ بالأحداث التالية فيما يقرؤه.

أشكال تعلم الأقران:

١- **تدريس الأقران لجميع الصف:** يتضمن أن يشترك جميع تلاميذ الصف فى الوقت ذاته فى تدريس الأقران، فى كل جلسة يتبادل التلاميذ الأدوار بينهم حيث يعلمون مرة ويتعلمون مرة، إن تجميع التلاميذ للعمل معا يمكن أن يتم إما بشكل عشوائى أو حسب المستوى الأكاديمى أو بأى شكل يناسب المعلم والموقف التعليمى.

٢- تدريس الأقران بين الأعمار المختلفة: يحدث هذا النوع عندما يقوم تلميذ أكبر لديه مهارات أفضل نسبيا بتدريس تلميذ أصغر لديه ضعف فى مهارات معينة، الدور فى هذا النوع ثابت حيث يكون التلميذ الأكبر الذى لديه مهارات أفضل هو المدرس والأصغر هو المتلقى.

٣- **تدريس الأقران خلال تبادل الأدوار:** وفي هذا النوع يقوم التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة بلعب دور المدرس وتدريس تلميذ آخر عادي، هذا النوع يزود التلميذ ذا الاحتياجات الخاصة بخبرة جيدة وهي تقديم المساعدة الأكاديمية للتلميذ العادي (سهى الحسن، ٢٠٠٥: ٦٨).

مزايا استخدام تعلم الأقران:

تتمثل تلك المزايا فيما يلي:

- تتيح فرصا لتحقيق التفاعل الايجابي بين المعلم والتلميذ.
- وكذلك تتيح وقتا كافيا لانجاز الأنشطة المرتبطة بمحتوي التعلم.
- وتنمي مهارات الاتصال.
- يزيد من دافعية المتعلم.
- يقوي مفهوم الذات وتوجيه الذات.
- يقلل من الإحباط.
- يتيح الفرص لتقويم الأفراد والجماعات.
- يصلح لمختلف المواد الدراسية ويمكن تطبيقه في كل المستويات من المراحل التعليمية.
- تؤدي هذه الإستراتيجية إلي زيادة التحصيل الدراسي.
- فرصه لتكوين علاقات اجتماعيه جيده بين التلاميذ (عقيل محمود رفاعي،٢٠١٢:١٦٧).

شروط تطبيق تعلم الأقران:

- القبول من جانب القرين المعلم وأقرانه التلاميذ فكلما ازداد التوافق النفسى وتقاربت الميول والآمال الشخصية كلما مان التفاعل أكثر والاستفادة التربوية أكبر.
- كفاية القرين المعلم بموضوع الدرس ومعرفته.
- كفاية القرين المعلم من حيث قوة الشخصية وسلامة القيم والأخلاقيات العامة.
- معرفة القرين لكيفية التفاعل مع التلميذ وتدريسه.(داليا فاروق عبد الكريم،٢٠٠٧: ٢٩)

خطوات تنفيذ تعلم الأقران:

- تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تدريس خاص من الأقران.
- تهيئة المدرسة لتدريب الأقران بحيث تكون هناك قناعة تامة من قبل مدير المدرسة والمعلمين بأن تعلم الأقران لن يخل بأنشطة المدرسة أو الصف الدراسى.
- تحديد وقت التعلم بالأقران.
- تصميم الدروس التى سيقوم الأقران بتدريسها.
- تدريب التلاميذ الذين سيقومون بتعليم زملائهم.(السرطاوى وآخرون،٢٠٠٠: ٢)

<u>المحور الثانى– الفهم القرائي:</u>

مفهوم الفهم القرائي:

من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها لدى تلاميذها حتى يصبحوا قراء ماهرين أن يكون لديهم القدرة على فهم ما يقرءون، بما يتضمنه ذلك الفهم من فهم لمعاني الكلمات والجمل سواء كانت هذه الجمل بسيطة أم مركبة، ويتطلب تحقيق هذا الهدف أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بمهارة الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ وتدريبهم عليها منذ السنوات الدراسية الأولى لذا فقد اهتم معظم الباحثين بتعريف مهارة الفهم القرائي.

ويعرف (على مدكور،٢٠٠٢: ١١٠) الفهم القرائي: بأنه إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور واستقراء النتائج وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وأكد وولى (Woolley,2001,p.15) أن

الفهم القرائي عملية بناء المعنى من خلال قراءة النص كوحدة متكاملة وليس من خلال كلمات أو جمل منفصلة، ويشمل مجموعة معقدة ومتفاعلة من العمليات العقلية التى تتطلب أداءا عقليا معرفيا في مستويات متعددة في وقت واحد. كما يعرف (حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣: ٢٣٢) الفهم القرائي على أنه عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والتطبيق، ومهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هى الوحدة الأساسية للفهم، وهى الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم المعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع التسلسل وتصور النتائج المتوقعة. ويشير (خيري المغازى، ٢٠٠٤: ١١٨–١١٩) إلى أن الفهم القرائي هو الحصول على المعنى عن طريق القراءة لا يستطيع القارئ أن يكمل الفكرة في ذهنه حتى ينهى الفقرة التي يقرأها فإن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفتين والقارئ لابد له أن يقرأ الموضوعين حتى النهاية ليعرف معنى الكلمة في الموضوعين. كما يعرفه ميرها نسى وتوسى(Mirhassani& Toosi,2007:302) بأنه عملية بنائية، من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية لفهم الرسالة المقصورة التي يوحى بها النص. ويعرفه (على سعد جاب الله،٢٠٠٧: ٣٤) بأنه قدرة الفرد على فهم الكلمات والجمل مع الاستعمال الصحيح لكل منها، ويقاس هذا الفهم بمعرفة معاني الألفاظ أو الجمل ودلالتها وذلك بأن يطلب من الفرد تحديد مرادف الكلمة أو عكسها أو أن يضعها في جملة من إنشائه تدل على استخدامها الصحيح.

<u>تعقيب:</u> من خلال العرض السابق لتعريفات الفهم القرائي يتضح أن:

- الفهم القرائي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة، حيث إن كل منهما يؤدى إلى الآخر.
- الفهم القرائي عملية مركبة تشمل العديد من العمليات، تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع.
- الفهم القرائي يقوم على الربط بين خبرة الفرد السابقة، والمعلومات المتضمنة في موضوع القراءة.

ويعرف الفهم القرائى إجرائيا فى البحث الحالى: عملية عقلية يقوم بها الفرد القارئ (التلميذ بطئ التعلم) للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدما خبراته السابقة فى تحديد معنى ومضاد الكلمة، يستنتج دلالة بعض التعبيرات فى النص، تحديد المفرد والمثنى والجمع، التمييز بين حركات المد "مد واو– مد ألف– مد ياء"، ويستدل على فهم القارئ من خلال الاجابة على أسئلة اختبار الفهم القرائى الذى أعدته الدراسة لهذا الغرض.

أهمية الفهم القرائي:

يؤدى الفهم القرائي دورا أساسياً وبارزاً في عملية القراءة، إذ يعد الغاية منها في المقام الأول، وإلا فلماذا يقرأ الإنسان ما أراد قراءته ؟ فالفهم مطلب لغوى وتعليمي وتربوي، ذلك لأنه يحقق هدفاً من أسمى أهداف القراءة عادة وتدريساً موجهة كانت أم حرة، فهو الغاية المنشودة من ورائها وأصل القراءة أن تكون أولا للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى – في حال الفهم – تنظم ذاتها تبعا للفهم في فاعلية أكثر، وبجهد أقل، لا يدركها القارئ، ولا يعي أنه يتعلم، ومن ثم يمكن القول أن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه في تعلم غيره (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١: ٨٢)

وقد أكد كل من (يوسف قطامى، ٢٠٠٠)، (رشدي طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠١)، (حامد العويدى،٢٠١٠) على الاهتمام بالفهم القرائي وذلك للأسباب الآتية:

- الفهم القرائي هو محور العمليات القرائية جميعا.
- الفهم القرائي عامل أساسي في التمكن من فنون اللغة. وقصور الفهم القرائي يؤدى إلى ضعف التحصيل الدراسي، ويقلل القدرة على التواصل.
- القراءة جولة ذهنية مع النص المقروء وتهدف إلى إيجاد المعنى.

ويكتفي في تحديد أهمية الفهم القرائي أن كل قراءة تهدف إلى الفهم، وإن تعذر الفهم على القارئ فلا فائدة من القراءة، وإن كان كذلك الأمر بالنسبة للطلبة العاديين فمن الأولى الاهتمام بالفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئى التعلم؛ لأن افتقادهم لمهارات الفهم القرائي تعد مقدمة لفشل دراسي أكيد.

معوقات الفهم القرائى:

تتوفر مجموعة من المعوقات التى يمكن أن تحول بين التلاميذ وفهمهم للمادة المقروءة، ولعل من أهم المعوقات:

- عدم تآزر العمليات العقلية فى التفكير القرائى مع بعضها فى تزامن دقيق، وتتابع متواصل، لا يمكن العقل من تصور المعانى الذهنية، وتمييز نوعية الكلمات المقروءة والخيالية، فيما ينسجه القارئ من أفكار.
- قلة المحصول اللغوى للتلاميذ من القراءات، وقلة الخبرات والمعلومات، وسرعة النسيان تؤدى إلى صعوبة فى إدراك النصوص القرائية، أو محاولة التعبير عنها بالألفاظ المناسبة.
- قلة ممارسة المتعلم لاستخدامه اللغة بكل ما يتعلق به من قواعد ونظم ومفردات وتراكيب وأساليب حديثة وهذا ما يجعل الممارسة شرطا أساسيا فى تعلم اللغة، وأفضل أنواع الممارسة الصفية هو التخاطب والحوار مع التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم من خلال توظيف ما يقرءون وما يسمعون.
- الكيفية التى تستدعى بها المعلومات المختزنة فى الذاكرة وطريقة استرجاعها من الذهن، ترجع إلى أن الأطفال يشكلون تلك المفاهيم والمعلومات مهما كان فضاؤها من خلال إثارة الأفكار وتداخل المعلومات وعندما لايجد الأطفال ما يبعث على استدعاء تلك المعلومات فإنها تتضائل وتضمر أو تضمحل (حسن جعفر الناصر،٢٠٠١: ١٨٨).

ويرى الباحثان أن من أهم معوقات الفهم القرائى ما يلى:

- قلة الثروة اللغوية لدى التلاميذ، مما يترتب عليه زيادة عدد المفردات غير المعروفة فى الفقرة، فيصعب على التلاميذ فهمها.
- تدريس موضوعات القراءة بالطرائق التقليدية، وعدم تدريب المعلمين على تنفيذ استراتيجيات تدريس القراءة الحديثة.
- مستوى ثقافة الوالدين؛ حيث إن الآباء المتعلمين المثقفين يوفرون لأبنائهم الكتب والقصص، ويقرءون عليهم بعضا، مما يؤثر إيجابيا على زيادة خبراتهم، وكثرة معلوماتهم مما يجعلهم أكثر فهما لما يقرأون أو يسمعون.
- مدى مناسبة النص المقروء لمستوى التلاميذ العقلى واللغوى. ومدى وضوحه وتنظيمه لغويا وفكريا.

مهارات الفهم القرائى:

إن مهارات الفهم القرائى هى المهارة المستهدفة فى تعليم القراءة، ونعنى تمكين التلمي من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعانى بعضها ببعض، وتنظيمها فى تتابع منطقى متسلسل، كما تعنى الاحتفاظ بالمعانى والأفكار، واستخدامها فى أنشطة الحياة (محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، ٢٠٠٢: ٩٧).

كما يذكر (مصطفى رسلان،٢٠٠٥: ١٤٢) بأن الهدف الرئيسى من تحديد مستويات لفهم المادة المقروءة، هو تسهيل مهمة المدرس فى إعداد أهداف القراءة، وفى انتقاء طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلاب على فهم المادة المقروءة، وفى تحديد نوع الخبرات التى ينبغى أن يقدمها المدرسون لتحسين قدرة الطلاب على الفهم، وصياغة الأسئلة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التى يرغب المعلم فى الحصول عليها.

ولقد ذكر (محمد صلاح مجاور، ٢٠٠٠: ١٩٦) مهارات الفهم القرائى فى المدرسة الابتدائية كما يلى:

١- تعرف الكلمة. ٢- فهم التفاصيل والأفكار الرئيسية.
٣-القدرة على تتبع التسلسل فى القصة.
٤- تصور النتائج المتوقعة. ٥- تعلم عمل المقارنة.
٦- تعرف الجملة ثم على الفقرة.

ومن التصنيفات التى تناولت مستويات الفهم القرائى ومهاراته منها ما حدده (محمود الناقة، ووحيد حافظ،٢٠٠٢: ٢١٥-٢١٨) فقد صنف مستويات الفهم القرائى إلى ما يلى:

١) مستوى الفهم المباشر ويشمل المهارات التالية:

- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.

٢) مستوى الفهم الاستنتاجى ويشمل المهارات التالية:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
- استنتاج غرض الكاتب.
- استنتاج المعانى الضمنية فى النص.

٣) مستوى الفهم النقدى ويشمل المهارات التالية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية، والأفكار الفرعية فى النص.
- التمييز بين الحقيقة والرأى.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.

٤) مستوى الفهم التذوقى ويشمل المهارات التالية:

- إدراك القيمة الجمالية فى الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية فى النص.
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٥) مستوى الفهم الإبداعى ويشمل المهارات التالية:

- إعادة ترتيب أحداث القصة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى النص.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بأحداث قصة قبل الانتهاء من قرائتها.
- تحديد نهاية لقصة ما، ولم يحدد الكاتب نهاية لها.

كما حدد (محمد لطفى محمد جاد، ٢٠٠٣: ٣٩) مهارات الفهم المباشر فى خمس مهارات وهى:

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية فى النص.
- ضبط المفردة ضبطا صحيحا يساعد على فهم معناها.

مما سبق يتضح لنا أن للفهم القرائى مستويات، هذه المستويات متسلسلة بشكل هرمى، ومتدرجة فى صعوبتها وفى العمليات العقلية والمهارات التى يحتاجها لكل مستوى، وعلى الرغم مما قد يبدو من اختلاف بين التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائى ومستوياته، إلا أن جميع هذه التصنيفات تؤكد على أن الفهم القرائى يحدث فى مستويات دنيا وأخرى عليا، وذلك حسب المهارات المتضمنة فى كل مستوى.

المحور الثالث– التلاميذ بطيئى التعلم:

مفهوم بطيئى التعلم:

تعددت التعريفات لمفهوم بطئ التعلم فكل باحث يضع تعريف يشترط فيه عدة شروط لبطئ التعلم قد تختلف هذه الشروط عن باحث آخر ومن هذه التعريفات ما يركز على نسبة الذكاء كمحك أساسى لتميز هذه الفئة ومنها من يأخذ المقارنة مع الأقران من حيث مسايرتهم أو التأخر عنهم كمحك للتمييز، ومن الباحثين من يركز على أداء المهارات الاجتماعية ومدى النضج فيها، ويأتى رأى آخر يضع الزمن المستغرق فى التعليم والاستيعاب كمحك آخر، وبعض التعريفات ركزت على قدرة التلميذ على التكيف مع المناهج الدراسية العادية كمحك للاستدلال على بطء التعلم لديه وفيما يلى سرد لبعض هذه التعريفات.

فيعرف (نبيل عبد الهادى، عمر نصرالله، ٢٠٠٠: ٢٤) التلميذ بطئ التعلم بأنه التلميذ الذى يكون غير قادر على مجاراة الآخرين تعليميا أو تحصيليا فى موضوع دراسى، ويعود هنا إلى أسباب ظاهرة أو كامنة تكون بحاجة إلى تشخيص. ويرى (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠: ١٤١) أن مصطلح بطئ التعلم يشير إلى وصف حالة التلميذ من ناحية الزمن أى يشير إلى سرعته فى فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه فى أداء نفس المهام التعليمية، حيث يذكر أن الكثير ممن تناولوا هذا الطفل بالدراسة أشاروا إلى أنه يقضى زمنا يساوى ضعف الزمن الذى يستغرقه الطفل العادى فى التعلم، ومن هذا فإن تعلم الطفل بطئ التعلم فى فصل دراسى عادى فإنه سوف يكون طفل مختلف تحصيليا وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعليمه. وذكرت (آمال عبد السميع، ٢٠٠١: ٥٤) أن بطيئى التعلم هم التلاميذ الذين يتعلمون بصورة أبطأ من أقرانهم، ويعجزون فى تعلم المواد الجديدة بالمعدل الذى يقدمه لهم المعلم، كما أن نسبة ذكائهم منخفضة عن المتوسط فمن المحتمل أن يظهروا ضعفا فى بعض المواد. ويشير (إبراهيم الخطيب ومحمود غانم، ٢٠٠١: ٣٥) إلى أن مصطلح بطئ التعلم يستخدم ليحدد مجموعة من الدارسين الذين يتعلمون بصورة أبطأ من أقرانهم، كما أنهم يظهرون نقصا فى بعض المواد، ويمتلكون قدرة أقل من المتوسط وتتراوح نسبة ذكاءهم بين (٧٠–٩٠) درجة ويكون تحصيلهم أقل من المتوسط لمستوى الصف الدراسى نتيجة لقدراته المحدودة. ولقد أشارت (عزة

الدعداع، ٢٠٠٤: ١٠) إلى تعريف بطئ التعلم من الناحية الاجتماعية إلى مدى نجاح أو فشل الفرد فى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، مقارنة مع أصدقائه من نفس المجموعة العمرية وعليه يعتبر الفرد معوقا أو بطيئا. كما أشارت إلى أن التلميذ بطئ التعلم هو الذى يجد صعوبة فى مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط فى ذكائه أو فى قدرته على التعلم.

وبناء على ما سبق يقترح الباحثان تعريف لبطئ التعلم وهو أنهم التلاميذ أصحاب الفئة الحدية الذين تقع نسبة ذكاءهم بين (٧٥ – ٨٩) درجة ويفشلون فى أداء المهام الأكاديمية والاجتماعية المتوقعة من فئتهم العمرية، ويعانون من سوء التوافق النفسى والدراسى وأنهم يحتاجون لخدمات خاصة تقدم لهم فى الفصول العادية.

أسباب بطء التعلم:

إن الأطفال بطيئى التعلم مجموعة متشابهة فى الوضع التعليمى وبعض الاستجابات والاستعدادات الموروثة. ولكن تفاصيل مشكلة كل منهم ومضمون وطبيعة الخلل التكوينى تختلف من طفل لآخر، ومن هذا المنطلق يجب أن تدرس كل حالة على حدة، ونحلل الخلل التعليمى بشكل علمى موضوعى حتى نتمكن من التقييم السليم واختيار الطرق والأساليب والوسائل المناسبة لتعليم هؤلاء.

ومع الإقرار باختلاف كل حالة عن الحالة الأخرى إلا أنه توجد أسباب عامة يشترك فيها معظم الأفراد بطيئى التعلم وهذه الأسباب:

١) الأسباب الوراثية والمرضية:

وتشمل عوامل وراثية ما قبل الولادة، وأسباب أثناء الولادة وأسباب مرضية بعد الولادة.

أ- أسباب ما قبل الولادة وتنقسم إلى:

- **العوامل الجينية المباشرة؛** وهى التى ينتقل عن طريقها الصفات الوراثية من الوالدين إلى الجنين وتشمل: العيوب المخية – الاضطراب فى تكوين الخلايا – حالات العامل الريزيس (RH) – الاضطراب فى عملية الأيض.
- **العوامل غير الجينية؛** وتشمل: إصابة الأم الحامل بأمراض معدية مثل الزهرى والحصبة الألمانية – اضطرابات الغدد – عدم توفر الأكسجين للجنين – مشكلات سوء التغذية للأم الحامل.

ب- **أسباب أثناء الولادة** وتشمل: عسر الولادة – الولادة الجافة – انقطاع الأكسجين عن الطفل أثناء الولادة

ج- **أسباب بعد الولادة:** وهى الأمراض والحوادث التى يتعرض لها الطفل فى السنوات الأولى من عمره وتسبب تلفا فى الجهاز العصبى (عزة الدعداع، ٢٠٠٤: ١٩).

٢) الأسباب البيئية والاجتماعية:

من المعروف عند علماء النفس والتربية أن كل من الوراثة والبيئة يشكلان شخصية الفرد فالطفل يولد ولديه الاستعداد وقد تنمى البيئة هذا الاستعداد أو تقضى عليه، ولذلك تلعب الأسباب الاجتماعية دورا هاما فى حدوث ظاهرة بطء التعلم ومن هذه الأسباب ما يلى:

أ – **الفقر**؛ ويعتبر العامل الرئيسى فى الدول النامية ويؤثر الفقر على الأطفال بطريقيتن هما:

- إضعاف صحة الطفل.
- تقليل قدرته على التعلم وذلك لأن الفقر يسبب الحرمان الأخلاقى والحرمان العقلى الذى يؤثر فى النهاية على أداء التلاميذ.

ب- **المستوى الثقافى للأسرة**؛ وما يسمى بذكاء أفراد الأسرة ومستوى ثقافتهم، فالآباء المثقفون يكونون متحمسين لتنمية عقول أطفالهم، فيبدءون بتعليم وتدريب أطفالهم قبل أن يلتحقوا بفصول رياض الأطفال. وكذلك هم قادرون على توفير الوسائل التى تسهل تعلم أطفالهم، وعلى العكس إذ كان الآباء غير مثقفين فإنهم لا يتخذون خطوات إيجابية نحو تثقيف أطفالهم، وهم نادرا ما يظهرون أى اهتمام بالتطور العقلى لأطفالهم (لوكاند هاريدى ، ٢٠١٠: ٢٦).

٣- الأسباب الانفعالية:

من المحتمل أن يواجه أغلب التلاميذ مشكلات انفعالية فى أوقات مختلفة من الدراسة مثل أيام الامتحانات ولكن الحال مختلف عند بطئ التعلم لأن المشكلات الانفعالية تستمر لفترة طويلة وبصورة أكثر حدة بل وتعتبر هذه المشكلات من المسببات الرئيسية لبطء التعلم ومن هذه الأسباب الانفعالية:

- **الاضطراب النفسى** الذى يؤدى إلى الاحباط – التعثر – الإخفاق فى التعليم مما يؤدى إلى بطء التعلم. وقد أكدت الدراسات السابقة كدراسة Zhu 2002 على أن التلميذ بطئ التعلم يظهر اضطرابا انفعاليا، هذا الاضطراب يتحسن بالعلاج (Zhu, xiaohua , et al., 2002, p. 549)
- **القلق** فالطفل الذى تنتابه نوبات من القلق الشديد أثناء الدرس غالبا ما يكون أقل كفاءة ودقة فى الواجب التعليمى من حفظ وتذكر وتعلم وقد أكدت دراسة Mariage Andre 2004 أن التلميذ بطئ التعلم تظهر لديه مستويات قلق أعلى بكثير من التلميذ العادى وهذا ما يؤثر على أدائه الأكاديمي (Mariage, Andre et al., 2004, p.147).

تعقيب ويعلق الباحثان باختصار على هذه الأسباب حيث يرى أن الأسباب الأسرية وما تشمل عليه من المستوى الثقافى والاقتصادى والاجتماعى لها مع طريقة معاملة الوالدين للطفل وعدم تقبله لأنه لم يحقق توقعاتهم أو الاستبداد فى الأسرة وعدم مراعاة رغبات وحاجات الطفل. يضاف لهذا بعض العوامل المدرسية وما يشوبها من خلل فى البرنامج التعليمى وعدم مناسبته لظروف هذه الفئة، إضافة إلى اتجاه المعلم نحو هؤلاء الأطفال فهذه العوامل تلعب دورا هاما فى حدوث أو ظهور بطء التعلم هذا مع سوء معاملة أقرانهم لهم والنظرة الدونية إليهم.

خصائص الأطفال بطيئى التعلم:

يتسم الأطفال بطيئو التعلم بمجموعة من الخصائص التى تميزهم عن أقرانهم الآخرين، ويعتبر تحديد بطئ التعلم فى ضوء هذه الخصائص من أدق خطوات وصفه وتصنيفه داخل فئة بطء التعلم.

أ- الخصائص الجسمية:

إن الأطفال بطيئى التعلم كمجموعة يختلفون من ناحية النمو الجسمى عن الأطفال الآخرين، فنجد معدل النمو لدى هؤلاء الأطفال أقل فى تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الآخرين، فالحالة الشائعة أن الطفل البطئ من ضعف عام (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣: ١).

وتظهر الخصائص الجسمية عند بطئ التعلم:

- معدل النمو عند الطفل بطئ التعلم أقل فى تقدمه مقارنة بمعدل نمو الطفل العادى.
- الطفل بطئ التعلم أقل طولا ، وأقل وزنا ، وأقل تناسقا.

- ينتشر بينهم ضعف السمع، وضعف البصر وعيوب الكلام، وسوء التغذية وهذا من ناحية الصحة العامة (عزة الدعداع، ٢٠٠٤: ١١).

ب- الخصائص العقلية:

تقع نسبة ذكائهم بين (٧٠- ٩٠) درجة، وهى بذلك منخفضة عن المتوسط ويؤدى ذلك إلى التأثير على العمليات العقلية المختلفة لهذا فهم يعانون من ضعف فى الانتباه وسرعة التشتت، وضعف فى التركيز، يعمل فترات قصيرة نسبيا، كما يعانون من قصور فى الإدراك السمعى والبصرى، كما يعانون من محدودية الفهم وصعوبة فى التفكير المجرد، وقصور فى التفكير الاستنتاجى، وضعف القدرة على حل المشكلات، وقصور التعميم، ويجدون صعوبة فى التعميم ونقل المعرفة والاستفادة منها فى مواقف تعليمية أخرى، ويحتاجون وقتا زمنيا يساوى ضعف الزمن الذى يستغرقه الطفل العادى فى أداء نفس المهام التعليمية (نبيل عبد الهادى، عمر نصرالله،٢٠٠٠: ٤٠).

ج- الخصائص الاجتماعية:

نظرا لأن الطفل بطئ التعلم يكون أقل تكيفا مع الآخرين ويميل للانطواء فهو يتميز بعدد من الخصائص الاجتماعية وهى كما يلى: عدم الثقة بالنفس – ليس لديه قدرة على تكوين صداقات – الاعتماد على الغير – قلة الاهتمام بالدراسة وكثرة الغياب – يميل إلى الانقياد – ضعف الشخصية – يميل إلى العزلة وعدم التعاون (عزة الدعداع وعبد الله معلى ، ١٩٩٢: ١٢)

د- الخصائص الانفعالية:

ويشير (لوكاند هاريدى، ٢٠١٠: ٨٦) إلى ثلاث مصادر تشكل النمو الانفعالى والاجتماعى أثناء الصفوف الابتدائية وهى: الوالدين والأسرة – جماعة الأقران – الخبرات المدرسية. وذكر عدد من السمات الانفعالية التى توجد عند بطئ التعلم وهى العزلة وعدم النضج وانخفاض صورة الذات والاكتئاب ويكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء أو لا يكون لهم أصدقاء على الإطلاق أو قد يلعبون مع أطفال أصغر منهم بكثير، كما يشير إلى أن معظم بطئ التعلم يظهروا أنماط معينة متكررة من السلوك فى المدرسة وهذه الأنماط من السلوك هى التى تجعلهم مختلفين بشكل ملحوظ عن الطلبة العاديين، وبسهولة يلاحظ أى معلم يتعامل مع بطئ التعلم هذه الأنماط السلوكية، وهذه هى بعض الأنماط المتكررة

من السلوك: الكسل – عدم الانتباه – العدوانية – سوء التكيف – عدم النضج والانسحاب.

هـ- الخصائص المدرسية:

الطلاب بطيئو التعلم فى المواقف المدرسية يبدون كسولين لا مبالين بليدين، تنخفض دافعيتهم للتعلم، غالباً ما يتسببون فى عرقلة النظام المدرسى، فيتكرر تأخرهم وغيابهم عن المدرسة، ويكونون مصدر فوضى وإزعاج للمدرسين حيث يعطلونهم عن أداء أعمالهم، كما تكثر بينهم حوادث التسرب المدرسى، فغالباً ما ينقطعون عن الدراسة قبل التخرج (محمد عودة وكمال مرسى، ١٩٩٦: ٣٤٨).

مبادئ تعليم الطفل بطئ التعلم:

يحدد (توما جورج خورى، ٢٠٠٢: ٨٦) أهم مبادئ تعليم الطفل بطئ التعلم كما يلى:

- مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل وقدراته وسرعته فى التفكير.
- يجب وضوح الأهداف فى ذهن المعلم حتى يستطيع إعطاءها للمتعلم.
- يجب أن تكون الخبرات متناسقة ومناسبة للطفل بطئ التعلم وتكون ضمن احتياجاته اليومية.
- يجب تنويع الخبرات، وذلك لاستخدام الحواس المختلفة من خلال الأنشطة المتنوعة.
- يجب أن يكون المنهج مرناً شاملاً حتى يفسح المجال لمراعاة الفروق الفردية على الرغم أن المجموعة لن تصل إلى مستوى واحد.
- يجب إثارة الدافعية باستخدام التعزيزات المتنوعة من قبل المعلم.

<u>دراسات سابقة:</u>

دراسة ماسترو بيري وآخرين Mastropieri; et. al **(٢٠٠١)**

بعنوان: هل يستطيع تلاميذ المدرسة المتوسطة ذوو صعوبات القراءة الحادة مساعدة الآخرين وتعلم أي شيء ؟، تكونت عينة المشروع مما يلي: مدرسين للتربية الخاصة، وأربعة وعشرين تلميذًا ملتحقين بالصف السابع (منهم عشرون تلميذًا ذوو صعوبات تعلم، وأربعة تلاميذ ذوو إعاقة عقلية بسيطة)، وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعة تجريبية تضم اثنى عشر تلميذًا ومجموعة ضابطة تضم أثنى عشر تلميذًا، وكان متوسط العمر الزمني للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (١٣) سنة، ومتوسط العمر الزمني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

(١٢.٩) سنة، ومتوسط نسبة ذكاء التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (٦٤.٢٥)، ومتوسط نسبة ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٨٤.٢)، واثنا عشر أبًا لتلاميذ المجموعة التجريبية. ومن أدوات المشروع هي: مقياس ذكاء وكسلر للأطفال – اختبار وودكوك للفهم القرائي – المقابلة – بطاقة ملاحظة التعلم بالأقران. ومن أهم نتائج المشروع: فاعلية برنامج التعلم بالأقران في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة ذوي صعوبات القراءة الحادة (ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة).

دراسة ماسون (Mason,2002)

وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس مهارة قراءة النصوص التوضيحية، من أجل الفهم والاستيعاب (الفهم القرائى) فى التأثير على تعلم طلاب الصف الدراسى الخامس من التعليم الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦ طالبا) من الجنسين ينتمون إلى الصف الدراسى الخامس من التعليم، واستعانت الباحثة فى جميع البيانات المطلوبة باختبار مستويات الطلاب فى قراءة النصوص التوضيحية من أجل الفهم والاستيعاب، واختبارين لمستويات فاعلية الذات والدافعية الداخلية للمفحصوين يعتمدان على الصيغة المعدلة لمقياس " الدافعية للقراءة " MIRQ. وقامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع الطلاب؛ للتعرف على تصوراتهم حول مدى فاعلية استراتيجية التدريس، وقامت الباحثة باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة وقامت الباحثة بتحليل النتائج إحصائيا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فاعلية استخدام استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم فى تحسين قدرة الطلاب القراءة الشفهية من أجل الفهم والاستيعاب (الفهم القرائى للنصوص الشفهية).
- فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم فى تحسين مستويات المفحوصين الذين يعانون من صعوبات فى تعلم وقراءة النصوص التوضيحية من أجل الفهم والاستيعاب مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة Greene 2005

التى هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية تقوم على أساليب التعلم السمعية والبصرية والحركية باستخدام الألعاب التعليمية والألغاز وأثر ذلك على التحصيل

الدراسى عند بطيئى التعلم ، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن الاستراتيجية كان لها الأثر فى ارتفاع التحصيل الدراسى عند بطيئى التعلم؛ وذلك باستخدام أساليب التعلم القائمة على أساليب التعلم السمعية والبصرية والحركية

دراسة التي قام بها ويدينجر (Wedinger 2005)

التى اهتمت بدراسة فعالية إستراتيجية تدريس الأقران على اكتساب مهارات القراءة والرياضيات بالنسبة للأطفال في مرحلة الروضة. حيث تمت مقارنة تدريس الأقران بالتدريس التقليدي الذي يقدمه المدرس، وذلك لاكتساب مهارات القراءة والرياضيات لأطفال الروضة. شملت عينة الدراسة (٨) أطفال منتظمين داخل الروضة في مدرسة ابتدائية. حيث تم تقسيم الأطفال إلى (٤) مجموعات. وكل طفل يقوم بدور المعلم والمتعلم في الوقت نفسه لمدة (٧) دقائق لكل دور وفي الجلسة نفسها. حيث تمت الجلسات في فصول الأطفال. أوضحت نتائج الدراسة أن إجراء تدريس الأقران مفيد لجميع التلاميذ بكافة المستويات المختلفة من القدرة العقلية، وكذلك المستويات العمرية إذ أثبت فعاليته مع الأطفال في مرحلة الروضة، كما أثبت أنه فعال مقارنة بالتدريس التقليدي الذي يقدمه المدرس.

دراسة عبد السلام حامد الرحاوى(٢٠٠٦)

بعنوان " تأثير استراتيجية تدريس الأقران فى التحصيل الدراسى المعرفى والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية ". اشتملت عينة الدراسة على(٤٤) طالب من طلاب السنة الدراسية الثالثة فى كلية التربية الرياضية، قسموا على مجموعتين الأولى استخدمت معها استراتيجية تدريس الأقران وأما الضابطة فاستخدمت معها الطريقة التقليدية. وكانت النتائج تفوق استراتيجية تدريس الأقران على الأسلوب التقليدى فى تحصيل الطلبة المعرفى لمادة طرائق التدريس، وتفوق تدريس الأقران على الأسلوب التقليدى فى الاحتفاظ المعرفى.

دراسة أيفا جورنى (Eva Jorne, 2006)

بعنوان " فاعلية برنامج تعليم فردى لبطئ التعلم " وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعليم الفردى لبطئ التعلم على الناتج التعليمى ومفهوم الذات لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٢ طفلاً) بطئ التعلم، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية (الاختبارات التحصيلية لقياس مستوى التحصيل قبل وبعد البرنامج –

اختبار الذكاء – اختبار لتقدير الذات). وقام الباحث بإعطاء تعليم فردى لمدة شهرين، وأظهرت نتائج الدراسة:

١) تحسن الناتج التعليمى فى القياس البعدى عنه فى القياس القبلى بصورة دالة إحصائيا وذلك على اختبار التحصيل الدراسى.
٢) تحسن مستوى تقدير الذات فى القياس البعدى عنه فى القياس القبلى وذلك على مقياس تقدير الذات.

دراسة كيورا وآخرين Kourea; et. Al(2007)

بعنوان: تحسين مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المدنيين أثناء التعلم بالأقران لفصل كامل. تكونت مجموعة البحث من ستة تلاميذ (أربعة من ذوي خطر العرضة للإعاقة أو الحرمان الثقافي، وتلميذ ذي صعوبات تعلم، وتلميذ ذي صعوبات تعلم ونشاط زائد واضطراب انتباه). أوضحت نتائج الدراسة فاعلية التعلم بالأقران لفصل كامل في زيادة تعرف وقراءة الكلمات، وبقاء أثر التعلم، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي لدى تلاميذ مجموعة البحث، وخاصة لدى خمسة تلاميذ من المجموعة.

دراسة داليا فاروق عبد الكريم (٢٠٠٧)

بعنوان " فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا فى كلية التربية الأساسية". استهدفت الدراسة التعرف الى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، أما عينة البحث فتكونت من مجموعة واحدة بلغ عدد أفرادها (٢٣) طالباً وطالبة، استعانت الباحثة بأداة معدة مسبقاً، أما ثبات الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار، وقامت بالتطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات على عينة البحث ومن ثم قامت بتدريس المجموعة باستخدام استراتيجية تدريس الأقران ثم قامت بتطبيق الاختبار البعدي، أما معالجة البيانات فقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي t–test كوسيلة إحصائية ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استجابات الطلبة ذكوراً وإناثاً (في التطبيق البعدي للمقياس تعزى لاستراتيجية تدريس الاقران في تنمية مفهوم الذات)

دراسة عبير كمال محمد(٢٠٠٧)

بعنوان:"فعالية استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات المهارية لدي طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية جامعة حلوان". تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطالبات المعلمات قوامها ٣٢ طالبة. تم تدريس وحدة الجونلة باستخدام إستراتيجية تعليم الأقران للمجموعة التجريبية وقوامها ١٦ طالبة، بينما درست المجموعة الضابطة وقوامها ١٦ طالبة الوحدة بالطريقة المعتادة. تم إعادة صياغة وحدة الجونلة في ضوء إستراتيجية تعليم الأقران، أسفرت النتائج عن فعالية استخدام إستراتيجية تعليم الإقران في تنمية الأداءات المهارية لدي طلاب شعبة الملابس الجاهزة، بكلية التربية جامعة حلوان.

دراسة منى فيحان الحارثى (٢٠٠٧)

بعنوان " فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة متوسطة ". تكونت عينة الدراسة من (٦ تلاميذ) ٣ ذكور و٣ إناث ملتحقين بمدرسة خاصة داخل مدينة الرياض، يعانون من تخلف عقلي متوسط وتتراوح أعمارهم مابين (٧–١١) سنة. تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات. بحيث تضم كل مجموعة (تلميذين (تلميذ يقوم بدور المعلم وتلميذ يقوم بدور المتلقي، تم استخدام تصميم التقصي المتعدد. وهو أحد الأساليب المستخدمة في تصاميم الحالة الواحدة لتدريس الأقران الكلمات الوظيفية. قامت الباحثة بتدريب التلاميذ الذين يقومون بدور المعلم على إستراتيجية كيفية تدريس الأقران،وبعد ذلك إكسابهم عدد من الكلمات الوظيفية حتى يقومون بتدريسها لأقرانهم، وقبل التدخل تم قياس بيانات مرحلة الخط القاعدي، ومن ثم تسجيل بيانات مرحلة التدخل في كل جلسة. وبعد أن يصل التلاميذ إلى المستوى المعياري المطلوب في مرحلة التدخل، يتم قياس مدى احتفاظ التلاميذ بالكلمات من خلال عرض الكلمات كل (٤) جلسات ومن ثم تسجيل البيانات. وأخيرًا يتم تقييم التلاميذ بشأن مقدرتهم على التعميم، وذلك من خلال عرض جمل تحتوي على الكلمات التي سبق أن اكتسبوها، ومن ثم يطلب من التلميذ قراءة الكلمة ضمن سياق الجملة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين تدريس الأقران واكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة متوسطة، حيث تمكن جميع التلاميذ من اكتساب (١٨ كلمة) خلال مرحلة

التدخل، كما استطاع التلاميذ الاحتفاظ بجميع الكلمات التي اكتسبوها، كما ساعدت هذه الإستراتيجية التلاميذ على تعميم الكلمات التي اكتسبوها

دراسة أحمد محمد الحيالى، عمار يلدا كرومى (٢٠١١)

بعنوان "أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران فى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة فى مادة القراءة " ولتحقيق هدفي البحث تم وضع فرضيات تخص تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وفرضيات اخرى تخص الاحتفاظ بتلك المهارات، واقتصر البحث على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي(تربية خاصة) من كلا الجنسين، استخدم الباحثان التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة، تكونت المجموعة التجريبية من (١١) تلميذاً وتلميذةً أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٩) تلاميذ وتلميذات كما راع الباحثان التكافؤ بين المجموعتين في عدة متغيرات. تطلب البحث وجود أدوات لقياس تلك المهارات الثلاث، وقد قام الباحثان بعرضها على الخبراء لمعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق. وكذلك بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار لعينتين (t-test) والبالغ (٧٥,٠) ، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي مستقلتين وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة سرعة القراءة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) في تنمية مهارتي صحة القراءة ودقة القراءة وإنما نمت لدى المجموعتين بنفس الدرجة نفسها، أما نتائج اختبار الاحتفاظ فقد كانت لصالح المجموعة التجريبية في مهارات صحة القراءة ودقة القراءة وسرعة القراءة وكانت المجموعة التجريبية أكثر احتفاظاً من المجموعة الضابطة وفي ضوء ذلك تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات استكمالا لنتائج البحث.

دراسة هاجر سيد موسى (٢٠١١)

بعنوان "فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم". تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تم اختيار (١٠) تلاميذ وتلميذات بالصف الرابع الابتدائي من المتفوقين عقليا ذوى صعوبات تعلم القراءة منقسمين إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٥ تلاميذ)، والأخرى ضابطة وعددها (٥ تلاميذ)

وتراوحت أعمارهم من (٩–١٠)سنوات، ودرجات نسبة ذكائهم تتراوح بين (١٢٠–١٢٣). ومن أدوات الدراسة: اختبار ستانفورد بينيو الصورة الرابعة المعدلة للبيئة المصرية إعداد /مصري حنورة – استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد /عبد العزيز الشخص– مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين عقليا أعداد /فتحي الزيات – اختبار تشخيص العسر القرائي للمرحلة الابتدائية إعداد /نصرة جلجل –برنامج التعلم التعاوني لعلاج الطلاب المتفوقين عقليا ذوى صعوبات القراءة(إعداد الباحثة). وأظهرت نتائج الدراسة
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد اختبار العسر القرائي(الجزء الخاص بالفهم القرائي)لصالح المجموعة التجريبية.

<u>تعقيب عام على الدراسات السابقة</u>

من خلال العرض السابق للدراسات استخلص الباحثان عدة نقاط محورية هامة كمبرر لإجراء الدراسة ومنها:

- تدنى مستوى الأداء الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئى التعلم ويعتبر هذا الدافع الذى حدا بالباحثين إلى التعرف على أهم مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ بطيئى التعلم.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجية تعلم الأقران وأداء التلاميذ فى مهارات الدراسة.
- ندرة الدراسات – فى حدود علم الباحثين – التى تناولت استراتيجية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ بطيئى التعلم.
- الاستفادة من الدراسات السابقة فى بناء الإطار النظرى للدراسة الحالية وإعداد قائمة لمهارات الفهم القرائى اللازمة للتلاميذ بطيئى التعلم.
- اتضح أن تدريس المهارات بواسطة الأقران قد يكون فعالا وأكثر كفاءة من التدريس بواسطة المدرسين فقط، ذلك من شأنه أن وجه انتباه الباحثين للقيام ببحثه بغرض التحقق من فاعليه استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم نظرا لأهميتها فى تعلم التلاميذ ولما لها من دور فعال فى مشاركة التلاميذ فى المواقف التعليمية.

فــروض الدراســـة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية علي اختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي/التتبعي علي اختبار الفهم القرائي.

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:**

اعتمد البحث الحالي علي المنهج شبه التجريبي في تناوله لمشكلة البحث حيث كان هذا المنهج يتضمن:

١- **المتغير المستقل** :independent variable الذي يتمثل في برنامج تعلم الأقران.

٢- **المتغير التابع:** dependent variable وهى التغيرات في: الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم فى الصف الخامس الابتدائى.

- **عينة الدراسة:**

تتكون العينة من مجموعة واحدة تجريبية قوامها(١٠ تلاميذ) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بطيئى التعلم ممن تتراوح نسبة ذكائهم (٧٥-٩٠)، لديهم مستويات منخفضة في مهارات الفهم القرائي، وذلك كمجموعة تجريبية واحدة بمدرسة (النهضة الابتدائية) بإدارة (برج العرب التعليمية)، بمدينة الإسكندرية. كذلك تم الاستعانة بمجموعة من التلاميذ العاديين كمجموعة أقران وعددهم (١٠) تلاميذ فى الصف السادس الابتدائى فى نفس المدرسة.

- **أدوات الدراسة:**

أولاً- اختبار الفهم القرائي: إعداد/ الباحثان.

هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوي مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، حيث اتضح للباحث عدم توافر مقياس مناسب- وما وجد تم إعداده في ثمانينات القرن المنقضي، والحديث منها لا يناسب البيئة المصرية، وما يناسب البيئة المصرية لا يتناسب مع العينة؛ على الرغم من أهمية مهارات الفهم

القرائى لدي التلاميذ بطيئى التعلم، ومن ثم تحديد أبعاد الاختبار وتعريفها إجرائيا، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

(١) الإطلاع على الكتابات النظرية والتراث السيكولوجي الخاصة بمهارات الفهم القرائي عامة، ومهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم خاصة.

(٢) قام الباحثان بإجراء مسح للبحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ بطيئى التعلم، ومن خلال هذه الدراسات استطاع الوصول إلى عدد من المقاييس التي استخدمت في قياس تلك المهارات على الوجه التالي:

- اختبار تحصيلي في القراءة: إعداد/عرفات/ شعبان/ (٢٠٠٤).
- اختبار صعوبات تعلم القراءة: إعداد/ضياء الدين موسي (٢٠٠٦).
- اختبار الفهم القرائي للمعاقين عقليا: إعداد/حمدي سيد أحمد إبراهيم (٢٠٠٩).
- اختبار الفهم القرائى للمعاقين عقليا القابلين للتعليم: إعداد/ خالد محروس بكرى (٢٠١٥)

ولقد أفادت هذه المقاييس الباحثين في تعرف المؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم الاختبار؛ ومن خلال ذلك تم التوصل إلى عدد من الأبعاد الرئيسية الخاصة بمهارات الفهم القرائي، والتي بلغت أربعة أبعاد.

(٣) تم التحديد الإجرائي لكل بعد أو مهارة، ثم صياغة مجموعة من التساؤلات التي يمكن أن يقيسها هذا البعد أو المهارة؛ وراع الباحثان أن تكون صياغة التساؤلات مرتبطة بالتعريف الإجرائي في صورة مبسطة وسهلة وذات لغة مفهومة مع تحديد المعنى بدقة.

(٤) ثم قام الباحثان بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من الاختبار في التعرف على مستوي مهارات الفهم القرائي للتلاميذ بطيئى التعلم.
- تحديد أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي للتلاميذ بطيئى التعلم إجرائيا.
- تصميم عدد من التساؤلات التي تتناسب مع التعريف.
- الإجراءات لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم مع الاستعانة ببعض التساؤلات من المقاييس التي تم ذكرها من قبل.

(٥) ثم قام الباحثان باستطلاع رأي عدد (١٠) من أساتذة في تخصصات علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس،حيث تم تقديم التساؤلات لهم،مع تحديد التعريف الإجرائي لكل بعد أو مهارة على حدة وذلك من خلال أبعاد الاختبار، وهي على الوجه التالي:

- تحديد معنى ومضاد الكلمة.
- تحديد المفرد والمثنى والجمع.
- التمييز بين حركات المد " مد واو– مد ألف– مد ياء ".
- استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص

وذلك للحكم على عبارات الاختبار من حيث:

- مدى مناسبة التساؤلات في قياس ما صمم الاختبار من أجله.
- مدى ارتباط السؤال بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
- إضافة أي تساؤلات يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها في التساؤلات، كذلك حذف أي تساؤلات يراها المحكم ليس لها ارتباط بالبعد وورد ذكرها في التساؤلات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح الاختبار صالحا للتطبيق الميداني، ولقد أسفرت هذه الخطوة عن موافقة المحكمين علي الأبعاد الأربعة؛ لذا فسيتم الإبقاء عليها جميعا.

(٦) قام الباحثان بتطبيق الاختبار في صورته هذه على عينة قوامها (٥) تلاميذ من بطيئى التعلم ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٧٥ – ٨٩) سنة والمشابهين تماما لمجتمع الدراسة الأصلية كعينة استطلاعية؛ وكان الهدف من ذلك:

- تعديل بعض التساؤلات من حيث صياغتها اللغوية.
- تدوين أي ملاحظات أو استفسارات من قبل التلاميذ للاستفادة منها في إجراء التعديلات اللازمة للمقياس.

وبهذه الكيفية تأكد الباحثان أن كل التساؤلات التي اشتمل عليها الاختبار هي تساؤلات موضوعة وممثلة للبعد أو المهارة في ضوء التعريف الإجرائي الموضوع له. على ذلك تم توزيع تساؤلات الاختبار كالتالى.

أولاً: مهارة تحديد معنى ومضاد الكلمة (ثمانية تساؤلات).

ثانياً: مهارة تحديد المفرد والمثنى والجمع (أربعة تساؤلات).

ثالثاً: مهارة التمييز بين حركات المد "مد واو– مد ألف– مد ياء" (أربعة تساؤلات).

رابعاً: مهارة استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص (أربعة تساؤلات).

(٧) ثم أعد الباحثان مفتاح خاص لتصحيح الاختبار:

أولاً: يحدد معنى ومضاد الكلمة (٨ درجات، لكل نقطة درجة واحدة).

ثانياً: يحدد المفرد والمثنى والجمع (٤ درجات، لكل نقطة درجة واحدة).

ثالثاً: يميز بين حركات المد "مد واو– مد ألف– مد ياء" (٤ درجات، لكل نقطة درجة واحدة).

رابعاً: يستنتج دلالة بعض التعبيرات فى النص (٤ درجات، لكل نقطة درجة واحدة).

(٨) التحقق من الصدق والثبات، حيث قام الباحثان بما يلي:

أ– صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم استخدام الاتساق الداخلي.

– الاتساق الداخلي Internal Consistency

قام الباحثان بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات التلاميذ على كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١)الاتساق الداخلي لعبارات اختبار الفهم القرائي

(ن = ٢٨)

مهارة تحديد معنى ومضاد الكلمة		مهارة تحديد المفرد والمثنى والجمع		مهارة التمييز بين حركات المد "مد واو – مد ألف – مد ياء		مهارة استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص	
رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٥١٦	١	٠.٤٨٦	١	٠.٤٨٥	١	٠.٤٧٣
٢	٠.٤٠٥	٢	٠.٤٢٧	٢	٠.٣٩١	٢	٠.٥٣٢
٣	٠.٤٤٢	٣	٠.٣٥٩	٣	٠.٤٤٢	٣	٠.٤٩٦
٤	٠.٤٥٧	٤	٠.٤٥٦	٤	٠.٥٠١	٤	٠.٣٨٧
٥	٠.٥٤٩	٥	٠.٥٣١	٥	٠.٣٧٧	٥	٠.٤١١

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٢٥٧، (٠.٠٥) = ٠.١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثم قام الباحثان بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٢٨)

الأبعـاد	معامل الارتباط
مهارة تحديد معنى ومضاد الكلمة	٠.٥٨
مهارة تحديد المفرد والمثنى والجمع	٠.٦٠٥
مهارة التمييز بين حركات المد "مد واو – مد ألف – مد ياء	٠.٦٣٢
مهارة استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص	٠.٦٥٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ب – ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات

باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون وطريقة إعادة تطبيق الاختبار

الأبعـاد	كيودر وريتشاردسون (ن = ١٠)	إعادة التطبيق (ن = ١٠)
مهارة تحديد معنى ومضاد الكلمة	٠.٨١٠	٠.٨٢٠
مهارة تحديد المفرد والمثنى والجمع	٠.٧٩٠	٠٨٠٤
مهارة التمييز بين حركات المد "مد واو – مد ألف – مد ياء	٠.٨٢٠	٠.٨٣١
مهارة استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص	٠.٨١٥	٠.٨٢٤
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٨٣٣**	**٠.٨٣٩**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات الاختبار.

ثانيًا– برنامج تعليم الأقران: إعداد/ الباحثان.

١ – مصادر إعداد البرنامج:

اعتمد الباحثان في إعداد البرنامج على عدة مصادر منها:

- الإطار النظري للدراسة، والذي سبق تقديمه في الدراسة الحالية.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية والإثرائية المعدة لهذه الفئة – من بطيئى التعلم – والتي تحاول قدر الإمكان التخفيف من حدة صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئى التعلم.
- الاستفادة من الأطر النظرية الخاصة لنماذج ونظريات التعليم المعرفية والتطبيقات التربوية الخاصة بها على سبيل المثال نظرية: التعلم النشط.

٢ – أهمية البرنامج:

تتضح أهمية البرنامج المقدم من قبل الباحثان في كونه يعالج مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين والباحثين عند التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ؛ ألا وهي الصعوبة في الفهم القرائي، والبرنامج الحالي يقدم نموذجا عمليا يمكن عن طريقه التخفيف من حدتها لدي التلاميذ بطيئى التعلم.

٣ – أهداف البرنامج:

تتعدد أهداف البرنامج سواء في نظرته إلى الصعوبات في الفهم القرائي أو إلى بعض الجوانب المرتبطة بهذه الصعوبات عند التلاميذ بطيئى التعلم وهناك هدف عام وأساسى يهدف إليه هذا البرنامج ويتمثل في:

- **الهدف الرئيسي للبرنامج في هذه الدراسة:** هو تنمية مهارات الفهم القرائي لدي أفراد العينة.
- **الأهداف الفرعية للبرنامج وتشتمل تدريب التلميذ بطئ التعلم علي:**
  - تحديد معنى ومضاد الكلمة.
  - تحديد المفرد والمثنى والجمع.
  - التمييز بين حركات المد "مد واو– مد ألف– مد ياء".
  - استنتاج دلالة بعض التعبيرات فى النص.

ولتحقيق هذه الأهداف في البرنامج راع الباحثان النقاط التالية:.

أ– الحرص على إعداد مكان البرنامج ، بحيث تكون الأدوات في متناول يد أعضاء الجماعة.

ب- الحرص على توضيح فقرات البرنامج لأعضاء الجماعة، بحيث لا تكون مبهمة فيشعرون بالملل أثناء القيام بأنشطة البرنامج، وحتى ينجح البرنامج في تحقيق الهدف منه.

جـ- التفاعل مع أعضاء الجماعة حتى تكون ممارستهم للبرنامج في جو تسوده روح المودة والطمأنينة والعلاقات الطيبة بين بعضهم البعض من جهة، وبين الباحث والجماعة من جهة أخرى.

د. توفير ما يكفي من الوقت، لكل هدف من أهداف البرنامج بحيث أتاح لأعضاء الجماعة فهم أهداف البرنامج حتى تثنى لهم الاستفادة من كل هدف على حده.

٤- اختيار محتوى البرنامج:

تم انتقاء محتوى جلسات البرنامج من خلال الدراسة الاستطلاعية وبناء على الأهداف التي تم تحديدها وكذلك الإجراءات العملية بما تضمنه من فنية وأنشطة مستخدمة.

روعي عند اختبار البرنامج أن يكون متنوعًا. وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وبما يتناسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة في حدود الإمكانات المتاحة، وبما يساعد علي تحقيق الهدف منه، وقد راع الباحثان أن يستعمل البرنامج من خلاله الأنشطة المقدمة على ما يلي:

- تشجيع التلميذ على ممارسة الأنشطة التعليمية.
- تخفيف صعوبات التلميذ الانفعالية قدر الإمكان وكذلك شعوره بالعجز وعدم الثقة بالنفس ومحاولة التغلب على ذلك بالممارسة الجماعية للأنشطة والاندماج مع الأقران المحيطين.
- التشجيع الدائم على الاجتهاد وتقديم الحافز لها كلما كان هناك تحسن في قدراته.

٥- وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي الحالي من (١٦) حصة:

- الحصة الأولى (تمهيدية).
- من الحصة الثانية إلى الحصة الخامسة عشر (تهدف إلى تحسين مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ بطيئى التعلم).

- الحصة السادسة عشر (ختامية).

حيث تم تقديم البرنامج علي مدار (٥) أسابيع تقريبا، بمعدل ثلاث حصص أسبوعياً، مدة كل حصة (٤٥) دقيقة.

٦- أنشطة البرنامج:

يشتمل البرنامج على مجموعة من التدريبات والاستراتيجيات، وتتوزع أنشطة البرنامج على عدة مهارات رئيسية ويركز كل نشاط منها على تحقيق هدف أو أكثر من أهداف البرنامج التي سبق عرضها، وليس معنى هذا أن طبيعة كل نشاط تعتبر مستقلة تماماً عن الأخرى، بل يكون وراء تحقيق هدف معين أكثر من مجموعة من الأهداف. كما أن الطريقة التي يتم بها تنفيذ تلك المهارات هي التي تحكم على مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف، ويتم عرض كل جلسة من جلسات البرنامج على النحو التالي:

- **الهدف من الجلسة:**

وضعت الأهداف في شكل إجرائي ليمثل المحصلة النهائية المجملة التي تظهر على سلوك ومهارة التلميذ بعد الانتهاء من الجلسة.

- **الاستراتيجيات المستخدمة:**

– استراتيجية تعلم الأقران.

- **مدة الجلسة:**

وهي الفترة الزمنية التي يعرض فيها الأنشطة التي تحتوي عليها الجلسة الواحدة ومدتها (٤٥) دقيقة.

- **إجراءات الجلسة:**

وفيها يتم تحديد الخطوات التي يقوم بها الباحثان في سبيل تحقيق الأهداف وهي تتضمن جانبين ما يقوم به الباحثان وما يقوم به التلميذ.

٧- تطبيق البرنامج:

تم تطبيق جلسات البرنامج في (الفصل الدراسي الثانى) من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ثم تحديد الفترة الزمنية لمتابعة تطبيق البرنامج، بعد مضي (٣٠) يوما، والجدول التالي يوضح عدد جلسات البرنامج وأهدافها وفنياتها وزمن كل جلسة:

جدول (٤) يوضح توصيف البرنامج

الدروس	الفترة الزمنية	الأهداف	الوسائل التعليمية	الاستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة
التمهيد	حصة واحدة (٤٥) دقيقة	أن يتعرف الباحثان علي التلاميذ ويتعرف التلاميذ بعضهم بعضا. تمهيد لجذب التلاميذ والاستمرار في الحضور.	جهاز العرض		بعض ألعاب التعارف التربوية
صلاح الدين الأيوبى	ثلاث حصص؛ كل حصة (٤٥) دقيقة	أن يدرك التلميذ أهمية الأخلاق فى بناء شخصية الفرد. أن يحدد التلميذ معانى الكلمات ومضادها. أن يمارس التلميذ السلوك الصحيح. أن يميل التلميذ إلى التخلق بمكارم الأخلاق. أن يميز التلميذ السلوك الصحيح من السلوك الخطأ.	السبورة – الطباشير الملون – الكتاب المدرسى صندوق الورق – لوحة كبيرة (قاموس الحائط) – بطاقات لمعانى الكلمات – بطاقات ملائمة للكلمة ومضادها – أقراص صغيرة		نشاط(**قاموس الحائط**)، نشاط(**الملائمة**)، نشاط (لعبة الأقراص)
ملك حفنى ناصف	ثلاث حصص؛ كل حصة (٤٥) دقيقة	أن يدرك التلميذ قيمة العمل من أجل الوطن. أن يميز التلميذ بين المفرد والمثنى والجمع أن يتعرف التلميذ دور المرأة فى بناء المجتمع. أن يدعم التلميذ أهمية عمل المرأة. أن يؤكد التلميذ على أهمية الجد والاجتهاد.	السبورة – الطباشير الملون – الكتاب المدرسى –أقلام ألوان –أشكال أسماك لكلمات– سنارة مربوط فى خيطها مغناطيس– استمارات للتلاميذ – بطاقات لكلمات – كراسى.	– إستراتيجية التوازي/التعاوني– يتبادل فيه الطلاب المعلومات في نفس وقت العمل في نفس المهمة. – التعليمي:يعمل فيه أحد الطلاب كمعلم للآخرين. – المشترك:يأخذ الطلاب دور المعلم بالتعاقب. – الملاحظ: يلاحظ أحد الطلاب عمل طالب أخر.	نشاط (**صيد السمك**)، نشاط (**الاستمارات**)، نشاط (**الكراسى**)،
مراجعة	حصة واحدة (٤٥) دقيقة	أن يسترجع التلميذ ما سبق التدريب عليه. أن يتابع التلميذ مستوى أداؤه.	استمارات التقويم		
نجيب محفوظ	ثلاث حصص؛ كل حصة (٤٥) دقيقة	أن يتعرف التلميذ على شخصية نجيب محفوظ. أن يميز التلميذ بين حركات المد (مد واو– مد ألف– مد ياء). أن يقرأ التلميذ الدرس قراءة صحيحة. أن يؤكد التلميذ على أهمية الجد والاجتهاد	السبورة – الطباشير الملون – الكتاب المدرسى– نرد (مكعب من ستة أوجه)– شجرة فواكه – بطاقات كلمات – عجينة لاصقة– بطاقات جمل.		نشاط(**النرد**)، نشاط(**الثمار الناضجة**)

طريق السلام	ثلاث حصص؛ كل حصة (٤٥) دقيقة	أن يتعرف التلميذ على دور الإسلام فى نشر السلام. أن يستنتج التلميذ دلالة بعض التعبيرات فى النص. أن يستخرج التلميذ التعبيرات الجمالية فى النص. أن يرغب التلميذ فى السلوك الصحيح.	السبورة– الطباشير الملون– الكتاب المدرسى– صندوق– بطاقات.		نشاط **(لعبة السباق)**، نشاط **(لعبة الدومينو)**
مراجعة	حصة واحدة (٤٥) دقيقة	أن يسترجع التلميذ ما سبق التدريب عليه. أن يتابع التلميذ مستوى أداؤه.	استمارات التقويم		
الختامية	حصة واحدة (٤٥) دقيقة	– تقديم الشكر للمجموعة وتحديد موعد لإجراء القياس البعدي	جهاز العرض		بعض الألعاب التربوية

نتائج الدراسة:

أ– نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية علي اختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) دلالة الفروق بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لاختبار الفهم القرائي

الاختبار	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	**الرتب السالبة** **الرتب الموجبة** **التساوي**	٠ ١٠ ٠	٠ ٥.٥	٠ ٥٥	٢.٨٢٠	٠.٠١

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار الفهم القرائي بلغت (٢.٨٢٠) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات التلاميذ بالمجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لاختبار الفهم القرائي في اتجاه القياس البعدى مما يعنى تحسن درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية بعد تعرضهم لبرنامج تعليم الأقران.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول في ضوء نتائج اشتراك وانتظام تلاميذ المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج التدريبي باستخدام استراتجية " تعلم الأقران"، حيث كانت الإستراتيجية المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهماً وحرصاً ووعياً للاستفادة الكاملة من أنشطة البرنامج المستخدم في إطار مواقف تعليمية واقعية مما أسهم في تنمية الفهم القرائي ، حيث كانت استراتيجيات تعلم الأقران تتنوع ما بين:

- **التوازي/التعاوني:** يتبادل فيه الطلاب المعلومات في نفس وقت العمل في نفس المهمة.
- **التعليمي:** يعمل فيه أحد الطلاب كمعلم للآخرين.
- **المشترك:** يأخذ الطلاب دور المعلم بالتعاقب.
- **الملاحظ:** يلاحظ أحد الطلاب عمل طالب أخر.

وقد ساعدت تلك الاستراتيجيات في:

- أن يحدد معنى ومضاد الكلمة.
- أن يحدد المفرد والمثنى والجمع.
- أن يميز بين حركات المد " مد واو– مد ألف– مد ياء ".
- أن يستنتج دلالة بعض التعبيرات فى النص.

ولعل ما دفع أطفال المجموعة التجريبية أيضا في الحرص على حضور جلسات البرنامج التدريبي– من خلال معلميهم والإدارة المدرسية– افتقارهم إلى الفنيات والخبرات والاهتمامات التي تساعدهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، إضافة إلي تشجيع الباحثين لهم، مما قد جعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وإمتاعا بالنسبة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث فضل التلاميذ التعلم من خلال ممارسة الأنشطة والاستراتيجيات على الاستماع إلى الأسلوب التقليدي في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية برامج تعلم الأقران في خفض صعوبات التعلم، كما بدراسة مشروع ماسترو بيري وآخرين Mastropieri; et. al (٢٠٠١)، والتي أوضحت نتائجها فاعلية برنامج التعلم بالأقران في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة ذوي صعوبات القراءة الحادة (ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة).

كما تتفق مع دراسة ويدينجر Weidinger 2005 التى اهتمت بدراسة فعالية إستراتيجية تدريس الأقران على اكتساب مهارات القراءة والرياضيات بالنسبة للأطفال في مرحلة الروضة. أوضحت نتائجها أن تدريس الأقران مفيد لجميع التلاميذ بكافة المستويات المختلفة من القدرة العقلية، وكذلك المستويات العمرية إذ أثبت فعاليته مع الأطفال في مرحلة الروضة، كما أثبت أنه فعال مقارنة بالتدريس التقليدي الذي يقدمه المدرس.

ب- نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي/التتبعي علي اخبار الفهم القرائي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) دلالة الفروق بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين
البعدى والتتبعى علي اختبار الفهم القرائي

الاختبار	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	الرتب السالبة	٥	٥.٣	٢٦.٥	٠.١٠٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥.٧	٢٨.٥		
	التساوي	٠				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار الفهم القرائي بلغت (٠.١٠٣) وهى قيم أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدى

والتتبعى لاختبار الفهم القرائي ، وهذا يعنى استمرار التحسن لدى التلاميذ بالمجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثاني في ضوء استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام تعليم الأقران المستخدم في الدراسة الحالية، تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة البرنامج بمدة (٣٠) يوماً ،حيث أن نقص المعرفة بقيمة تعليم الأقران، كأحد فنيات مهارات إدارة المصدر قد يكون السبب وراء ضعف استخدام المعلمين لها في المناهج التعليمية المختلفة، ونجاح برنامج التدريب باستخدام تعليم الأقران في الدراسة الحالية والقائم على استراتيجيات حديثة تدفع التلاميذ في المشاركة في اكتساب المعرفة، والاعتماد علي النفس في البحث عنها.

<u>إضافة لاستخدام الباحثين لأدوات معاونة في تطبيق البرنامج،مثل:</u>

- لاب توب.
- سبورة وبرية.
- حروف ملونة.
- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- بطاقات بيضاء.
- بطاقات مطبوعة لكل تلميذ.

لذا فقد أظهر القياس التتبعى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى المفاهيم القرائية في القياسين البعدى والتتبعى وهذه النتيجة اتفقت مع ما رآه (ريتشارد Richard, G. (٢٠٠٠)،حيث أوصى بان الخطوة الأولى في الإصلاح يجب أن تبدأ من خلال توفير بيئات تعليمية وأنشطة لهؤلاء التلاميذ؛ لأن الأساليب التقليدية في التعليم لن تؤدى إلا إلى إصلاح بطئ لا يتلائم مع طبيعة العصر، وإن هذا الأسلوب الجديد في التعليم والذي يطلق عليه مهارات إدارة المصدر يجب أن يتم تعميمه فئ جميع المراحل التعليمية منذ الروضة وحتى المرحلة الجامعية، حيث أنه يؤدي إلي تصليح سريع ومستمر.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات التالية:

١- التأكيد على استخدام استراتيجية تعلم الأقران بأنواعها في تعليم مادة القراءة لتلاميذ التربية الخاصة وذلك لتميزها بتنمية مهاراتهم وفاعليتها في إزالة بعض العوامل النفسية.

٢- ضرورة فتح دورات لتدريب معلمي الصفوف الخاصة لاستخدام هذه الاستراتيجية وأمثالها من استراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم.

مقترحات البحث:

١ –إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران على مواد دراسية أخرى كالرياضيات والعلوم.

٢ –إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استراتيجية تعلم الأقران في صفوف دراسية أخرى من صفوف التربية الخاصة ومقارنتها مع صفوف العاديين.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم الخطيب، محمود غانم (٢٠٠١): تعلم الطفل بطئ التعلم، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

أحمد محمد الحيالى، عمار يلدا كرومى (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران فى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة فى مادة القراءة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية جامعة الموصل، المجلد١١، العدد٢

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلم– تاريخها – مفهومها – تشخيصها – علاجها، سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة، القاهرة ، دار الفكر العربى.

آمال عبد السميع (٢٠٠١): تشخيص غير العاديين ذوى الاحتياجات الخاصة، ط١، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

توما جورج خورى (٢٠٠٢): الطفل الموهوب والطفل بطئ التعلم ، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات.

حامد مبراك العويدى (٢٠١٠): أثر القصة المحسوبة في الاستيعاب القرائي لدى أطفال الصف الثاني الأساسي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، المجلد السابع، العدد (١).

حسن جعفر الناصر (٢٠٠١): القراءة وآليات التفكير اللغوى فى المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد الثانى، كلية التربية، جامعة البحرين.

حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حمدى سيد أحمد إبراهيم (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الإعداد المهنى القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية.

خالد محروس بكرى محمد (٢٠١٥): برنامج تدريبي قائم على استرتيجيات التنظيم الذاتى وأثره فى الأداء الأكاديمى للكتابة والفهم القرائى ، رسالة دكتوراة، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

خيري المغازى (٢٠٠٤): صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

داليا فاروق عبد الكريم(٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا فى كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العدد(١)، المجلد(٧).

رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١): تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص، عبد العزيز الجبار (٢٠٠٠): الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

سهى الحسن (٢٠٠٥)أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسين المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأول الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة، ،مؤتمر التربية الخاصة/ الاردن

عبد السلام حامد الرحاوى(٢٠٠٦): تأثير استراتيجية تدريس الأقران فى التحصيل الدراسى المعرفى والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية، رسالة ماجستير، جامعة الموصل.

عبير كمال محمد (٢٠٠٧):فعالية استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات المهارية لدي طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة حلوان

عزة مختار الدعداع (٢٠٠٤): تعليم الطفل بطئ التعلم، ط٤، عمان، دار الفكر

عزة مختار الدعداع وعبدالله أبو معلى(١٩٩٢): تعليم الطفل بطئ التعلم،ط٢، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع

عقيل محمود رفاعي(٢٠١٢):التعلم النشط"المفهوم والاستراتيجيات،وتقويم نواتج التعلم"،الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

على سعد جاب الله (٢٠٠٧): تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، القاهرة، مطبعة إيتراك للنشر والتوزيع.

على مدكور (٢٠٠٢): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
لوكاند هاريدى وآخرون (٢٠١٠): ترجمة محمد عوض الله سالم وآخر: بطيئو التعلم خصائصهم النفسية وتعليمهم، عمان ، دار الفكر.
محمد رجب فضل الله (٢٠٠١): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم بدولة الإمارات العربية (دراسة تحليلية)، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(٧)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس.
محمد صلاح مجاور (٢٠٠٠). تدريس الغة العربية فى المرحلة الثانوية– أسسه – وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى.
محمد عودة وكمال مرسى (١٩٩٦): الصحة النفسية فى ضوء الإسلام، الكويت، دار القلم.
محمد لطفى محمد جاد (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(٢٢)، مايو.
محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية فى التعليم العام مداخله – فنياته، الجزء الأول، بنها، مطبعة الإخلاص.
مجدى عزيز إبراهيم(٢٠٠٤): استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة، مطبعة أبناء وهبة حسان، مكتبة الأنجلو المصرية.
مصطفى رسلان (٢٠٠٥): تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
منى فيحان الحارثى (٢٠٠٧): فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة متوسطة، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود.
نبيل عبد الهادى، عمر نصر الله (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته، ط١، عمان الأردن، دار وائل للنشر
هاجر سيد موسى (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاونى فى تنمية الفهم القرائى لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم، العدد(٩)، الجزء الثانى، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد.

يوسف قطامى (٢٠٠٠): نمو الطفل المعرفي اللغوي، الطبعة الأولى، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Eva, Jorne, (2006): Effectiveness of individualized education program for Slow Learners ndian Journal of pediatrics Dr. KC chaudhuri foundation Co-Published by springer-India.

. Kourea, Lefki; et. al (2007): Improving the Reading Skills of Urban Elementary Students Through Total Class Peer Tutoring. Remedial and Special Education, Vol. 28, No.2, March/ April, PP.95-107.

Mariag, Andre & David, Karine (2002): Differential study of depressive and anxious symptoms in 8-12 years. In normal and special school. (French). Journal Article.

Mason, L., H.(2002). self-Regulated strategy Instruction. Effects On Expository Reading Comprehension Among students Who struggle With self-Regulated, PhD, university Of Mary Land, College Park, united States, Retrieved December 17, 2009, from Dissertations & Theses, AAt 3078326.

Mastropieri, Margo A.; et. al (2001): Can Middle School Students With Serious Reading Difficulties Help Each Other and Learn Anything?. Learning Disabilities Research& Practice, Vol.16, No.1, PP.18-27.

Mirhassani,A.,& Toosi,A. (2007): The Impact Of Word – Formation Knowledge on Reading Comprehension, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching> Paris, S.G.Lipson, Wixson, K.

(1993): Becoming a Strategic reader contemporary educational psychology, 8, pp.293-316.

Wedinger, Dedorah. (2005). The Effects of Classwide Peer Tutoring on the Acquisition of Kindergarten Reading and Math Skills.

Woolley, Gary. (2001): Reading Comprehension Assisting Children with Learning Difficulties, New York, USA, Springer, pp.15-16.

Zhu, Xiaohua, Pan, Shunying, (2002): The relations between temperament and sensory integration of children (Chine-se). Chines Mental Helth Journal. VoI. 116& (Aug) p 549, 550-551.