فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة

د/ نايف بن عابد إبراهيم الزارع
أستاذ التربية الخاصة المشارك
بكلية التربية جامعة جدة

ملخص الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي:

ما فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بجدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا موزعين على (٣) مدارس من مدارس التعليم العام في منطقة جدة بواقع (٤) تلاميذ بكل مدرسة، تم تطبيق الاستراتيجيات الثلاث التالية عليهم وهي (الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي، والتعلم التعاوني) لمعرفة تأثيرها على تنمية مهارات الفهم القرائي الثلاث (الفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي) على الترتيب، وكان من أبرز نتائج الدراسة:

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي وهذا يشير الى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

عدم وجود فرق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والتتبعي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي وعدم تأثره بعامل الوقت والخبرة المكتسبة من الطلاب.

المقدمة:

تعد القراءة أساساً لكل تقدم بشري، فمن خلالها يكون الفرد اتجاهاته وقيمه وأفكاره وينمي خبراته المتراكمة، ويعمقها بقراءة فاحصة وفهم أعمق، تجعله وثيق الصلة بالعالم المحيط من حوله ومتفاعلاً مع مجتمعه وثقافاته المتنوعة، وإذا أتقن المتعلم القراءة وأجاد مهاراتها، فانه يصبح ممتلكاً لكافة أدوات اكتساب المعرفة. (شعلان ٢٠١١).

ويعد الفهم القرائي بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة(عبد الوهاب، ٢٠٠٨).

وبالتالي فإن تفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية المتنوعة يتيح الفرصة أمامهم لتوظيف العمليات العقلية والاستفادة من الخبرات السابقة في فهم ما يتضمنه النص من معان لاستيعاب المفاهيم التي تمثل الأساس المنهجي للبنية المعرفة Cognitive structure، وتعد ضرورية لتنظيم المعرفة وبيئة التعلم (Nussbaum,2009).

وتعد القراءة مجالا من مجالات النشاط اللغوي، ومهارة من مهارات اللغة، وأساسا من الأسس التي يقوم عليها بناء الفكر الإنساني، وقدرته على الابتكار، ولقد حظيت في الآونة الأخيرة باهتمام بالغ في كثير من دول العالم، وغدت ميداناً فسيحاً في المؤسسات التربوية؛ حيث تقوم بدور مهم في العملية التربوية والتعليمية؛ كونها تمثل الأرض الصلبة التي يقوم عليها بناء التلميذ؛ فهي وسيلة لتعلم اللغة، وفرع المعرفة الأخرى التي يتلقاها في المؤسسة التربوية والتعليمية أو

خارجها، كما أنها وسيلة للابتكار والاختراع؛ كونها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، مما يتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني.

ويحتاج المتعلم إلى العديد من المهارات عند قراءته للنص، حيث يتطلب الفهم القرائي إلى عدد من المهارات المعرفية العليا تتعدى التعرف على الكلمات، وفك الرموز المكتوبة المترجمة إلى أصوات، إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ وأدراك الأفكار الضمنية (موسى ٢٠٠٧). ويعرف الفهم القرائي بأنه القراءة الفاحصة التي من خلالها يتم التنبؤ والتفسير وتحديد الأفكار داخل النص القرائي وتنظيمها وتلخيصها وإصدار أحكام تقويمية لها. (لافي ٢٠٠٦).

وقد أشارت نتائج بعضُ الدراسات أنَّ المعلمين يركزون على المهاراتِ السطحية، وهي مهارات: التعرف، والفهم العام، والفهم الجزئي دون أن يهتموا بدرجة كافية بمهارات التفكير، مثل: الاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات ومصدرها، والتدقيق في فحص الوقائع، وتفسير المعلومات، والتقويم، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات (فاتن مصطفى، ١٩٨٩).

كما توجد شكوى عامة من العاملين في الحقل التربوي خلاصتها: أن بعض مُعلمي اللغة العربية لا يزالون يوجهون عنايتَهُم الكبرى إلى تنمية العمليات العقلية الدنيا، مثل: التذكر، والاسترجاع، في حين لا تلقى عملياتُ التفكير ذات المستوى الأعلى، مثل: التحليل والتركيب والتقويم إلا اهتمامًا عارضًا (Norris,1994).

ولما كان معلمو المرحلة الابتدائية هم الأساس في تنمية المهارات الأساسية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية (القراءة – الكتابة – الحساب. ...)، حيث تقعُ عليهم مسئولية تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذهم، كما ينبغي عليهم تصميم المواقف التعليمية التي من خلالها تتم ممارسة التفكير التأملي، وخلق جو من التساؤل والتشكك فيما لدى تلاميذهم من معلومات وحقائق سابقة، فإنهم مطالبون بتدريب التلاميذ على استراتيجيات تنمية مهارات الفهم من خلال القراءة أصبحت ضرورة تربوية، كما تشير إحدى الدراسات أن السبب الرئيس للتخلف القرائي هو ضعف الفهم، كذلك فإن انخفاض التحصيل القرائي لدى المتخلف قرائياً يعزي إلى ضعف مهارات الفهم، وبناء علي ذلك هناك نوعان من الصعوبة: الأول هو صعوبات التعرف على الكلمة وفك الرموز والترميز، وفي هذا النوع تقع الديسليكسيا (عسر القراءة)، والثاني صعوبات فهم المقروء وفي هذا النوع يقع التخلف القرائي (جاد، ٢٠٠٩)، ومن هذا المنطلق فإن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها تعلم واستيعاب موضوعات المقررات الدراسية المختلفة بدرجات متفاوتة، لذا يظل تنمية الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء النفس والتربية الخاصة إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية.

ويرى رشدي طعيمة أنه مع بداية الصف الرابع تبدأ مرحلة القراءة الواسعة وتمتاز هذه المرحلة بتنمية دقة الفهم لما يقرأ والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وبناء رصيد كبير من المفردات، وقراءة القطع الأدبية السهلة والقصص الخاصة بالأطفال. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٢، ص ص ٤٢٣-٤٢٤)

إن المتأمل للطرق والاستراتيجيات التي يعالجُ بها معلمو المرحلة الابتدائية دروس التلاميذ يجد أنها " تقليدية لا تنمي إلا المهارات الدنيا من الفهم القرائي، حيث إن القراءة في المدارس تقدمُ على أنها معرفة يجب حفظها واسترجاعُهَا في الامتحانات، ويتصورُ القائمون على أمر اللغة أن حفظ بعض المترادفات، ومزيد من الأفكار السطحية هو التعليم الصحيح للغة، كما أنهم ينظرون إلى مهارات التفكير على أنها مهارات اللغة نفسها مما يجعل تلاميذنا يقفون أمام موضوعات القراءة حيارى لا يدرون من أين ينقبون عنها ؟ " (حسني عصر، ١٩٩٩)، ويمثل الفهم والتحليل المهارتين الأصعب في عملية القراءة، أي القدرة على أخذ المثيرات المكتوبة وفهم المعنى في سياق القراءة وهما مسألتان معقدتان، وهذا عموماً يرجع إلى أن العمليات التي يستخلص بها الفرد المعنى من معلومات حسية لا تخضع للملاحظة المباشرة (فهيم مصطفى، ٢٠١٠)، الأمر الذي أدى إلى ضرورة البحث عن مداخل واستراتيجيات يمكن من خلالها معالجة موضوعات القراءة بما يساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي عند تلاميذهم، واختلفت تقسيمات التربويين لمهارات الفهم القرائي، حيث قسم موكلي(٢٠٠٢) مهارات الفهم القرائي إلى خمس مستويات هي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابتكاري، وقسم (طلبة ٢٠٠٧) الفهم القرائي إلى أربعة مستويات هي: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي، وفي ضوء انخفاض مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، " الذي ربما يعزى هذا إلى أن المعلمين أنفسهم قد تنقصهم هذه المهارات، وربما لم يعدوا الإعداد التربوي الكافي لتنميتها لدي تلاميذهم، وربما لم يُدربوا على استخدامها، ولم يُوجهوا إلى أساليب تقويمها " وقد دأب الباحثون في البحث عن طرائق واستراتيجيات وبرامج ووسائل يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي وبخاصة في مستوياته العليا باعتباره أحد الأهداف الأكثر أهمية في الحياة المعاصرة، وتعدُّ استراتيجيات الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد المتعلمين على الفهم القرائي.

فاستراتيجية الخريطة الدلالية تحقق: فهما للمعارف المرتبطة بعضها ببعض، وزيادة ربط هذه المعارف والأفكار الجديدة مع المعارف والمعلومات السابقة لدى التلاميذ، وبذا يمتلك المتعلم فرصة استخدام اللغة بفعالية أفضل. (Mamduh E,2006)

كما تعدّ استراتيجية التدريس التبادلي إحدى الاستراتيجيات التي تنمي سلوكيات ما وراء المعرفة Meta cognition، ويعرف (Blakey & Spence, 2008) ما وراء المعرفة بأنها التفكير حول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير، وهي: ربط معلومات الطالب الجديدة بالمعلومات الموجودة لديه من قبل، الاختيار المتروي لاستراتيجيات التفكير، عمليات التخطيط والمراقبة وتقويم التفكير، وأشار رشدي طعيمة (٢٠٠٤) إلى أن ستيفن Stephen أكد أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة متنوعة لتحسين فهم الموضوع القرائي، وكل عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم والفهم، وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم، وأشارت (خلود إبراهيم ٢٠٠٤) إلى أن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ وهى: التعرف على الفكرة الرئيسة للقطعة القرائية، والإلمام بالفكرة العامة للمادة المكتوبة، وفهم معان الكلمات، وتنظيم عناصر المادة المقروءة

وترتيبها وتقدير وإدراك العلاقة بين أجزائها، والربط بينها والتعرف على الفكرة التفصيلية للقطعة، وقد استخدمت دراسة عبد الظاهر(٢٠١١) مدخل الفهم القرائي المتعدد في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما حاولت دراسة أبو حجاج(٢٠٠٨) تنمية بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات.

وعلى الجانب الآخر وجد جريب و ستولر Grabe & Staller (٢٠٠٢، ص٢) أن استثارة الطلاب للقراءة يعد أمراً صعباً يكاد يكون معضلة حيث إن معظم الطلاب يقرأون قليلاً سواء في اللغة الأولى أو الثانية، كما أنهم لا يستمتعون بالقراءة.

كما وجد كوالوسكى Kowalewski (٢٠٠١، ص١) أن فرداً واحداً من بين كل خمسة أفراد يستطيعون القراءة هو الذى يقرأ. كما أن اختيار هؤلاء الطلاب عدم القراءة يمكن أن يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، كما يؤدى إلى انحطاط في اللغة، وفى مهارات التفكير الناقد، وانخفاض المشاركة الديمقراطية الواعية.

"وتعتبر صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل هذه الصعوبات في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي، وضعف في طلاقة القراءة الشفهية، وضعف في فهم ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق) ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، صعوبات في التهجي ". (أحمد عواد، ١٩٩٩، ص ١٠١).

ويتسم ذوو صعوبات التعلم بدرجة عالية من العدوانية والشعور بالاغتراب وزيادة في القلق والتوتر، ولديهم مفهوم ذات سلبي، ويشعرون بالعجز والنقص مقارنة بزملائهم العاديين ويظهرون ضعفاً في القدرة على ضبط الذات، وعدم السيطرة على الانفعالات والأفكار الداخلية، كما يصعب عليهم تحمل المسئولية وينتابهم عدم الثقة في النفس، ويصبحون فريسة سهلة للشك ويتسلط عليهم شعور بالتقصير، وينقصون من قدر ذواتهم، ويتصفون بالأنانية، ويستسلمون للمشاكل التي تواجههم، ومنطوون على أنفسهم داخل قاعة الدراسة وخارجها باستمرار، ويتزايد لديهم الشعور بالفشل عندما لا يصلون إلى مستوى عام من التمكن مثل زملائهم، وتنخفض لديهم الدافعية. (محمد الديب، ٢٠٠٠، ص ١٨٢)

ويذكر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم غالباً ما يلازمها مفهوم ذات سلبي، وإحساس بالدونية، وخوف من الفشل وتدني مستوى التحصيل الدراسي، كما أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية على مظاهر الصحة النفسية للطفل، وتؤدي صعوبات التعلم إلى عدم تحقيق التوافق الشخصي، كما تؤدي إلى عدم التوافق الاجتماعي. (محمد يوسف، عادل غنايم، ٢٠٠٥، ص ٦).

مشكلة الدراسة:

إن الضعف في القراءة أصبح ظاهرة واضحة وذلك ما أكدته العديد من الدراسات (حمدة: ٢٠٠١م، نيفين: ٢٠٠٤م) كما أكد ذلك تقرير المركز القومي للامتحانات التابع لوزارة التربية والتعلم بمصر حيث أثبت أن ٤٠% من تلاميذ الصفين الثالث والخامس الابتدائي بمدارس كفر الدور \ لا يعرفون القراءة والكتابة (جريدة الأهرام: ٢٠٠٣م، ص٢٥).

ويترتب على ما سبق ضرورة البحث عن استراتيجيات وبرامج ونماذج تعليم يمكن أن تحقق أهداف تعليم القراءة وتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ حيث أوصت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس القراءة مثل دراسة كل من عبد الله (٢٠٠٠) التى استخدمت استراتيجية معرفية لتنمية المهارات العليا للفهم، في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة كلوب (CLOPPE ٢٠٠٢) ودراسة دوجوش (DUGOSH٢٠٠٤)، ودراسة محمد موسي (٢٠٠٧) التي استخدمت الحاسوب لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات والنهوض بالمستوى المتدني لطلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة لدراسة صفاء محمد (٢٠٠٨) التي استخدمت نموذج تأملي في التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة زهري (٢٠٠٩)، فقد اختيرت استراتيجية القراءة التبادلية، وذلك لما لها من علاقة وثيقة بطبيعة القراءة الابتكارية ومراحلها، علاوة على ملاءمتها لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة Lubawski, Caitlyn (٢٠١٠) والتي استخدمت مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة Abuseileek, Ali Farhan (٢٠١١) التي استخدمت الوسائط الفائقة لتنمية الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة الخاصة باستخدام استراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني، وفي ضوء تدني مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الأمر الذي يستلزم استخدام استراتيجيات تدريسية تنمي هذه المهارات، فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب عن السؤال الرئيسي:

ما فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع منه السؤالان التاليان:

ما الأسس النظرية لبناء استراتيجيات: الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بجدة ؟

ما أثر تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية بجدة على اكتساب واستخدام استراتيجيات: الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني على مهارات الفهم القرائي ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لبيان فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجدة.

أهمية الدراسة:

تشتق الدراسة الحالية أهميتها في ضوء ما يمكن أن تسهم به على النحو التالي:

توفير دليل مرجعي للمعلمين لتنمية مهارات تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات: الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني.

تسهم الدراسة في الكشف عن أثر تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية بجدة في اكتساب واستخدام استراتيجيات (الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني) على مهارات الفهم القرائي، مما يكون له الأثر الفعال في تنمية هذه المهارات إن أثبتت الاستراتيجيات فاعليتها أو البحث عن بدائل أخرى إن لم تثبت فاعليتها.

تسهم الدراسة في الكشف عن آليات تنمية بعض مهارات الفهم القرائي مثل (الفهم القرائي المباشر، والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد).

لعل استخدام استراتيجيات تعليمية متعددة يمكن أن يساهم في مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ مما يعمل على التغلب على الصعوبات التي تعترض فهم التلاميذ القرائي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

عينة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بمدارس(سلطان بن سلمان، الطفيل بن عمرو، والنموذجية السابعة) وجميعهم بمدينة جدة وتم التطبيق بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

اقتصرت الدراسة على تنمية فاعلية بعض مهارات الفهم القرائي وهى (الفهم القرائي المباشر، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد للاستراتيجيات المستخدمة واستخدامهم لها فقط.

فروض الدراسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستويات(الفهم القرائي المباشر- الفهم القرائي الاستنتاجي- الفهم القرائي الناقد - الدرجة الكلية للاختبار) التي درست بالاسترتيجيات الثلاث.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة في مستويات (الفهم القرائي المباشر، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للاختبار) التي درست بالاسترتيجيات الثلاث.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

الفهمُ القرائيُّ: عملية عقلية معقدة تشملُ عديدًا من العملياتِ العقليةِ العُليا، وتندرجُ في مستوياتٍ بدءًا مِن فكِ الرموزِ، وانتهاءً بالمستوى الإبداعيِّ، وتتضمن الربط الصحيح بين المعنى والرمز وإخراج المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة. أحمد البهى السيد (٢٠٠٩)

مستوى الفهم القرائي المباشرDirect Reading Comprehension Level:

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة بالنص. الناقة وحافظ (٢٠٠٤)

مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي Deductive Reading Comprehension Level:

ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم مابين وما وراء السطور. العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦).

مستوى الفهم القرائي الناقد Critic Reading Comprehension Level:

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها وصياغتها ومستوى وضوحها وقوة تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مناسبة ومضبوطة. (سوزان وريم العتيبي ٢٠١٤).

استراتيجية الخريطة الدلالية Semantic map strategy:

يمكن تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها استراتيجية تدريسية؛ لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة.

استراتيجية التدريسُ التبادليُّReciprocal Teaching strategy :

هي أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

استراتيجية التعلم التعاونيCooperative learning:

هي استراتيجية تدريسية تقوم على توزيع التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة بحيث، يجلسون بشكل يسمح لهم بالحوار والمناقشة والتشاور، ويقومون بالعمل معا في إنجاز المهام المكلفين بها، مع تبادلهم للأدوار، حيث يتأثر تقويم كل فرد في المجموعة بنجاح الآخرين فيها أو إخفاقهم.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً الفهم القرائي:

القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية.

الفهم القرائي Reading Comprehension: هو عملية الربط بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وتوظيفها في الأحداث والأنشطة. (احمد البهى ٢٠٠٩)

مستويات الفهم القرائي Reading Comprehension Level:

عرفه العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦) بأنه مظاهر الأداء المقاسة والتي يعبر فيها التلميذ عن مدى فهمه للمقروء، والتي تقاس عن طريق الاختبار المعد لهذا الغرض، وتشمل مجموعة من المهارات المتعددة والمتنوعة كما أوضحها الناقة وحافظ(٢٠٠٤) وهى:

مستوى الفهم القرائي المباشرDirect Reading Comprehension Level:

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة بالنص، ويتضمن ثلاث مهارات هي (تحديد المفهوم الرئيس من النص، وتحديد المعلومات المطلوبة من النص المقروء، وتحديد تعريف للمفهوم من خلال النص المقروء. (سوزان وريم العتيبي ٢٠١٤).

-مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي Deductive Reading Comprehension Level:

ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم مابين وما وراء السطور، ويتضمن أربع مهارات هي (استنتاج العلاقة بين مفهومين من خلال النص المقروء، ومهارة التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات، ومهارة تحديد أوجه الاختلاف بين مفهومين، ومهارة استنتاج علاقات السبب والنتيجة. (سوزان وريم العتيبي ٢٠١٤).

-مستوى الفهم القرائي الناقد Critic Reading Comprehension Level:

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

ثانياً استراتيجيات تنمية الفهم القرائي:

(١) الخريطة الدلالية:

مفهومُ الخريطة الدلالية:

يقوم استخدام الخريطة الدلالية في التدريس على أساس نظريتين أساسيتين، هما: نظرية المخطط العقلي Schema Theory، نظرية دلالات الألفاظ Semantic Theory، والنظرية الأولى (المخطط العقلي) تؤمن بأن عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية يختزن فيها ما هو معروف، وهذه الأبنية تكوّن شبكات من المعرفة يطلق عليها مخططات (شبكات)، وهي في ذلك تتفق مع أفكار " أوزبل " Ausubel" التي تهتم بتتابع المحتوي التعليمي من العام إلي الخاص، وكذلك المنظمات المتقدمة Advanced Organizers التي تساعد المتعلم علي ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ربطا متكاملا لا يتجزأ، وبالتالي يصبح التعلم ذا معني، ويبقي أثره لفترة طويلة. التيجاني الطاهر(٢٠١٠).

أما النظرية الثانية (نظرية دلالات الألفاظ) فتقوم على افتراض مؤداه: أن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من كثير من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات معقدة ومتشابكة. (Joanna Channell,2008، وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات عامة، يحتوي كل مجال على بعض الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان.

خطوات بناء استراتيجية الخريطة الدلالية:

يرى (Mmihogic, Vincent,2009) أن هناك إجراءات عامة ينبغي مراعاتها عند بناء الخريطة الدلالية، وقد حددها في الخطوات التالية:

جلسة العصف الذهني: وفيها يبدأ المعلم بإخبار المتعلمين بالبحث عن ماهية شيء ما، ويقوم المتعلمون بتقديم معلومات مقترحة عن ماهية هذا الشيء، حيث تنمي الثقة بالنفس من خلال طرح الآراء بحرية ودون نقد الآخرين (حسن زيتون، ٢٠٠١).

التجميع الفئوي: Categorizing وهنا يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين في المعلومات المقترحة؛ لتصنيفها في مجموعات متشابهة. جمال سليمان عطية (١٩٩٩)

إعادة التجميع: Regrouping وهنا يحدد المعلم بمشاركة المتعلمين المجموعات المتشابهة، ثمّ ضمها مع بعضها البعض في مجموعات عامة.

ربط المجموعات مع بعضها البعض في مجموعات عامة.

تمثيل المعلومات من خلال المخططات العقلية: فقد أبدى علماء النفس المعرفيون بالذات اهتماما بموضوع التصور (أو التخيل) العقلي باعتباره نوعا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة العقلية الأخرى مثل التذكر، تكوين المفاهيم، الفهم اللغة، التفكير، ويتوفر الآن العديد من الاقتراحات والطرق لتمثيل المعلومات من خلال مخططات تنظيمية تساعد العقل على الفهم والاستيعاب. (محمد عبد الستار ٢٠١٣)

(٢) استراتيجية التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي: عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ/ والتساؤل/ والتوضيح/ والتصور الذهني/ والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته ((Palincsar A. , 1986وتصلح هذه الاستراتيجية للاستخدام في جميع فروع المعرفة وبخاصة القراءة

ويمكن وصفها كما أوردها (Brown, A, Campione, 1992) كما يلي:

التنبؤ Predicting: تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفا أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات.

بـ- التلخيص Summarizing: هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. رشدي طعيمة (٢٠٠٤).

التساؤل Questioning: عندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير.

التصور الذهني Visualization: يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ، مما يساعده على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة في النص المقروء. ومن أجل النقد فإن هذه الاستراتيجية تنمي مهارة القارئ في التوصل إلى الأغراض غير المعلن عنها تصريحا فيما يقرأ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها.

التوضيح Clarifying: المقصود بهذه الاستراتيجية: الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء كلمات أم مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار.

ويوضح (Jeffrey, 2000) أن هناك بعض النقاط الأساسية التي ينبغي التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي، وهي:

أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسئولية مشتركة بين المعلم والطلاب.

بالرغم من تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسئولية يجب أن تنتقل تدريجيا إلى التلاميذ.

يتوقع أن يشترك جميع التلاميذ في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك وتقديم الدعم والتغذية الرجعة، أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل تلميذ.

(٣) استراتيجية التعلم التعاوني:

يعرف عبد السلام (٢٠٠٠) التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تدريسية تتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض. وقد أشارت العديد من البحوث الميدانية إلى أهمية التعلم التعاوني كأسلوب تدريسي قيم وفعال، لما له من فائدة للطلاب سواء من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية أو النفسية، فهو يعمل على تحسين أداء الطلاب في التحصيل الدراسي.

وفي تعريف آخر للكندري (٢٠٠١) حيث يشير إلى التعلم التعاوني على أنه "مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي/ التعلمي؛ تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم؛ من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية؛ بحيث يعد مسئولا عن تعليم نفسه وعن تعليم الآخرين." (ص، ٧).

ويعرفه غيث Ghaith (٢٠٠٢، ص٢٦٦) بأنه تقسيم المواد وتقسيم العمل من أجل مخرجات مشتركة، والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة.

وتعرفه عفت الطناوى (٢٠٠٢، ص٧٥) بأنه استراتيجية تعليمة تقوم على تنظيم الصف، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتكون كل منها من أربعة أفراد على الأقل، يتعاونون مع بعضهم البعض، ويتفاعلون فيما بينهم، ويناقشون الأفكار، ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها. ويكون كل فرد في المجموعة مسئولاً عن تعلم زملائه، وعن نجاح المجموعة فئ إنجاز المهام التي كلفت بها. ويتحدد دور المعلم في التشجيع والإرشاد، وتشجيع التلاميذ، والإجابة على أسئلتهم، وتوزيع الأدوار على كل فرد في المجموعة.

ويعرفه حمزة أبو النصر و محمد جمل (٢٠٠٥، ص٢٥) بأنه استراتيجية في التعليم والتدريب تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعاً، وإلى تضافر جهودهم لتحقيق التعلم المخطط له بصورة منظمة حيث يطلب من المتعلمين العمل في جماعة لإنجاز عمل بعينه مردود النجاح فيه منسوب إلى المجموعة كلها، وفى داخل ذلك العمل التعاوني دور مردود لكل فرد في المجموعة، ونجاح كل فرد داخل المجموعة في أداء دوره بدعم و مساندة الآخرين – بحيث يسهم في نجاح المجموعة ككل في إنجاز المطلوب.

ولكي يكون العمل التعاوني عملاً ناجحاً، فإنه لا بد أن يتضمن الدرس جميع عناصر التعلم التعاوني والتي حددها عبد السلام مصطفى (٢٠٠٠) بالآتي:

الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن بناؤه بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، و إذا فشل فشلوا جميعاً.

المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسئولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية.

التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً، وذلك بالاشتراك في استخدام المصادر وتقديم المساعدة والدعم والتشجيع..

تعليم الطلاب المهارات الجماعية والشخصية المطلوبة: من خلال تكوين المجموعات الصغيرة داخل الفصل من أجل استخدام التعلم التعاوني.

معالجة عمل المجموعة: تعتبر الخطوة الأخيرة في تقويم عمل المجموعة، ومدى تحقق أهدافها، ومدى محافظتها على علاقات عمل فاعلة بين أفرادها. (عمران، ٢٠٠٢).

وعند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس فإن لكل من المعلم والمتعلم أدوارا يقومان فيها. وحدد العيوني (٢٠٠٣) تلك الأدوار حيث يقوم المعلم بإعداد بيئة التعلم والمواد اللازمة التي تستخدم للمعالجة، وبتقسيم أفراد الصف وفق جماعات متعاونة وفق مهام محددة مسبقا، مع تزويد الطلاب بالمشكلات أو المواقف..

استراتيجيات التعلم التعاوني:

عرض الحذيفي وآخرون (٢٠٠٤) مجموعة من استراتيجيات التعلم التعاوني منها: التعلم الجماعي (Learning Together)- مجموعة تحقيق واستكشاف (Group Investigation)- المجاميع الفرعية(Jigsaw)- فرق التحصيل .(STAD)

استراتيجية فرق التحصيل (Student Teams Achievement Division) أنشأها Robert slavin عام ١٩٨٠. وقسم الطلاب إلى عدة مجموعات غير متجانسة تتكون كل منها من ٤-٥ طلاب، ثم يتعاون أعضاء كل مجموعة مع بعضهم البعض في دراسة ورقة واحدة، ثم يختبر كل طالب داخل المجموعة الواحدة باختبار قصير.(Achievement Division).

استراتيجية المجاميع الفرعية ((Jigsaw: صمم هذه الاستراتيجية Arnson etal عام ١٩٧٨. والتي تقوم على تقسيم الدرس على أفراد المجموعة، ويقوم كل طالب بتعلم جزء واحد، ثم ينضم إلى مجموعة جديدة تتكون من جميع الطلاب المسئولين عن نفس الموضوع، وبعد أن يتم التعلم يعود كل طالب إلى مجموعته الأصلية ويعلمهم ما تعلم.

تنفيذ التعلم التعاونى:

أكد كل من احمد العميرى، بدر العدل، سلوى شاهين، على أن للمعلم دور فعال لتنفيذ التعلم التعاوني حيث يجب علية اتباع المراحل الثلاث التالية:

التخطيط والإعداد

تنظيم المهام والاعتماد المتبادل

المراقبة والتدخل

التخطيط والإعداد:

يجب على المعلم تحديد أهداف الدرس سواء أكانت أهداف تعليمية أو تربوية، كما يجب تحديد عدد أفراد كل مجموعة ويتوقف ذلك على كثافة الطلاب ومدى اتساع المكان، ولإحداث التفاعل الإيجابي يفضل أن يكون عدد أفراد المجموعة الواحدة من بين (٤-٦) طلاب، كما يتوقف تكوين هذه المجموعات على الهدف الموضوع من التعلم التعاوني مع مراعاة التنوع في تكوين المجموعة لضمان حدوث عمليات الحوار والمناقشة مما يؤدي إلى تطوير عمليات الفهم والتفكير والتركيز والإدراك للخواص الفنية للمهارة المراد تعلمها.

وترى سلوى شاهين (١٩٩٩) بأنه يمكن أن يتم بناء المجموعات وفقاً لدرجاتهم حيث تقسم إلى ثلاث مستويات (متفوق، متوسط، ضعيف) وتضم كل مجموعة المستويات الثلاث، كما يمكن أن يكون عشوائياً.

وعلى المعلم إعداد المواد التعليمية وتوزيعها على الطلاب مع تحديد المهام والمسئوليات على الأفراد مع تخصيص الوقت اللازم لإنجاز المهام المكلفين بها، حتى يكون ذلك دافعاً قوياً لتنظيم الأداء وسرعة التنفيذ. (أحمد العميري: ٢٠٠٢، ٢٢) (بدر العدل: ٢٠٠١، ٢٥) (سلوى شاهين ١٩٩٩:، ١٨)

٢) تنظيم المهام والاعتماد المتبادل (مرحلة التنفيذ):

في هذه الخطوة يحدد المعلم لتلاميذه المفاهيم والمهارات التي سوف يتعلمونها مع شرح الأهداف المتوقعة وتوضيح علاقة الأهداف بالمحتوى المرغوب تعلمه ويطلب من المتعلمين عمل موحد في نهاية كل تعلم حيث يعرضه مسئول العرض في الجماعة ككل، وعلى المعلم بالإضافة إلى تقويمه لأداء المجموعة أن يقوم كل فرد من أفراد المجموعة كي يتحمل كل فرد مسئولية العمل التعاوني من ناحية ومسئولية تعمله كفرد من ناحية أخرى.

ويجب ألا يتوقف التعاون المنشود عند حد التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، بل لا بد وأن يكون هناك تعاون بين المجموعات مع بعضها البعض، فيمكن لأي مجموعة انتهت من أعمالها تقديم المساعدة لأي مجموعة لم تنتهي من عملها.

٣)المراقبة والتدخل:

وينبغي على المعلم ملاحظة ومراقبة السلوك التعاوني للطلاب عن طريق التجول بين المجموعات للتأكد من أن كل الطلاب يشاركون في تنفيذ المهام داخل مجموعاتهم مع تقديم المساعدة لهم وقت الحاجة والتأكد من قيام أعضاء كل مجموعة بالأدوار المحددة لهم ويمكن تقويم أعمال المجموعة في التعلم التعاوني بشكل فردي بالرغم من عملهم في مجموعات، كما يجب وضع معايير يتم التقويم على أساسها فتكون هناك علامات للعمل كمجموعة وأخرى للعمل كأفراد، كما يمكن اعتبار معدل العلامات الفردية لأفراد المجموعة، علامة لكل فرد من أفرادها وعلى المعلم تحديد السلوك الذي يجب إتباعه والذي يجب تجنبه داخل المجموعة، وعليه أن يركز على سلوك واحد حتى يصبح جزءاً من السلوك المعتاد داخل المجموعة ثم ينتقل إلى سلوك آخر، ومن أنماط السلوك المرغوب اتباعه داخل المجموعة ما يلي :

- الربط بين التعلم الجديد والتعلم السابق

- التأكد من فهم المادة من قبل جميع أفراد المجموعة كي يتم مشاركة جميع الأفراد في العمل.

- الإصغاء لآراء الآخرين، والتركيز على أن يكون النقد على الأفكار وليس على الأفراد.

- عدم تغيير الرأي إلا بعد اقتناع. (سلوى شاهين ١٩٩٩: ٨٢-٨٤)، (محمد العرابي ١٩٩٩: ٦٧-٦٨)

إجراءات الدراسة

أولاً منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

المنهج الوصفي التحليلي: في عرض الأسس النظرية للاستراتيجيات المقترحة، وأدوار كل من المعلم والتلميذ عند استخدامها.

المنهج شبه التجريبي: في قياس تحصيل التلاميذ في المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة بعد التدريب على استخدام الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وكذا في ملاحظة أدائهم عند تطبيق بطاقات الملاحظة.

ثانياً عينة الدراسة:

عدد مدارس وطلاب المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) مدينة جدة (العينة النهائية)

م	المدارس	عدد الطلاب	متوسط العمر الزمني	الاستراتيجية المطبقة في المدرسة	نوع المهارة المستهدفة
١	مدرسة سلطان بن سلمان	٤	١١,٤٠	الخريطة الدلالية	الفهم القرائي المباشر
٢	مدرسة الطفيل بن عمرو	٤	١١,٠٣	التدريس التبادلي	الفهم القرائي الاستنتاجي
٣	النموذجية السابعة	٤	١١,٨٠	التعلم التعاوني	الفهم القرائي الناقد
المجموع		١٢	١١,٤١		

يتضح من الجدول رقم (١) بأن مجتمع الدراسة النهائية هو (١٢) تلميذا موزعين على (٣) مدارسة من مدارس التعليم العام في منطقة جدة بواقع ٤ طلاب بكل مدرسة. وقد تم اختيار العينة النهائية بعد عمل فرز أولي للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ٠ فتحي الزيات (٢٠٠٧) بمعرفة معلمي الصف الخامس بتلك المدارس على عينة إجمالية قوامها ٢٥ طالب من كل مدرسة واتضح أنهم يعانون من صعوبات شديدة في القراءة وتم تشخيصهم أيضا بمعرفة معلمي الفصول على أنهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

ثالثاً إعداد أدوات الدراسة:

خطوات استرشادية للمعلم لاستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية:

يبدأ المعلم بكتابة كلمات أساسية مرتبطة بموضوع القراءة، ثم يستثير خلفية المتعلمين المعرفية بطرح أسئلة ترتبط بالكلمات الأساسية، وتسجيل إجابات المتعلمين على جانب من السبورة.

يناقش المعلم المعلومات المطروحة؛ لتصنيفها في فئات متشابهة.

توضع التصنيفات في شكل خريطة، تقوم على وضع الفكرة الرئيسة وسط الخريطة، وربطها بالتصنيفات الفرعية.

يوجه المعلم المتعلمين لقراءة الموضوع قراءة صامتة.

يبني المتعلمون خريطة أخرى بعد القراءة على النحو الذي بنى به المعلم خريطة ما قبل القراءة.

يناقش المعلم الخريطتين؛ لإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

يستقر المتعلمون على شكل نهائي للخريطة.

يعطى المتعلمون موضوعا آخر؛ لقراءته وعمل خريطة دلالية له، كنشاط بيتي.

خطوات استرشادية للمعلم لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي:

في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار، مُطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما.

يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الاستراتيجيات مع توضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.

توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على الطلاب في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.

بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقا لبطاقات المهمات التي مع كل منهم.

مُراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة:

التوضـــيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك ؟

التصور الذهني: ما الصورة التي أتت إلى عقلك عندما قرأت هذه الفقرة أو سمعتها تقرأ عليك ؟

التســـاؤل: صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.

التلخـــيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟

التنبـــؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص ؟

تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة ستة طلاب، طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة.

تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي.

توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعة المختلفة، محددا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.

تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة؛ لقراءة كل فقرة طبقا لطولها ودرجة صعوبتها.

بدأ الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.

توزيع أوراق التقويم، التي تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت؛ للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء.

تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

خطوات استرشادية للمعلم لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني:

توضيح الأهداف في بداية الدرس وشرح المهمة الأكاديمية للطلاب لكي يتعرفوا على العمل المطلوب منهم أدائه.

شرح المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية. ومن ثم تفقد عمل المجموعات التعلمية وتعليم الطلاب مهارات العمل في المجموعات الصغيرة.

تحديد المهارات التعاونية والمهام الأكاديمية التي يريد أن يحققها الطلاب في نهاية الفترة من خلال عمل المجموعة، وعليه أن يبدأ بالمهارات والمهمات السهلة.

تكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ بزيادة العدد.

يعين المعلم طلاب المجموعة عشوائياً على أن المجموعات غير المتجانسة أفضل وأكثر قوة من المجموعات المتجانسة.

لكي يكون التواصل البصري سهلاً، على المعلم توزيع الطلاب داخل غرفة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم.

تعيين الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة يعزز الاعتماد المتبادل الايجابي بينهم. فعلى المعلم توزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سوياً.

يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسية في الدرس لتعزيز التعلم، والفهم القرائي.

ملحوظة: تم عرض الخطوات الثلاثة على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) من المتخصصين في المجال، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

٤- إعداد الاختبار التحصيلية الثلاث للاستراتيجيات الثلاث: تم تقييم الأداء من إتقان التلاميذ للهدف من دراسة الاستراتيجيات الثلاث بطرق مختلفة، منها: الاختبارات (الشكل البسيط) وبطاقات ملاحظة الأداء التي تقيِّمُ المهام المركبة والمعقدة؛ لأنها تتضمن تآزر عدد من المهارات المتآنية. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢)

هذا وقد شملت الأدوات المستخدمة في هذا البحث ثلاث اختبارات؛ لقياس أثر اكتساب تلاميذ العينة للاستراتيجيات الثلاث؛ لتقييم قدرة التلاميذ على ممارسة الاستراتيجيات المقترحة من خلال الأداء التدريسي، وقد مرَّ بناؤها بالخطوات التالية:

ا- الهدف من الاختبار (هدف الاختبار إلي قياس نمو مهارات الفهم القرائي لدى العينة بعد استخدام الاستراتيجيات الثلاث التالية):

الخرائط الدلالية لتنمية مهارة الفهم القرائي المباشر.

التدريس التبادلي لتنمية مهارة الفهم القرائي الاستنتاجي.

التعلم التعاوني لتنمية مهارة الفهم القرائي الناقد.

بـ - صياغة أسئلة الاختبارات الثلاث وفقا لكل استراتيجية والهدف منها بمراعاة:

أن تُغَطِّيَ الأنواع الثلاث للاستراتيجية.

أن تكون مادتها القرائية من الموضوعات الموجودة في كتب القراءة المقرر.

أن تكون مقالية Essay Items؛ لأنها طريقة ممتازة لتقييم العمليات العقلية عالية المستوى للمتعلم { الاستيعاب والتحليل، وكذلك المهارات في تنظيم أفكار الفرد وتقويمه}، وقد اختيرت من نوع " الجواب المقيد.

صدق الاختبار: عُرِضَ الاختبارات الثلاث علي مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم، وطُلب منهم الحكم علي صلاحية أسئلة الاختبارات الثلاث في قياس ما وُضعت لقياسه، وفي ضوء الملاحظات أعاد الباحث صياغة بعض الأسئلة ورسم بعض الأشكال؛ لزيادة الوضوح ودقة القياس.

التجريب الاستطلاعي للاختبار: طبق الباحث الاختبارات الثلاث في صورتها الأولية علي ١٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس { من غير مجموعة البحث } بهدف:

تحديد زمن الاختبار: حيث طُلِبَ إلي كل تلميذ أن يُدون الزمن الذي انتهى عنده من الإجابة عن جميع الأسئلة المتضمنة في كل اختبار، وبحساب المتوسط، وُجِدَ أنه يساوى خمسا وخمسين دقيقة، وبإضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات يصبح الزمن الكلي: ستين دقيقة.

حساب معاملات السهولة والصعوبة: وقد تراوحت معاملات الصعوبة للاختبار الأول ما بين 0.72 -0.32، و للاختبار الثاني 0.74 - 0.29 وللاختبار الثالث0.70-0.28 وهي معاملات مقبولة لأسئلة الاختبار الجيد.

حساب معاملات التمييز: وقد تراوحت للاختبار الأول ما بين0.84-0.21، وللاختبار الثاني مابين 0.83-0.23 وللاختبار الثالث مابين 0.82-0.21 باستخدام معادلــة " جونسون " Johnson (فؤاد البهي ١٩٨٠) وهى مؤشرات مقبولة لأسئلة الاختبار الجيد.

حساب ثبات الاختبار: حُسِبَتْ معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة " ألفا " α " كرونباخ "، وقد بلغت للاختبار الأول 0.74، وللاختبار الثاني 0.78، وللاختبار الثالث 0.75 وهي معاملات ثبات جيدة. فؤاد البهي السيد (١٩٧٩)

الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد الموضوعات القرائية ثلاثة، لكل موضوع منها أربعة أسئلة، السؤال الأول يطلب تحديد خمسة أهداف إجرائية للموضوع، والسؤال الثاني يطلب من المعلم أن يسأل تلاميذه سؤالا يستثير خلفيتهم للموضوع، والسؤال الثالث يطلب منه أن يسأل تلاميذه عشرة أسئلة بعد قراءتهم للموضوع قراءة صامتة، والسؤال الرابع والأخير يطلب منه ملء بطاقات التدريس التبادلي الخمس (التنبؤ/ التوضيح/التساؤل/التصور الذهني/ التلخيص).

الخطوات المنهجية لتطبيق الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية الخطوات التالية:

تقسيم تلاميذ الصف الخامس بالمدارس الثلاث المختارة إلى ثلاث مجموعات تجريبية، حيث تم تدريب المجموعة الأولى(عينة مدرسة سلطان بن سلمان) على استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية لتنمية مهارة الفهم القرائي المباشر، وتم تدريب المجموعة الثانية (عينة مدرسة الطفيل بن عمرو)على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الفهم القرائي الاستنتاجي، وتم تدريب المجموعة الثالثة (عينة مدرسة النموذجية السابعة)على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الفهم القرائي الناقد وقد استغرقت عمليات تطبيق الاستراتيجيات الثلاث بالتوازي ثمانية أسابيع بواقع جلستين كل أسبوع ومدة الجلسة التدريبية ٤٥ دقيقة بمعرفة طلاب التربية الميدانية وتحت إشراف الباحث وهو مشرف تربوي على هؤلاء الطلاب المعلمين وعددهم ٦طلاب بواقع طالبين معلمين لكل مجموعة.

تطبيق الاختبارات الثلاث قبليا على مجموعات البحث التجريبية الثلاث، حيث يُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية الخريطة الدلالية على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، و يُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية التدريس التبادلي على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية و يُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية التعلم التعاوني على تلاميذ المجموعة الثالثة.

تزويد معلمي تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بدليل استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية، وتزويد معلمي تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية بدليل استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وتزويد معلمي تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة بدليل استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وتدريبهم على كيفية الاستخدام.

التطبيق الفعلي من قبل المعلمين للاستراتيجيات الثلاث في تدريس التلاميذ وفق خطوات وإجراءات كل استراتيجية.

تطبيق الاختبارات الثلاث بعديا على مجموعات البحث التجريبية، حيث يُطبق الاختبار التحصيلي لإستراتيجية الخريطة الدلالية على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، و يُطبق الاختبار التحصيلي لإستراتيجية التدريس التبادلي على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، و يُطبق الاختبار التحصيلي لإستراتيجية التعلم التعاوني على تلاميذ المجموعة الثالثة.

تطبيق الاختبارات الثلاث بعد الانتهاء من البرنامج بأربعة أسابيع (التطبيق التتبعي) على مجموعات البحث التجريبية، حيث يُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية الخريطة الدلالية على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، ويُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية التدريس التبادلي على تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، و يُطبق الاختبار التحصيلي لاستراتيجية التعلم التعاوني على تلاميذ المجموعة الثالثة.

ظهرت بعض الايجابيات في أداء الطلاب المعلمين أثناء تنفيذ البرنامج، وأصبحت تمارس بشكل تلقائي في أثناء تدريبهم الميداني المنفصل بعد انتهائهم من التدريب على استخدام الاستراتيجيات كل مجموعة على حدة، مما أثار إعجاب الطلاب المعلمين، وأدى إلى ارتفاع مستوى أدائهم التدريسي ومن أهمها:

تشجيع التلاميذ على تبادل الآراء وطرح أفكارهم حول الفكرة أو القضية المطروحة.

تشجيع التلاميذ على المشاركة المستمرة في أثناء الحصة.

إتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة التعلم الذاتي { في أثناء القراءة الصامتة } والتعاوني من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة، وبخاصة الأنشطة الكتابية.

الحرص على استثارة الأسئلة التي تساعد التلاميذ على التفكير والإبداع.

المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها.

تقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً نتائج البحث:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة الحالية وفقاً للترتيب التالي:

الفرض الأول: لا وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستويات (الفهم القرائي المباشر- الفهم القرائي الاستنتاجي- الفهم القرائي الناقد - الدرجة الكلية للاختبار).

وقد تم استخدام اختبار وولكوكسون

وذلك لاختبار صحة الفرض الاولWilcoxon Signed Ranks Test

جدول (١) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر

Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Negative Ranks	0	.00	.00	3.07	0.01
Positive Ranks	12	6.50	78.00		
Ties	0				
Total	12				

ويتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر لصالح القياس البعدي وهذا يشير الى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (٢) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي الاستنتاجي

Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Negative Ranks	0	.00	.00	3.07	0.01
Positive Ranks	12	6.50	78.00		
Ties	0				
Total	12				

ويتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي الاستنتاجي لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (٣) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي الناقد

Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Negative Ranks	0	.00	.00	3.07	0.01
Positive Ranks	12	6.50	78.00		
Ties	0				
Total	12				

ويتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي الناقد لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالي.

جدول (٤) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالدرجة الكلية للفهم القرائي

Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Negative Ranks	0	.00	.00	3.063	0.01
Positive Ranks	12	6.50	78.00		
Ties	0				
Total	12				

ويتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذاو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة في مستويات (الفهم القرائي المباشر، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للاختبار).

وقد تم استخدام اختبار وولكوكسون

وذلك لاختبار صحة الفرض الثانيWilcoxon Signed Ranks Test

جدول (٥) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر

Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Negative Ranks	5	6.50	32.50	0.05	0.96 Not significant
Positive Ranks	6	5.58	33.50		
Ties	1				
Total	12				

ويتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى ومنها الفترة الزمنية للتطبيق.

جدول (٦) اختبار وولكوكسون الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي الاستنتاجي

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Post- post post2	Negative Ranks	6	4.50	27.00	1.294	0.20 Not significant
	Positive Ranks	2	4.50	9.00		
	Ties	4				
	Total	12				

ويتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي الاستنتاجي، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى .

جدول (٧) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي الناقد

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Post- post post3	Negative Ranks	3	8.33	25.00	1.11	0.27 Not significant
	Positive Ranks	9	5.89	53.00		
	Ties	0				
	Total	12				

ويتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالفهم القرائي الناقد، وهذا يشير الى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم

جدول (٨) اختبار وولكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالدرجة الكلية للفهم القرائي

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z- value	p- value
Post-post post 4	Negative Ranks	4	8.50	34.00	0.40	0.69 Not significant
	Positive Ranks	8	5.50	44.00		
	Ties	0				
	Total	12				

ويتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والمتابعة فيما يتعلق بالدرجة الكلية للفهم القرائي، وهذا يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

تفسير النتائج:

في ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي الثلاث لدى عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية المختارة بالمدارس الثلاث قد حقق مستوى جيدا من الفعالية والكفاءة في تحقيق أهدافه، وكان له أثر ملموس في تحسن مستوى اكتسابهم لمهارات الفهم القرائي (كما قيس بالاختبارات التحصيلية الثلاث)، في القياس البعدي؛ مقارنة بمستوى أدائهم في القياس القبلي، وقد يرجع ذلك إلي طبيعة البرنامج وفلسفته التي تركز على

ممارسة الاستراتيجيات الثلاث مع تلاميذهم في أثناء قيامهم بالتدريس داخل حجرة الدراسة وهى (الخريطة الدلالية والتي استهدفت تنمية مهارة الفهم القرائي المباشر، والتدريس التبادلي والتي استهدفت تنمية الفهم القرائي الاستنتاجي، والتعلم التعاوني والتي استهدفت تنمية الفهم القرائي الناقد)، حيث إن الطلاب المعلمين بعد تدريب الباحث لهم على استخدام تلك الاستراتيجيات، كانوا قد ألموا بصورة متميزة بتطبيقها داخل حجرات الدراسة على كل مجموعة من التلاميذ، كما كانوا حريصين على تطبيق معظم ما درسوه وممارسته مع تلاميذهم، كما أتاحوا الفرص المناسبة لتلاميذهم للتفاعل (بين المعلمين وتلاميذهم) وبين معلومات التلاميذ السابقة والمعلومات الجديدة في موضوعات القراءة والفهم القرائي التي يدرسونها، مما يؤدي إلى تكامل المعارف وزيادة استيعابها، كما أنهم كانوا حريصين على استخدام طريقة الحوار والمناقشة والربط وعقد الموازنات بين أجزاء الموضوع الواحد، والموضوعات المختلفة، وكذلك تهيئة الفرص أمام التلاميذ لاستخلاص المعلومات بأنفسهم، وكان مستوى النجاح في تنمية مهارات الفهم القرائي على الترتيب هو (مهارة الفهم القرائي الاستنتاجي ويليه مهارة الفهم القرائي المباشر، وكانت أقل تلك المهارات هي مهارة الفهم القرائي الناقد) ويرجع ذلك إلى أن مهارة الفهم القرائي الناقد أكثر عمقاً وصعوبةً من مهارات الفهم القرائي المباشر والاستنتاجي معاً، وخاصة في تلك المرحلة العمرية حيث يتضمن مستوى الفهم القرائي الناقد ثلاث مهارات فرعية: (مهارة التمييز بين مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة ابداء الرأى حول مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة توضيح الفوائد من المفهوم من خلال النص المقروء)، ولذلك فالأسئلة في هذه المستويات تتطلب مهارات تفكير عليا من التلاميذ.

سابعا: التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وإجراءاتها يُوصي الباحث بما يلي:

ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة، ومنها استراتيجية الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي؛ لتنمية القدرات و المهارات العليا من التفكير.

ضرورة الاهتمام بتضمين التدريب على الاستراتيجيات المقترحة ضمن كفايات إعداد المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة من خلال المشاغل المختلفة، والتأكد من إتقانهم لهما قبل تخرجهم.

تشجيع معلمي المرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات: الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي والتعلم التعاوني لتنمية مهارات التعلم، وبخاصة مهارات القراءة والفهم القرائي، من خلال عقد دورات تدريبية لهم.

تضمين الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البحث، وغيرهما في دليل المعلم، بحيث يتضمن: مفهومهما: وإجراءاتهما، وكيفية ممارستهما، ويمكن الاستعانة بالأدلة التي استخدمها الباحث في هذا البحث.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠٠١): فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي " جانييه " الهرمية و " رايجلوث " التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، فرع بنها، جامعة الزقازيق.

أبو حجاج، أحمد زينهم (٢٠٠٨): بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد ٧٣

أحمد أحمد عواد (١٩٩٩): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع.

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

أحمد عبد الحميد العميرى (٢٠٠٢): تأثير أسلوب التعلم التعاوني والأوامر على مستوى أداء رفعة النطر في رفع الأثقال لطلاب كلية التربية الرياضية (دراسة مقارنة) رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين بالمنصورة.

إيهاب طلبة(٢٠٠٧): فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٢٩.

بدر محمد العدل (٢٠٠١): فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

التيجاني الطاهر(٢٠١٠): الفهم القرائي الميتامعرفي ومكوناته لدى تلاميذ مستوى الخامسة والسادسة ابتدائي، مجلة دراسات، العدد ٨.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي.

جريدة الأهرام: العدد ٣٢٧٥٤ السنة ١٢٨ (الطبعة الأولى) (٢٠٠٣/١٢/٢٧م).

جمال العيسوي ومحمد الظنخاني (٢٠٠٦): تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١١٤.

جمال سليمان عطية (١٩٩٩): فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

حسن حسين زيتون (٢٠٠١): مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ التدريس) القاهرة، عالم الكتب.

حسن موكلي (٢٠٠٢): بناء اختبارات لقياس مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

حسني عصر (١٩٩٩): تأملات في ظلال الموقف التربوي المصري {فصول في النقد التربوي} الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

حمدة حسن السليطي (٢٠٠١): برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حمزة أبو النصر، محمد جمل (٢٠٠٥): التعلم التعاوني. الفلسفة والممارسة: التعلم في المجموعات التعاونية والمدرسة التعاونية والانضباط التعاوني، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

خالد الحذيفي، نورة الناصر (٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة كليات المعلمين، مجلد (٤)، عدد (١).

خالد عمران (٢٠٠٢) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي – العدد السابع عشر.

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

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٢): الموسوعة التربوية لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، الجزء الثاني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

رشدي طعيمة (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه وأسسه)، دار الفكر، القاهرة.

زهري، عبد الحميد. فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (١٤٣) فبراير، ٢٠٠٩م.

سعيد لافي(٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

سلوى أحمد شاهين (١٩٩٩): فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

سوزان حج عمر وريم العتيبي (٢٠١٤): مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد١٠، العدد٢

صالح العيوني (٢٠٠٣). أثر أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين) بمدينة الرياض، المجلة التربوية كلية التربية، جامعة الكويت. العدد ٦٦، المجلد ١٧.

صفاء محمد علي: فعالية نموذج تأملي في التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١، ديسمبر ٢٠٠٨، ص ص ١٦٥ -٢٠٤.

عبد السلام مصطفى (٢٠٠٠) تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، مجلد (٣)، عدد (٢).

عبد الظاهر، أحمد عبد الظاهر عزت(٢٠١١): دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١١، القاهرة.

عبد الله، عبد الجميد: فعاليه استراتيجية معرفية معنية لتنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، سبتمبر، ٢٠٠٠، ص ص ١٩١ – ٢٤١.

عبد الناصر عبد الوهاب(٢٠٠٨): أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد، ٩٤.

عفت الطناوى (٢٠٠٢): أساليب التعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

فاتن مصطفى (١٩٨٩): مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس.

محمد سعد إبراهيم العرابي (١٩٩٩): التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس وسرعة التعلم والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) وأثره على بعض الجوانب المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية المنصورة.

محمد شعلان (٢٠٠٧): أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٦.

محمد عبد الستار(٢٠١٣): أثر استخدام الخرائط الذهنية علي المستويات المعرفية العليا لبلوم لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة، بحث منشور بمجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مؤسسة الرشد للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، العدد ٣٣ يناير٢٠١٣.

محمد عبد المطلب جاد (٢٠٠٩): صعوبات التعلم في اللغة العربية، عمان، دار الفكر، ط٣.

محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع٣٤، ص ص١٧٣-٢٢٧.

محمد موسى(٢٠٠٧): فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٠.

محمد موسي: فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٠، ٢٠٠١، ص ص ١٥٥ -٢٠١٥.

محمد يوسف محمد، عادل صلاح غنايم (٢٠٠٥): مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة الزقازيق، مجلة التربية ببنها، المجلد ١٥، ع٦٠، ص ص ١-٧٢

محمود كامل الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار المصطفى للطباعة، القاهرة.

مصطفى، فهيم (٢٠١٠): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة " التشخيص والعلاج"، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٣.

نيفين أحمد ممدوح (٢٠٠٤): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

وليد الكندري(٢٠٠١). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

AbuSeileek, All Farhan: Hypermedia Annotation Presentation: The Effect of Location and Type on the EFL Learners' Achievement in Reading Comprehension and Vocabulary Acqu'sition, ERIC No EJ9 18738,2011.

Blakey, E; Spance, S: (2008): Developing Metacognition, ERIC (ED327218)

Brown, A, Campione, j: (1992):Students as Researchers and Teachers, In Keefe, W; Wilber (Eds.): Teaching for Thinking (pp:49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School Principals

Clopper, A,Et,at: Never Late, Approach to Reading Instruction for Secondary Students with Disabilities Research to Practice Brief , Improving Secondary Educational and transition Servres Through Research ERTC.NO-Ed.4669139,2002.

Dugosh, F. I, Fc Paulus,p: Cognitive and Social Comparison Processe .brainstorming Experimental Social Psychology , 41 (3) 2004

Ghaith, G. M. (2002): The relation between cooperative learning perception of social support and academic achievement, System, 30, PP.263-273.

Grabe, W.& stoller, F. (2002): Teaching and researching reading, Cambridge: Cambridge university press.

Jeffrey, M (2000): Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, Journal of Learning Disabilities, Austin, Jan/Feb.

Kowalwski, K. (2001) Reading engagement: what influences the choice to read? student award for scholarship presented by Phi Mu,chi chapter, Indian university.

Lubawski, Michael; Sheehan, Caitlyn: Reading Comprehension across Different Genres: An Action Research Study ERIC No ED512895,2010.

Mamduh E. Ateya 2006): A suggested course for developing vocabulary Learning Strategies of Students of English in Faculties of Education, Ph.D. Faculty of Education, Banha Zagazig University.

Mmihogic, Vincent (1990): Constructing A Semantic Map for Textbook, Journal of Reading, 33/6, pp. 464-466.

Norris,S,&Philips,L.(1994):Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of science. Journal of Reasearch in science teaching ,9,947-967.

Nussbaum,J.(2009):Classroom conceptual change Philosophical Pespective. International Journal of science Education ,11,541-553.

Palincsar, A (1986): Metacognitive strategy instruction. Exceptional Children, 53,118-124.

Patricia L. Carrell & Joan C. Eisterhold, (2009): Schema theory and ESL Reading Pedagogy, TESOL Quarterly, 17/4, pp 553-571.

Patricia L. Carrell , Becky G. Pharis & Joseph C. Liberto (1989): Metacognitive strategy training for ESL Reading, TESOL Quarterly, 33/4, pp. 647-679.

Pittelman, Susan & Heimilich, Joan (1986): Semantic Mapping Classroom .Application, Newark: International Reading Association