



أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت

د. سودان حمد الزعبي*

د. حمد محمد الشمري**

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذاً ممن يعانون صعوبات تعلم القراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية، درست موضوعات القراءة باستخدام التعلم البنائي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، كما طبقا على المجموعتين اختباراً قالياً وبعدياً للتحصيل، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين

* دكتوراه في علم النفس التربوي، التربية الخاصة، جامعة القاهرة، ج. م. ع، عام ٢٠١١، مدرس بقسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت.

** دكتوراه في علم النفس التربوي، التربية الخاصة، جامعة القاهرة، ج. م. ع، عام ٢٠١١، مدرس منتدب إلى قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت.

التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة
لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية
عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي
لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة.

مقدمة:

تعد القراءة صفة حضارية، خص بها الله الإنسان الذي اعتمدها لتعرف
الأجيال المقبلة جهوده الفكرية، وتصف تراثه وتأملاته، وأكدت الكتب السماوية
جميعها القراءة، فكانت أول آية نزلت على سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم -
هي "اقرأ"، وهذا دليل على الدعوة إلى القراءة وتعلمها (السعيد، ٢٠٠٩).

وتعتبر القراءة أحد مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام
والرموز، كما أنها من وسائل تنمية ثقافة الفرد وتكامل شخصيته. وتعد اللغة أهم
عملية للتواصل بين أفراد المجتمع، وتتنوع ويتفنن الأفراد في استخدامها
وتطبيقاتها للتواصل فيما بينهم، وتعتبر عملية القراءة والكتابة من محاور اللغة
الرئيسية في حياة الأطفال، التي تبنى من خلال سنيهم الأولى، وتؤكد الدراسات
التجريبية والطولية في كثير من الدول ضرورة معرفة الطفل للفونيميك، وعلم
الصوتيات لتعلم الطفل الأحرف الأبجدية قراءة وكتابة؛ حيث يعتمد تعلم القراءة
على التمكن من تكامل الرموز البصرية للحرف مع أصوات الحديث، التي تمثله
لتشكل وحدة الكلام الصغرى (الفونيمية)، وهذه القدرة ضرورية لتطوير مهارات
القراءة والكتابة. (الجمعية الكويتية للدسلكسيا، ٢٠٠٨).

وقد أثبتت التجارب و المشاهدات أن تقدم التلميذ في القراءة والفهم يساعد
على التقدم في كثير من العلوم؛ فالتلميذ سريع القراءة يستطيع أن يستوعب
الكثير من المعلومات كما يستوعب ما يراد توصيله إليه في سهولة ويسر،
والتلميذ الذي يتقن القراءة ويفهم ما يقرأ بسرعة يساعده هذا على الإلمام بما
يقرأه من المواد الدراسية المختلفة؛ وللقراءة مكانة خاصة في حياة الفرد؛ فهي
النافذة التي تطلعه على الفكر الإنساني، وتمكنه من الاتصال بالثقافات والمعارف
السابقة والمعاصرة، والقراءة بالنسبة إلى الطالب هي وسيلته في دراسته

وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل آخر مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة (المطاوعة والأكرف، ١٩٩٨).

وأصبح الاهتمام بتحسين مهارات القراءة عند أبنائنا من الأمور الضرورية والملحة، في ظل متطلبات العصر الحديث بما يحتويه من تغييرات سريعة متلاحقة؛ ولاسيما مع انتشار المطبوعات وكثرتها وتنوعها، وبعد أن أصبحت المعرفة بلا حدود؛ فنحن بحاجة إلى تشجيع أبنائنا على البحث عن المعلومات وحلول للمشكلات التي تقابلهم بين صفحات الكتب والدوريات، أو بين ملفات شبكات المعلومات ولن يتسنى لهم ذلك إلا من خلال القراءة الجيدة، التي تعتمد على الفهم والتحليل أكثر من مجرد تعرف أشكال الكلمات ونطقها، فللقراءة أهميتها بالنسبة إلى الفرد والمجتمع؛ إذ بواسطتها يكتسب الفرد ألواناً من السلوك المرغوب فيه وفق ما لديه من ميول وما يتبنى من اتجاهات، بل إنه يكتسب بعض ميوله واتجاهاته من خلال القراءة؛ فالقراءة تتيح لأصحاب المقدرة على التأمل الفرصة لتأمل أفكار الآخرين والمقارنة بينها؛ مما يساعد الفرد على تكوين وجهة نظر خاصة به يزن بها ما يرد إليه من أفكار وآراء (عبدالصمد وعبدالمعزم، ١٩٩٨).

وكذلك أصبح الاهتمام بتحسين الفهم القرائي لدى أبنائنا من ذوي صعوبات التعلم من الأمور الضرورية والملحة في ظل متطلبات الوقت الحالي، وما يحتويه من تغييرات سريعة ومتلاحقة وخصوصاً مع انتشار المطبوعات وتنوعها وكثرتها، وبعد أن أصبحت المعرفة بلا حدود؛ وذلك لتشجيع هؤلاء التلاميذ على البحث عن المعلومات، وعن حلول للمشكلات التي تقابلهم بين صفحات الكتب والمجلات؛ حتى يصبحوا قادرين على مواجهة هذه المشكلات وحلها وحتى لا يشعروا بالتأخر بالمقارنة مع أقرانهم من نفس العمر (محمد، ٢٠٠٩).

ومن جهته يذكر (فتحي الزيات، ١٩٨٨) أن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم يكن المحور الأهم والأساسي فيها؛ حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر

على صورة الذات لدى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار للدافعية وانحسار احترام الذات والآخرين لها.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن من الطبيعي أن يواجه بعض هؤلاء الأطفال مشكلات وصعوبات، وهم في سبيلهم إلى التعلم؛ نتيجة لعوامل طبيعية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية، أو نتيجة لعوامل عقلية كالتخلف العقلي، أو نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطراب الانفعالي، وفي كل هذه الحالات يجب أن يقدم للطفل نوع من التربية الخاصة التي تتلاءم مع نوعية إعاقته (الزيات، ٢٠٠١)، وهذه المشكلات التي تظهر عند الأطفال دعت إلى اهتمام عدد كبير من الاختصاصيين في المجالات المختلفة كالأطباء النفسيين، وعلماء الأعصاب، وعلماء النفس والمربين واختصاصيي عيوب النطق والكلام (محمود، ١٩٩٠).

ومن ثم يعتبر مجال صعوبات التعلم في القراءة من المجالات المهمة التي ينبغي الاهتمام بها؛ نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم بسببها في معظم المواد الدراسية، وفي معظم بلدان العالم (عامر، ٢٠٠٧). ولذلك خطت الدول المتقدمة خطوات كبيرة نحو الاهتمام بهذا الميدان؛ فكرست الجهود وأنشأت الوحدات المتخصصة لمحاولة التقليل من الفاقد من المتعلمين بسبب مواجهتهم لصعوبات التعلم، كما ركزت جهودها في إعداد البحوث والدراسات حول هذا المجال المتخصص (الزبد، ١٩٩٧).

ويرى الباحثان أنه يمكن لكثير من التلاميذ أن تتحسن قراءتهم، بشرط توافر المعلم الذي تم تأهيله وتدريبه، وتكون هناك برامج تأهيلية أيضاً لأولياء الأمور ومن يشرف على تلاميذ صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بصفة خاصة.

وكذلك يرى الباحثان أنه يجب على من يعاني صعوبات في القراءة، أن يتبع إحدى الطرق أو الأساليب التي استجدت على الساحة التعليمية، والتي طبقت

على تلاميذ صعوبات القراءة وأثبتت الدراسات نجاحها وفائدتها على أرض الواقع، وأن صعوبات التعلم تعد أحد التحديات التي يواجهها المجتمع في سبيل التقدم.

وتشير كثير من الدراسات والبحوث إلى أن استخدام برامج تدخل علاجية مناسبة لذوي صعوبات الفهم القرائي يسمح بالتحسن بنسبة كبيرة في قدرتهم اللغوية والفهم القرائي بالمقارنة مع التلاميذ الذين لم يتلقوا أية برامج تدخل علاجية (Reid et al., 1991).

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في وجود بعض أوجه القصور في طرق التدريس التقليدية التي مازالت تستخدم في تدريس مادة القراءة لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، مما أدى إلى ضعف اكتسابهم بعض المهارات القرائية، والاتجاه السالب نحو القراءة؛ ومن ثم ظهرت الحاجة إلى استخدام برنامج التعلم البنائي الذي يمكن أن يدرّب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على معالجة هذا الضعف، وتحقيق تفاعلهم بعضهم مع بعض؛ مما يجعلهم أكثر إيجابية ونشاطاً وتحصيلاً ونجاحاً. وتتحدد أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- ١ - تعتبر من الدراسات الأولى على المستوى المحلي بدولة الكويت - في حدود علم الباحثين- التي سوف تسعى إلى إعداد برنامج باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت.
- ٢ - تعمل على التعرف والكشف المبكر والتشخيص والتقويم والتدريب للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الخامس الابتدائي بدولة الكويت.
- ٣ - تؤكد الاهتمام بتحسين الفهم القرائي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة باعتباره أحد المتطلبات الرئيسية في عملية التعلم.
- ٤ - تخرج بنتائج تساعد معلمي القراءة والمشرّفين والموجهين في التغلب على صعوبات تعلم القراءة التي تواجه التلاميذ في الخامس الابتدائي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مدى أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

فروض الدراسة:

- ١ - يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢ - يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات القراءة:

هي عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم به التلميذ في قراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمراً ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية و الصف الدراسي للتلميذ (السرطاوي و السرطاوي، ١٩٨٨). ويقصد بالصعوبات القرائية أنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي (الزيات، ٢٠٠٧).

التعريف الإجرائي لذوي صعوبات القراءة:

يعرف التلميذ الذي لديه صعوبات في القراءة في الصف الخامس إجرائياً في الدراسة الحالية وفقاً للمعايير التالية:

- ١ - حصول التلميذ على ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء غير اللغوي من إعداد كمال مرسي.
- ٢ - حصول التلميذ على درجة أقل من متوسط العينة التي ينتمي إليها في التحصيل المدرسي لمادة اللغة العربية للصف الخامس المتوسط للفصل الدراسي الثاني ٢٠١١/٢٠١٢ م.
- ٣ - لا يعاني أي إعاقة عقلية أو بصرية أو سمعية أو جسدية أو انفعالية أو سوء الظروف التعليمية أو البيئية.
- ٤ - تنطبق عليه الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة، كما تقاس بمقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات القراءة: إعداد (الزيات، ٢٠٠٧).

تعريف الفهم القرائي:

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 هي الوحدة الأساسية للفهم، والأساس الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي:

هو عملية تحديد معاني الكلمات، وكذلك الأضداد لبعضها، واستخراج الأفكار الثانوية للنص، والفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص، وترتيب هذه الأفكار بشكل معين، كما يتضمن الإجابة عن بعض الأسئلة التي يقوم التلاميذ بوضعها في أثناء قراءة النص قراءة افتتاحية.

الاتجاه نحو القراءة:

هو استجابة انفعالية مكتسبة إيجابياً أو سلبياً نحو القراءة للاستمتاع أو القراءة للتحصيل الدراسي (Mckenna & Kear, 1990).

ويعرف الاتجاه نحو القراءة إجرائياً:

في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو القراءة وأبعاده.

التعلم البنائي:

أسلوب في التعلم يؤكد التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويسير وفق أربع مراحل متتابعة، هي: مرحلة الدعوة Invitation Stage، ومرحلة الاستكشاف Exploration Stage، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول Proposed Taking Action Stage، ومرحلة اتخاذ الإجراء Exploration and Solution Stage (Yager, 2001).

ويعرف التعلم البنائي إجرائياً:

بأنه تعلم يقوم على التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم في تعلم بعض المهارات القرائية للصف الخامس الابتدائي، ويتعلم التلميذ عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي الأنشطة الصفية واللاصفية؛ بحيث يكون التلميذ عنصراً فعالاً نشطاً في بناء معرفته القرائية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت تراوح أعمارهم بين ١٠,٤ و ١١,٦ سنة.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.

الحدود المكانية:

تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على مدرسة من مدارس منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت، وهي مدرسة أحمد الخميس الابتدائية للبنين، بمنطقة الفردوس.

الإطار النظري:

أولاً - صعوبات القراءة Reading Learning Disabilities:

القراءة ليست عملية بسيطة كما تظهر لأول وهلة، ولكنها عملية تشترك في أدائها حواس وقوى ومهارات مختلفة بالإضافة إلى خبرة الفرد، ولذا كان هناك أهمية كبيرة في عملية القراءة؛ فقراءة جملة بسيطة تستلزم من التلميذ أن يتتبع رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يؤديه الجهاز العصبي في عملية القراءة (بدرى، ٢٠٠٥).

والقراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة، وهي وسيلة للاتصال؛ فالقراءة لها تأثيرها البناء في تكوين شخصية الإنسان، والإنسان من صنع بيئته ونتاج ثقافته، والقراءة تكون فيه تفكيره وتخلق لديه اتجاهات أو تعد لها، وتوجد عنده الميول، وهي بذلك تعطي القارئ شخصية متميزة، وتمنحه غذاءه العقلي، وتجعل له بين أقرانه مكانه مرموقة، وتشعره بينهم بالفن الفكري والسمو الثقافي؛ فيحس بذاته وكيانه بينهم.

ويمكن النظر إلى صعوبة القراءة كقدرة مختلفة عن التعلم معرضة لأن تصبح صعوبة تعليمية، تحول دون التعلم إذا لم تشخص ولم تكن بيئة التعليم ولا مواده ووسائله ملائمة لقدرات الفرد وأساليبه في التعلم (الوقفي، ٢٠٠٣). وتعتبر الصعوبات القرائية من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية؛ فعادة يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الابتدائي، وفي أحيان كثيرة قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨).

تعريف صعوبات القراءة:

وبدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة، تطورت مع التقدم العلمي والتربوي؛ فقد أطلق الطبيب الإنجليزي هنشلود (Hinshelwood) مصطلح عمى الكلمة الخلقي، وأطلق عليها

أورتون (Orton) مصطلح الرموز الملتوية وأطلق عليها آخرون مصطلح الخلفة النضجية، وكذلك القصور الوظيفي الدماغى الخففى؁ غير أن المصطلح الشائع فى برىطانيا هو صعوبة القراءة (الوقفى؁ ٢٠٠٣).

وتعنى الصعوبات فى القراءة القصور فى تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة؁ وىتضمن هذا القصور؁ فهم المقروء أو إدراك ما ىشتمل علفه من علاقات بىن المعانى؁ والأفكار أو التعبير عنه؁ أو البطء فى التلفظ؁ أو النطق المعىب؁ أو الضبط للألفاظ (قورة؁ ٢٠٠١).

ولكن التعرفى الأكثر تداولاً هو اضطراب ىصاب به أطفال لا ىشكون من أية مشكلات سمعية أو بصرية؁ بالإضافة إلى إظهارهم معدل ذكاء ناشطاً؁ ولكنهم غير قادرىن على رؤية الكلمات والأحرف المتشابهة؁ وىعجزون عن معرفة الأشكال والتفرىق بىن الیمىن والیسار وىفتقرون إلى تنظىم الوقت بالإضافة إلى افتقارهم للمهارات الحركية (صندقلى؁ ٢٠٠٨).

ومن المعلوم أن الأفراد الذىن ىصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة ىجدون صعوبة بالغة فى تعرف حروف الكلمات؁ وتفسىر المعلومات التى تقدم لهم على شكل صیغة مطبوعة؁ وتعزى إلى اضطراب فى وظیفة الجهاز العصبى المركزى؁ وأسباب وراثیة؁ تتمثل فى اضطراب فى النضج العقبى الوظيفى؁ ىظهر على شكل عجز فى تعلم القراءة من خلال الأسالیب العادية المتبعة (البطاینة وآخرون؁ ٢٠٠٥).

أسباب صعوبات تعلم القراءة:

إن البعث عن الأسباب التى تسهم فى صعوبات القراءة هو باحث عن الأسباب التى تعوق قدرة الطفل على التعلم ضمن التعلیم المنظم؁ ولا تزال الأسباب الدقیقة لحدوث صعوبات القراءة غير واضحة تماماً؁ ولكن تظهر الدراسات التشرىحیة وأشعة الدماغ اختلافات فى وظائف الدماغ وطریقة تطوره؁ بالإضافة إلى وجود مشكلات فى تملز الأصوات فى الكلمة؁ وهو عامل أساسى فى صعوبات القراءة (السعید؁ ٢٠٠٩).

ونظراً لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة والتي يجمع الكثير من الباحثين في هذا المجال على إمكانية تصنيفها في أربع مجموعات رئيسية، هي:

- مجموعة العوامل الوراثية.
- مجموعة العوامل الجسمية.
- مجموعة العوامل البيئية.
- مجموعة العوامل النفسية. (الزيات، ١٩٩٨)، (ملحم، ٢٠٠٢).

أشكال صعوبات تعلم القراءة:

١ - الخطأ في تعرف الكلمة:

هي عدم القدرة على تعرف الكلمة، والعجز عن تحليلها، والعجز عن تمييز الحروف المختلفة، وتمييز الكلمات المتشابهة في الشكل، والخطأ في قراءة جزء أو أكثر من أجزاء الكلمة؛ مما يؤدي إلى تغيير معناها، وهذا الخطأ في تعرف أجزاء الكلمة قد يكون في أول الكلمة أو منتصفها أو آخرها، وكذلك الخطأ في ترتيب أجزاء الكلمة، وهذا يرجع إلى أن الطفل اعتاد أن يهمل هذا الجزء من الكلمة (الزيات، ١٩٩٨).

٢ - ضعف القراءة الجهرية:

هي عدم تناسب المدى البصري مع المدى الصوتي، ثم عدم مناسبة السرعة والتوقيت مع التوتر الانفعالي في أثناء القراءة الجهرية، والافتقار إلى القدرة على تجزئة المادة المقروءة إلى عبارات، وإخفاق القارئ في تعرف المفردات والكلمات التالية من مؤشرات النص أو السياق، إلى إعادة القراءة، والبدء من أول الجملة مرة أخرى لكي يتحقق من فهم ما يقرؤه، أو يصحح كلمة أساء فهمها، كذلك تتم ملاحظة عادات الطفل الإدراكية إزاء تعرفه الكلمات (العنزي، ٢٠١١).

ويمكن أن نشير إلى أبرز جوانب القصور في الصعوبات الخاصة بالقراءة، وهي تتمثل في:

- ١ - انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.
- ٢ - ضعف في طلاقة القراءة الشفهية.
- ٣ - ضعف في فهم ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق).
- ٤ - ضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة.
- ٥ - عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة.
- ٦ - عكس الحروف والأرقام.
- ٧ - صعوبات في التهجّي.
- ٨ - ضعف في معدل سرعة القراءة (عواد، أحمد ١٩٩٧).

الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم القراءة:

تتباين الخصائص السلوكية للتلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة، ومع ذلك أمكن حصر الخصائص السلوكية التي يميز بها هؤلاء التلاميذ، وهي على النحو الآتي:

- ١ - عادات القراءة:
 - حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، عصبي متململ، عبوس متجهّم، صوته مرتفع، حاد، يضغط على شفّتيه، يرفض القراءة، يبكي، ويصرخ، يحاول تشتيت المعلم، يفقد مكان القراءة بصورة متكررة، ينطق بطريقة متقطعة، يبدو فاقداً للاتزان (الزيات، ١٩٩٨).
- ٢ - أخطاء في تعرف الكلمة:
 - يحذف بعض الحروف أو الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر، يدخل بعض الكلمات، يستبدل بعض الكلمات، يعكس أخطاء نطق الكلمات، سوء النطق، عدم الالتزام بالنطق الصحيح، يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ، يتردد نحو ٥ ثوان عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها، ولا يتعرف الكلمات بسرعة ملائمة.
- ٣ - أخطاء الفهم:
 - غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق.

- غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقرأها بالترتيب.
- غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية.
- ٤ - أعراض التشتت:

غير قادر على التجميع المترابط للكلمات، يقرأ بصوت مرتفع وحاد، وقفات غير ملائمة، يضم الجمل، لا يلتزم بالنقط والفواصل والمعاني (ملحم، ٢٠٠٣).

ثانياً - الاتجاه نحو القراءة Attitude Toward Reading:

يحظى موضوع تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المواد الدراسية باهتمام التربويين وعنايتهم حتى صارت من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية، ويعود اهتمام التربويين بموضوع الاتجاهات الإيجابية إلى أن المتغيرات الوجدانية - مثل الاتجاهات والدوافع والميول - تؤدي دوراً مهماً كمتغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل عملية التعلم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة.

ويمثل الاتجاه نحو القراءة محوراً أساسياً في عملية القراءة من جهة وفي خلق الدافعية للقراءة والرغبة فيها من جهة أخرى. وإن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها (النصار وآخرون، ٢٠٠٦). وكذلك يؤكد داوونينج ولونج (Downing & Leong, 1989) أن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وفقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي.

ويرى الباحثان أن الاتجاه نحو القراءة هو الاستجابة المكتسبة سلبياً أو إيجابياً، فهو ليس وراثياً؛ حيث يكتسبه التلميذ من الوالدين في المنزل، ومن بيئته العامة وزملائه، ومن معلم مادة القراءة وكذلك من أهمية المادة وطبيعتها.

صعوبات تعلم القراءة والاتجاه نحوها:

إن الاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من الجوانب المهمة في هذه الدراسة؛ إذ إنها تلقي بالضوء على جانب أساسي في شخصية هؤلاء التلاميذ؛ حيث أشارت أدبيات الدراسات إلى أن هؤلاء التلاميذ يتميزون

بالاتجاه السالب نحو مادة القراءة من حيث المتعة والقبول وتفضيلها والمشاركة في الأنشطة المصاحبة والتطور وتنمية المعلومات، ومعلمها من حيث التفاعل معه، ومشاركته وتكوين علاقة طيبة معه، واتخاذة قدوة مستقبلاً، والاعتراف بفضله وجهوده تجاهها، وأهميتها من حيث ارتباطها بالمواد الأخرى، وأثرها في تنمية عقله وتوسيع معارفه وأفكاره واكتسابه الخبرات، وطبيعتها من حيث سهولة المادة وتسلسلها ووضوحها وتكاملها بعضها مع بعض، واكتساب بعض العادات مثل الإنصات.

وتؤكد الكثير من الدراسات الاتجاه السالب نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، منها دراسة براون وآخرين (Brown et al., 2005) التي أكدت أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يكتسبون القدرات المعرفية التي تمكنهم من فهم الأسس العامة لمقرري الرياضيات والقراءة، وأن هؤلاء التلاميذ لا يتمكنون من الاستيعاب الجيد للقدرات الرياضية؛ مما يجعلهم يكتسبون أيضاً الاتجاهات السالبة نحو مقرر مادة الرياضيات والقراءة. ودراسة (الكثيري، ٢٠٠٧) التي أكدت أن التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة لديهن اتجاهات سالبة نحو تعلم القراءة، ودراسة (عثمان، ٢٠٠٨)؛ حيث ذكرت أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة اتجاهاتهم سالبة نحو القراءة وأن هناك دلالة إحصائية طردية بين التحصيل الأكاديمي في القراءة والاتجاه نحوها.

ثالثاً - التعلم البنائي Constructivist Learning:

من خلال استقراء أدبيات التراث النفسي والتربوي لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معان أو عمليات نفسية، بل حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس التيار الفكري الذي ينتمون إليه (زيتون، ٢٠٠٤)، وكذلك تعددت تلك التعريفات بحسب الاستخدامات التربوية المتعددة وأحياناً بسبب التوجه نحو اعتباره استيعاباً للأفكار الجديدة فقط (الرويس، ٢٠٠٨).

لقد خلت المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية من إشارة لمادة البنائية،

باستثناء المعجم الدولي للتربية 1977 International Dictionary of Education، الذي عرفها بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. (الحذيفي، ٢٠٠٣)، (شنودة، ٢٠٠٢).

وتعرف البنائية بأنها إدراك المشاركة النشطة للمتعلم عن استقبال تلك الخبرة الجديدة التي قد لا تتسق مع الفهم الحاضر، ومن ثم يتجاوز عملية عدم التوازن ويعمل على التكيف مع المعلومات والمعارف الجديدة من خلال بناء مخططات جديدة وليس استيعاب المعرفة الجديدة فقط (Harlow et al., 2006).

وكذلك تعرف البنائية بأنها موقف فلسفي يهتم بالبناء العقلي عند المتعلم، وهي نظرية في المعرفة والتعلم وصنع المعنى؛ حيث تقدم شرحاً وتفسيراً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلم الأفراد (Rakes, et al., 1999).

وعرفها أبيلتون (Appleton) بأنها الطريقة التي يتم من خلالها حدوث التعلم وتقوم على أخذ آراء التلاميذ وخلفياتهم المعرفية السابقة في الاعتبار من أجل إحداث تعلم نشط ذي معنى (In: Selden, 1996).

بينما اتفق كل من بلوم وبيرلتر وبريل (Bloom, & Burrell, 1999) على أن البنائية عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم.

افتراضات النظرية البنائية:

تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة تكوين المعرفة، وقد حددها (Taber & watts, 1997)، و (Lefoe, 2003)، و (Akar, 2005) و (الطناوي، ٢٠٠٢) و (علي، ٢٠٠٥) بالافتراضين التاليين:

الافتراض الأول: يبني الفرد الوعي المعرفة اعتماداً على خبرته ولايستقبلها بصورة سلبية عن الآخرين. فالمتعلم يكون نشطاً وفعالاً في أثناء عملية التعلم، ويؤكد هذا الافتراض نقاطاً أساسية في اكتساب المعرفة من منظور البنائية، هي:

- ١ - يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.
- ٢ - الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد؛ أي أن معرفة الفرد دالة على خبرته؛ أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.
- ٣ - لا تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد إلى آخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصاً به.

الافتراض الثاني: وظيفة العملية المعرفية هي التكيف Adaption مع
تنظيم العالم التجريبي وخدمته وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة.
ويقصد بالعملية المعرفية العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعياً
بموضوع المعرفة، وهي تشمل الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط
والحكم والاستدلال وغيرها، كما يقصد بالحقيقة الوجودية المطلقة حقيقة
الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى.

الافتراضات المعاصرة حول التعلم في النظرية البنائية Constructivist
توضح أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ تودع فيه المعلومات، وإنما لديه
خبرات سابقة يمكن البناء عليها، وطبقاً لهذا التصور فالتلميذ يتعلم من الخبرات
التي يعيشها ويفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه، ويقوم بإعطاء الأسباب
المنطقية حولها، ومن ثم التعقيب على الخبرات والمبررات المنطقية، وهذه هي
عملية تكوين المعنى أو بناء المعرفة، التي تقع في قلب الفلسفة البنائية، وهذه
الفلسفة تفترض أن: المعرفة تبني ولا تنقل، وأن بناءها ينتج عن نشاط، والمعرفة
(التعلم) تحدث في سياق المعنى في عقل المتعلم، وهناك وجهات نظر متعددة
حول العالم، فبناء المعرفة يتضمن تحكم المتعلم فيما يتعلمه، ويتطلب - أيضاً -
تعقيب الفرد على ما تعلمه، وأن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية، ولهذا،
يمكن الشراكة بين المتعلمين في الإدراك المعني (Jonassen, 1992).

في السياق نفسه تضيف جونسون وآخرون (Jonassen et al., 1999) أن
النظرية البنائية توفر بيئة تستخدم تقنية خاصة لدعم التعلم الهادف من خلال

تشجيع الطلاب على بناء المعرفة لا إعادة إنتاجها، والحوار والمناقشة وليس استقبال المعلومات، وتوضيح ما تعلموه وليس التكرار، والتعقيب على ما تعلموه وليس توصيف ما تعلموه، والتعاون وليس المنافسة؛ فدور المعلم في التعلم دور غير مباشر، يتمثل في حفز ودعم النشاطات التي تشجع على انهماك المتعلم بالتفكير، الذي يمكن أن ينتج عنه التعلم المثمر والفعال؛ بحيث يستطيع الطالب أن يتمثل ذهنياً ما يعرفه بدلاً من تذكر ما يعرفه المعلم.

ويرى الباحثان أن الافتراضين السابقين (الخبرة - التكيف) يمثلان القاعدة الرئيسية للأفكار البنائية، وأن اكتساب المعرفة يعتمد على العقل والخبرة السابقة التي تعطي المعرفة الجديدة معنى، يساعد على إحداث التكيف مع معطيات العالم المحيط به.

برنامج التعلم البنائي Constructivist learning Model:

إن أصل نموذج التعلم البنائي نابع من مراحل نموذج دورة التعلم Learning cycle Model التي اقترحها كاريلس وأتكن ١٩٦٢، ثم أدخل عليها التعديلات من قبل الباحثين ١٩٧٤، ثم تبنت مصطلح نموذج التعلم البنائي وطوته بشكله المستخدم حالياً سوزان لوكس وزملائها عام ١٩٩٠. (داود، ٢٠٠٣) و(الشعيلي والغامزي، ٢٠٠٦).

وقد أطلق على دورة التعلم بمراحلها الأربع في بعض الأدبيات التربوية نموذج التعلم البنائي Constructivist Learning Model، ويهدف هذا النموذج إلى مساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية وفق أربع مراحل مقتبسة في أصلها من دورة التعلم، ويؤكد هذا النموذج ربط العلم بالثقافة والمجتمع.

ويرى الباحثان أن هذا النموذج يجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجميع المعلومات التي قد يراها تساهم في حل المشكلة، وبمناقشة الحلول المقترحة مع زملائه، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية.

يمر نموذج التعلم البنائي بأربع مراحل، هي: الدعوة Invention، الاستكشاف Exploration stage، اقتراح التعبيرات والحلول Proposing، اتخاذ الإجراء Taking Action. (Yager, 2001) (محمد، ٢٠٠٨) وهي:

١ - مرحلة الدعوة Invention Stage:

وفيها يتم دعوة التلاميذ إلى التعلم عن طريق جذب انتباههم في النشاط، وقد يتم ذلك من خلال طرح المعلم لبعض الأسئلة التي تدعو التلاميذ للتفكير، أو عرضه لبعض الصور أو بعض المشكلات المقترحة للدراسة أو الأمور المحيرة أو بعض الأحداث المتناقضة أو الخوض في قضية واقعية من البيئة؛ بحيث يؤدي ذلك إلى شعور التلاميذ بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى الحل، ويجب أن تكون الأشياء المعروضة على التلاميذ لجذب انتباههم مرتبطة بالمعلومات السابقة لهم، حتى يمكنهم التفاعل معها والاستجابة لها، من هنا تتضح أهمية المعلومات السابقة للتلاميذ في هذه المرحلة. (محمد، ٢٠٠٨).

أي إن هدف هذه المرحلة هو إثارة الدافعية لدى المتعلم لتعلم الدرس، كما تتضمن التمهيد باستدعاء متطلبات التعلم السابقة ومراجعتها وتعرف ما لدى المتعلمين من أفكار أولية أو فهم بديل. فالتعلم السابق هو الأساس الذي يترسخ عليه التعلم الجديد، كما تتضمن المرحلة حفز المعلم على البحث والتنقيب حتى يستطيع المتعلمون التوصل إلى إجابات وحلول لما يتم طرحه عليهم من مشكلات، وعليه إشعارهم بأهمية المشكلة المطروحة عليهم وأهمية البحث عن حلولها حتى يكونوا جادين في أثناء العمل والنشاط.

٢ - مرحلة الاستكشاف Exploration stage:

يقوم التلاميذ في هذه المرحلة بالعديد من التجارب والأنشطة للإجابة عن تساؤلاتهم، وفي أثناء ذلك يكتشفون أشياء وأفكاراً وعلاقات لم تكن معروفة لهم من قبل، كما أن هذه الأنشطة تساعدهم على تذكر الخبرات القديمة وربطها بالخبرات الجديدة، ويقوم الطلاب بهذه الأنشطة من خلال العمل في مجموعات؛ مما ينمي لديهم مهارات التعاون والاتصال.

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تقوم كل مجموعة بتنفيذ الأنشطة وحل الأمثلة الخاصة بها استعداداً لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم، تتبادل خلالها المجموعات المعلومات والأفكار التي توصلوا إليها.

خلال هذه المرحلة يستطيع التلاميذ المشاركة في المناقشات الجماعية، ويتلخص دور المعلم هنا في تعيين بعض الأدوار للتلاميذ في أثناء العمل، ويترك لهم الحرية لاختيار أنوارهم وفقاً لقدرتهم واهتماماتهم في أثناء الأداء. (هندي، ٢٠٠٣).
ويجب على المعلم أن يمنح التلاميذ فرصاً لكي يختبروا معلوماتهم وفروضهم وتنبؤاتهم التي قدموها في المرحلة السابقة مع مناقشة البدائل الصحيحة لاستفساراتهم واستفسارات المعلم وتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم. (Akar, 2005).

والمعلم في هذه المرحلة ليس منعزلاً عن المشاركة الجماعية بل هو عضو في مجموعة من خلال مروره عليهم. فهدف هذه المرحلة أن يصل المتعلمون إلى الحلول والإجابة بأنفسهم من خلال ممارساتهم لعمليات البحث والتفكير العلمي وتلقيهم الدعم من المعلم.

٣ - مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول :Proposing Explanation and solution stage

في هذه المرحلة يقدم المتعلمون اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة ومن خلال أدائهم للتجارب الجديدة، وفي هذه المرحلة أيضاً يتم تعديل ما لديهم من تصورات خاطئة أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة. ويشجع المعلم المتعلمين على صياغة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب، ويجب إعطاؤهم الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول قبل مناقشتها. (رزق، ٢٠٠٨).

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بكتابة ما توصلوا إليه من معارف جديدة على السبورة أو وسيلة عرض أخرى مع توضيح تحليل نقدي لها، وصياغتها في أسلوب علمي، ويطلب من كل تلميذ أن يعبر عن وجود فهم خاطئ لدى بعض

التلاميذ، ويتم تعديله من خلال التحوار والنقاش وتبادل الأفكار، وكل ذلك يساعد على حدوث تعديلات في أبنيتهم المعرفية، وخلال هذه المرحلة يتعرف المعلم المستوى الحقيقي لتلاميذه، كما يتوصل إلى معرفة الفروق الفردية الموجودة لديهم، وطرق التفكير الخاطئة وأساليبها التي قد يتبعونها في أثناء حلهم للمشكلات الرياضية والمواقف الحياتية، ومن ثم يمكنه إيجاد الطرائق المناسبة لعلاجها.

ومن أهم ما يميز هذه المرحلة أنها تؤكد أهمية الخبرات الحسية، كما أنها تركز على التفاعل النشط للتلميذ مع المعلم من أجل تعميم الخبرات الحسية، وتقابل هذه المرحلة عملية المواءمة في تكوين المعرفة عند بياجيه.

٤ - مرحله اتخاذ الإجراء Taking Action stage :

وفي هذه المرحلة يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من حلول أو مفاهيم أو استنتاجات في مواقف أخرى مشابهة أو في الحياة، ويجب على المعلم إعطاؤهم الوقت الكافي لكي يطبقوا ما تعلموه ويتيح أمامهم الفرصة ليناقد بعضهم بعضاً في أثناء مرحلة اتخاذ الإجراء من خلال جلسة حوار. (رزق، ٢٠٠٨).

ويرى الباحثان أن هذا النموذج يجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجميع المعلومات التي قد يراها تسهم في حل المشكلة، وبمناقشة الحلول المقترحة مع زملائه، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية. ومراحل التعلم البنائي متتالية ومتراصة تؤدي كل مرحلة دوراً معيناً مرتبطاً بالمرحلة التي تليها؛ ابتداء من مرحلة الدعوة وانتهاء بمرحلة اتخاذ الإجراء، وصولاً إلى حل المشكلات واكتساب الخبرات الجديدة.

الدراسات السابقة:

في هذا الإطار يتم استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية بعضها مع بعض، وفقاً للتسلسل الزمني. وسوف يكون ذلك من خلال محورين:

المحور الأول - دراسات تناولت استخدام النظرية البنائية في مجال التعلم:

دراسة (Shyu, 1997): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المدخل البنائي على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب الصينيين؛ حيث كان أسلوب التعلم المقترح قائماً على المنظور البنائي، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- أن مهارة حل المشكلات لدى الطلاب قد تحسنت بدرجة ملحوظة، وازدادت دافعتهم للتعلم.

دراسة (البناء، ٢٠٠١): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة البيئة ومواردها بكتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في تنمية التحصيل ومهارات العلم التكاملية والتفكير الناقد لديهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية درست وحدة البيئة ومواردها باستخدام نموذج التعلم البنائي، والأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وطبق على العينة اختباران، أحدهما تحصيلي في وحدة البيئة ومواردها، والآخر اختبار في مهارات التفكير الناقد، نفذ كل منهما قليلاً وبعدياً وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في وحدة البيئة ومواردها لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

- فعالية نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة البيئة ومواردها، وكذلك في مقياس مهارات التفكير الناقد.

دراسة كارمن (Carmen, 2001): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج بنائي في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل في نظرية الأعداد، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين، إحداها تجريبية درست موضوعات الرياضيات ومهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل في نظرية الأعداد باستخدام التعلم البنائي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وطبق الباحث على المجموعتين اختباراً قلياً وبعدياً للتحصيل، وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- فعالية النموذج البنائي في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل في نظرية الأعداد.

دراسة (Akar, 2005): هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين فعالية نموذج التعلم البنائي بالطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس الكيمياء في فهم تلاميذ الصف العاشر للمفاهيم الحامضية واتجاهاتهم نحو الكيمياء كمادة دراسية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداها تجريبية درست المفاهيم الحامضية باستخدام التعلم البنائي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وطبق الباحث على المجموعتين اختباراً قلياً وبعدياً للتحصيل، ومقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء، وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الحامضية ومقياس الاتجاهات نحو مادة الكيمياء.

دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي خماسي المراحل، على تحصيل تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي للقواعد الإملائية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها والعلاقة بينهما، وبلغت العينة ٨٠ تلميذاً وتلميذة، بواقع ٤٠ في كل فصل.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد استخدام استراتيجية التعلم البنائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه الإيجابي نحو القواعد الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد استخدام استراتيجية التعلم البنائي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين الاتجاه الإيجابي نحو القواعد الإملائية؛ مما يبين أن استراتيجية التعلم البنائي لها دور إيجابي وفعال في تحسن تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم.

دراسة (عبد الله، ٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية، واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج بمحافظة الفيوم في جمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية، وعددها ٧١ تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة عددها ٦٧ تلميذاً وتلميذة. طبقت الباحثة على المجموعتين اختبارين، أحدهما تحصيلي في المفاهيم النحوية، والآخر اختبار لقياس اتجاهات التلاميذ نحو استخدام النموذج، وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو استخدام نموذج التعلم البنائي لصالح المجموعة التجريبية.
 - أن هناك ارتباطاً طردياً قوياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاهات نحو استخدام النموذج؛ أي أن نمو الاتجاهات نحو استخدام النموذج أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي، وهذا يرجع إلى فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج في التدريس.
- المحور الثاني - دراسات تناولت الاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

دراسة براون وآخرين (Brown et al., 2005): هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور نظرية المعرفة لدراسة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بصورة عامة وممن لديهم اتجاهات سلبية نحو الرياضيات، وكذلك ممن يعانون صعوبات تعلم القراءة، ومن خلال عينة من الأطفال والناضجين في مراحل التعليم المختلفة تم دراسة الجوانب الفسيولوجية للمخ، عن طريق الاختبارات التحصيلية المتخصصة في مادتي الرياضيات والقراءة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يكتسبون القدرات المعرفية التي تمكنهم من فهم الأسس العامة لمقرري الرياضيات والقراءة، وأن هؤلاء التلاميذ لا يتمكنون من الاستيعاب الجيد للقدرات الرياضية؛ مما يجعلهم يكتسبون أيضاً الاتجاهات السالبة نحو مقرر مادة الرياضيات والقراءة.
- دراسة (الكثيري، ٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع

الابتدائي، وفي مفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة، وتم قياس مدى تأثير الاستراتيجيات المقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في الصف الرابع الابتدائي، تبعاً لمتغير السرعة القرائية والأخطاء، ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة تم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

– أن التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة لديهن اتجاهات سلبية نحو تعلم القراءة.

دراسة (عثمان، ٢٠٠٨): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ تلميذاً من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتألفت كل مجموعة من ١٢ تلميذاً، وتم إجراء المعالجة الإحصائية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها:

– أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة اتجاهاتهم سلبية نحو القراءة، وتوجد دلالة إحصائية طردية بين التحصيل الأكاديمي في القراءة والاتجاه نحوها.

التعليق على محوري الدراسات السابقة:

١ – اتفقت الدراسات العربية والأجنبية التي تدعم استخدام برنامج التعلم البنائي في تصميم مناهج القراءة وطرائق تدريسها لدى صعوبات تعلم القراءة، ومنها دراسة (Shyu, 1997)، ودراسة (عبدالحמיד، ٢٠٠٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠٠٧).

٢ – أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية التعلم البنائي في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم والكيمياء والرياضيات، منها: دراسة (البناء، ٢٠٠١)، ودراسة كارمن (Carmen, 2001) ودراسة (Akar, 2005).

- ٣ - اتفقت الكثير من الدراسات على الاتجاه السالب نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، منها دراسة (الكثيري، ٢٠٠٧)، ودراسة (عثمان، ٢٠٠٨)، ودراسة براون وآخرين (Brown et al., 2005).
- ٤ - أكدت بعض الدراسات فعالية برنامج التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، منها دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠٠٧)، ودراسة (الكثيري، ٢٠٠٧)، ودراسة (عثمان، ٢٠٠٨).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة وانسجامه مع متغيراتها، ويحقق هدفها، وهو تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

متغيرات الدراسة:

- أ - المتغيرات المستقلة: تتمثل المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة في التدريس باستخدام:
- برنامج التعلم البنائي.
 - طريقة التدريس التقليدية.
- ب - المتغيرات التابعة: تتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فيما يلي:
- التحصيل الدراسي.
 - الاتجاه نحو القراءة.

عينة الدراسة:

أولاً - مجتمع الدراسة:

تم اختيار مجتمع الدراسة من الصف الخامس الابتدائي من مدرسة أحمد الخميس الابتدائية للبنين، بمنطقة الفردوس؛ حيث بلغ مجتمع الدراسة ١٤٣

تلميذاً. والجدول (١) يوضح مجتمع الدراسة في مدرسة أحمد الخميس الابتدائية للبنين وعدد التلاميذ في كل فصل.

الجدول (١)

مجتمع الدراسة في مدرسة أحمد الخميس الابتدائية للبنين وعدد التلاميذ في كل فصل

الفصول	١/٥	٢/٥	٣/٥	٤/٥	٥/٥	٦/٥	المجموع
عدد تلاميذ الصف الخامس	٢٥	٢٣	٢٢	٢٥	٢٤	٢٤	١٤٣

ويوضح الباحثان سبب اختيار الصف الخامس؛ ذلك أن صعوبات تعلم القراءة تكون أكثر وضوحاً في هذه المرحلة، كذلك تكون نتائج مقياس الاتجاه نحو القراءة أكثر دقة من المراحل الأقل.

ثانياً - عينة نوي صعوبات تعلم القراءة:

أ - تم تطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي إعداد (مرسي، ١٩٩٨) على جميع أفراد العينة المكونة من ١٤٣ تلميذاً، وتم أخذ متوسط الذكاء بما يساوي ٩٣ فأكثر، وأظهرت النتائج وجود ٧٢ تلميذاً.

ب - تم أخذ درجات الامتحان التحريري لنهاية الفترة الدراسية الثانية للعام ٢٠١٢/٢٠١١م للصف الخامس الابتدائي، من إعداد (وزارة التربية، منطقة الفروانية التعليمية، التوجيه الفني للغة العربية، ٢٠١١) لجميع أفراد العينة المكونة من ١٤٣ تلميذاً، وتم أخذ متوسط التحصيل بما يساوي ٢٧ فأقل، وأظهرت النتائج وجود ٦٤ تلميذاً.

ج - تم تطبيق محك التباعد، وهو التباعد بين القدرة العقلية والأداء الأكاديمي، وذلك بتطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي، وأظهرت النتائج وجود ٥٣ تلميذاً.

د - تم تطبيق محك الاستبعاد، وهو استبعاد الحالات التي ترجع صعوبات تعلم القراءة لديها بصفة أساسية إلى حالات الإعاقة، كالإعاقة السمعية أو

البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية؛ حيث تم الرجوع إلى السجلات الطبية للتلاميذ وكذلك الاختصاصي الاجتماعي والمشرف الإداري، وتم استبعاد ٣ تلاميذ.

هـ - تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من إعداد (الزيات، ٢٠٠٧) على العينة المتبقية، وهي ٥٠ تلميذاً، من قبل المعلمين من أجل تعرف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستبعاد التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي الذين كان عددهم ٩ تلاميذ، ومن ثم تصبح العينة للصف الخامس الابتدائي ممن يعانون صعوبات تعلم القراءة ٤١ تلميذاً.

ثالثاً - عينة الدراسة النهائية:

تم اختيار ١٥ تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة من فصول الصف الخامس بمدرسة أحمد الخميس الابتدائية للبنين بدولة الكويت لتطبيق التدريس وفق برنامج التعلم البنائي، وهم يمثلون المجموعة التجريبية واختيار ١٥ تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة من فصول الصف الخامس من المدرسة نفسها، لتطبيق التدريس وفق الطريقة التقليدية، وهم يمثلون المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

وهي تتضمن ما يلي:

أولاً - اختبار الذكاء غير اللغوي: إعداد (مرسي، ١٩٩٨)

• صدق الاختبار وثباته:

طبق الاختبار في دراسة استطلاعية على ٢٣٩٤ تلميذاً وتلميذة من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الأول الثانوي، وراوحت أعمارهم بين ٦ و ١٥ سنة.

• صدق الاختبار:

طبق اختبار الذكاء غير اللغوي مع مقياس ستانفورد - بينيه الكويت للذكاء على ٥٦ تلميذاً في الصفين الأول والثاني المتوسطين، وكانت معاملات الارتباط

بين نسب الذكاء الانحرافية على المقياسين ٠,٣٩، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

• ثبات الاختبار:

تم حساب معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بعد التطبيق الأول بنحو شهر على ٢١٢ تلميذاً من الأعمار من سن ٦ إلى سن ١٥، وكان معامل الثبات نحو ٠,٨٤، بالنسبة إلى الدرجة الخام و٠,٨٩، بالنسبة إلى نسب الذكاء الانحرافية. وهذا يشير إلى أن اختبار الذكاء غير اللغوي ما زال على درجة عالية من الثبات في دولة الكويت.

ثانياً - مقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة: إعداد (الزيات، ٢٠٠٧)

• صدق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

الصدق المحك أو الصدق المرتبط بالمحكات:

ارتفاع معاملات الارتباطات السالبة بين أبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ودرجات مادة اللغة العربية، حيث راوحت بين -٠,٤٩٨ و-٠,٦١٠، بالنسبة إلى درجات مادة اللغة العربية، وجميع هذه المعاملات سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠٠١؛ الأمر الذي يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق المحكي.

• ثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

إن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة إلى مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة. وهذه المعاملات مرتفعة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١؛ مما يشير إلى أن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً - اختبار الفهم القرائي: (إعداد الباحثين)

تم اختيار هذا الاختبار لقياس تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية؛ من حيث متغير الفهم القرائي؛ لعدة أسباب، أهمها أنه قد ثبت استخدامه من قبل

لقياس مهارات القراءة (الفهم القرائي)، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويهدف إلى قياس مدى تحصيل وتطبيق تلاميذ الصف الخامس لمهارات القراءة، كما يشتمل هذا الاختبار على أحد أنواع الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد، ويراعي وضع أربعة بدائل محتملة للإجابة، منها إجابة واحدة صحيحة، كما أن تعليمات الاختبار تراعي السهولة والوضوح والدقة، وتبين للتلاميذ كيفية الإجابة عن السؤال، عن طريق إعطاء مثال يوضح كيفية الإجابة.

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل وتطبيق تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات الفهم القرائي، والجدول (٢) يوضح بعض المهارات الرئيسية والفرعية للفهم القرائي.

الجدول (٢)

بعض المهارات الرئيسية والفرعية للفهم القرائي

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
١	معرفة معاني الكلمات	يتعرف معاني كلمات جديدة يستخدم معاني مختلفة لكلمة واحدة يستخدم مرادف الكلمات في جمل جديدة يستخدم أضداد الكلمات في جمل جديدة يحدد الفكرة الرئيسية يحدد الأفكار الفرعية
٢	تحديد الأفكار والتمييز بينها	يربط بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية يقارن بين أفكار النص والخبرة السابقة لديه يربط الأفكار ويعرضها وفق تسلسل منطقي

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من قطعتين، يقوم التلميذ بقراءتهما جيداً، ثم يجيب عن الأسئلة التالية لكل قطعة. ويبلغ عدد أسئلة الاختبار ٤٠ سؤالاً تقيس المعلومات العامة، والفهم العام عند التلاميذ، وجميع الأجوبة من نوع الاختيار من المتعدد.

تحليل محتوى مهارات الفهم القرائي:

قام الباحثان بتحليل محتوى مهارات الفهم القرائي، وذلك بعد الاطلاع على الإطار النظري الخاص بالفهم القرائي، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال نفسه، من أجل إعداد جدول المواصفات الخاص بتحديد الأهمية النسبية لكل مكون من مكونات محتوى الأبعاد؛ فقد اعتمد الباحثان طريقة التحليل وفقاً لرأي المتخصصين في القراءة، والجدول (٣) يوضح مهارات الفهم القرائي الرئيسية والفرعية وعدد الحصص والوزن النسبي وعدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة فرعية وفقاً لرأي الاختصاصيين.

الجدول (٣)

مهارات الفهم القرائي الرئيسية والفرعية والوزن النسبي وعدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة فرعية وفقاً لرأي الاختصاصيين

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	الوزن النسبي	عدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة فرعية
١	معرفة معاني الكلمات	يتعرف معاني كلمات جديدة	١٠٪	٤
		يستخدم معاني مختلفة لكلمة واحدة	١٠٪	٤
		يستخدم مرادف الكلمات في جمل جديدة	١٠٪	٤
		يستخدم أضداد الكلمات في جمل جديدة	١٠٪	٤
٢	تحديد الأفكار والتمييز بينها	يحدد الفكرة الرئيسية	١٥٪	٦
		يحدد الأفكار الفرعية	١٥٪	٦
		يربط بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية	١٠٪	٤
		يقارن بين أفكار النص والخبرة السابقة لديه	١٠٪	٤
		يربط الأفكار ويعرضها وفق تسلسل منطقي	١٠٪	٤
المجموع	٢	٩	١٠٠٪	٤٠

صياغة مفردات الاختبار:

١ - أن تقدم للتلميذ على هيئة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة يكملها أو يجيب عنها.

- ٢ - أن تكون عباراتها واضحة محددة ولها تفسير واحد.
- ٣ - أن تكون المعرفة المتضمنة بها ضمن محتوى الفصل الأول وتناسب مستوى التلميذ.

- ٤ - تجنب كتابة السؤال بأسلوب يوحي بالإجابة الصحيحة.
- ٥ - أن تكون الأسئلة بسيطة سهلة الفهم وبعيدة عن الغموض.

إعداد مفردات الاختبار:

- ١ - أن تكون مفردات الاختبار صحيحة علمياً ولغوياً.
- ٢ - أن تكون مفردات الاختبار شاملة للأهداف السلوكية.
- ٣ - أن تكون مفردات الاختبار مناسبة للصف الخامس الابتدائي.
- ٤ - أن تراعي الأسئلة التدرج من السهل إلى الصعب.

مراجعة مفردات الاختبار:

بعد الانتهاء من صياغة مفردات الاختبار قام الباحثان بمراجعتها، وذلك بإعادة قراءتها بعد ثلاثة أسابيع من كتابتها، وبناء على ذلك تم إدخال بعض التعديلات من حيث صياغة المفردات بشكل آخر وحذف بعض العبارات لصعوبتها.

تعليمات الاختبار:

قام الباحثان بوضع تعليمات الاختبار؛ لمساعدة التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة:

- ١ - توضيح الهدف من الاختبار.
- ٢ - وصف لكيفية الإجابة عن الأسئلة.
- ٣ - توجيه التلميذ إلى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار.
- ٤ - تنبيه التلميذ على عدم البدء في الإجابة إلا بعد أن يؤذن له بذلك.
- ٥ - توضيح التعليمات لتحديد زمن الاختبار.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجات:

يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، وتحسب الإجابة الصواب بدرجة ولا يحتسب الخطأ أو المتروك، ثم تجمع الإجابات الصحيحة ويصبح المجموع هو درجة التلميذ.

الصورة المبدئية للاختبار:

قام الباحثان بعرض الاختبار في صورته المبدئية على (٨) من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس القراءة والموجهين الفنيين ورؤساء الأقسام، إضافة إلى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، وذلك لمعرفة آرائهم حول ما يلي:

- ١ - مدى وضوح تعليمات الاختبار ودقتها.
- ٢ - مدى مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٣ - ملائمة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
- ٤ - مدى مناسبة المفردات لقياس المستويات المعرفية التي يتضمنها جدول المواصفات.

٥ - حذف ما يرونه من مفردات الاختبار أو تعديلها أو الإضافة إليها.

وبناء على مقترحات السادة محكمي الاختبار تم إجراء التعديلات المناسبة؛ حيث استبعد بعض الأسئلة التي رأى السادة المحكمون عدم ملائمتها، كذلك أضيف بعض الأسئلة؛ وذلك ليصبح الاختبار شاملاً وممثلاً للفصل الدراسي الثاني في مقرر القراءة للصف الخامس الابتدائي، حتى وصل الاختبار إلى صورته النهائية التي تم تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية.

صدق الاختبار:

١ - صدق المحتوى:

وللتأكد من صدق المحتوى عرض الاختبار على (٨) من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس القراءة؛ حيث طابقوا مفردات الاختبار بأهدافه السلوكية المتعلقة به، وراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين (٩٠٪ و ١٠٠٪)؛ مما يدل على صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

٢ - الصدق التلازمي:

لحساب الصدق التلازمي قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من ٥٤ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة مروان

بن عبد الملك للبنين، بقصد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الاختبار التحصيلي المعد والتحصيل المدرسي لعينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي اختيرت عشوائياً، والجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين التحصيل المدرسي والاختبار التحصيلي.

الجدول (٤)

معاملات الارتباط بين التحصيل المدرسي والاختبار التحصيلي للصف الخامس الابتدائي

المتغيرات	الاختبار التحصيلي
التحصيل المدرسي	٠,٧٣٥
مستوى الدلالة	٠,٠١
حجم العينة	٥٤

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الاختبار التحصيلي والتحصيل المدرسي دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع بالصدق المحكي.

ثبات الاختبار:

وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحثان بإعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من ٥٤ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة مروان بن عبد الملك للبنين، بفواصل زمني مقداره أسبوعان؛ بقصد التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي، وكان معامل الثبات للاختبارين الأول والثاني يساوي ٠,٨٧٨، وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

زمن الاختبار:

بناء على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان حدد زمن الاختبار بما

يعادل ٤٠ دقيقة؛ حيث انتهى فيه نحو ٨٤٪ من تلاميذ العينة الاستطلاعية من الإجابة عن أسئلة الاختبار.

تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار بطريقة جماعية داخل الصف الدراسي، وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي في مادة القراءة في صورته النهائية.

رابعاً - مقياس الاتجاه نحو القراءة : تم بناؤه في هذه الدراسة، من إعداد الباحث (سودان الزعبي)

تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو القراءة:

قام الباحث سودان الزعبي بتحديد الأبعاد التي يتضمنها مقياس الاتجاه نحو القراءة، والتعريف الإجرائي لكل بعد من هذه الأبعاد، وتحديد العبارات التي تندرج تحت كل بعد؛ حيث اشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد، هي: الاتجاه نحو معلم القراءة، الاتجاه نحو أهمية القراءة، والاتجاه نحو طبيعة القراءة. ويتضمن بعد الاتجاه نحو معلم القراءة (٨) عبارات، وبعد الاتجاه نحو أهمية القراءة (١٠) عبارات، وبعد الاتجاه نحو طبيعة القراءة (١٠) عبارات، ليصل العدد الكلي لعبارات المقياس إلى (٢٨) عبارة، وقد راعى الباحث عند صياغتها في عبارات باللغة العربية، أن تكون بسيطة وواضحة ومحددة وملائمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس) والمتوسطة والثانوية.

صياغة تعريف إجرائي للمقياس والأبعاد:

تم تعريف الاتجاه نحو القراءة وأبعاده الثلاثة على النحو الآتي:

يعرف الباحث الاتجاه نحو القراءة Attitude Toward Reading بأنه الدرجة التي تعبر عن مجموع استجابات القبول أو الرفض التي يبديها الفرد تجاه معلم القراءة وأهميتها وطبيعتها.

١ - الاتجاه نحو معلم القراءة:

هو اتجاه الفرد نحو معلم القراءة إيجاباً كان أو سلباً من حيث التفاعل معه

ومشاركته وتكوين علاقة طيبة معه واتخاذة قدوة مستقبلاً والاعتراف بفضله وجهوده. ويشمل هذا البعد الفقرات (١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢).

٢ - الاتجاه نحو أهمية القراءة:

هو اتجاه الفرد نحو أهمية القراءة إيجاباً كان أو سلباً من حيث ارتباطها بالمواد الأخرى وأثرها في تنمية العقل وتوسيع معارفه وأفكاره واكتسابه الخبرات. ويشمل هذا البعد الفقرات (٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٥-٢٧).

٣ - الاتجاه نحو طبيعة القراءة:

هو اتجاه الفرد نحو طبيعة القراءة إيجاباً كان أو سلباً من حيث سهولة المادة وتنوعها ووضوحها وتكاملها بعضها مع بعض، واكتساب بعض العادات، مثل الإنصات. ويشمل هذا البعد الفقرات (٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٦-٢٨).

صياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو القراءة:

قام الباحث سودان الزعبي بصياغة عبارات المقياس، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذا الموضوع، مع مراعاة أهم الشروط الواجب توافرها في صياغة عبارات المقياس، وهي:

- ١ - أن تكون العبارات قابلة للجدل؛ أي تعبر عن رأي لا حقيقة.
- ٢ - أن تعبر كل عبارة عن موضوع الاتجاه.
- ٣ - أن تكون العبارة بسيطة غير مركبة.
- ٤ - أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة فقط.
- ٥ - أن تبني العبارة في صيغة المعلوم وليس المجهول.
- ٦ - أن يتجنب فيها بعض الألفاظ التي توحى بالاستجابة مثل (ليس كل - بالضبط - أبداً - كلما - تقريباً - دائماً - فقط - في كل).
- ٧ - أن تكون بعض العبارات موجبة الاتجاه وبعضها الآخر سالب الاتجاه.
- ٨ - أن تكون العبارات الموجبة والسالبة متقاربة إلى حد ما.

وصف مقياس الاتجاه نحو القراءة في صورته المبدئية:

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة وفق مقياس ليكرت Likert ذي التصنيف الثلاثي، ويتكون المقياس في صورته المبدئية من ثمان وثلاثين عبارة مقسمة على أبعاد المقياس الأربعة، وقد وضع أمام كل عبارة ثلاث استجابات تضمنت الموافقة وعدم التأكد وعدم الموافقة، على نحو ما يلي: (موافق - غير متأكد - غير موافق)، ويطلب من التلاميذ وضع علامة الاستجابة التي توضح موافقتهم أو عدم موافقتهم على العبارة، وتحسب درجة كل تلميذ بجمع درجات الاستجابة على كل عبارات المقياس، على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الموجبة وأقلها للاتجاهات السالبة.

وضع تعليمات مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم صياغة مجموعة من التعليمات، وقد شملت مثلاً توضيحاً لكيفية الإجابة عن مفرداته، وروعي أن تكون المفردات مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس) والمتوسطة والثانوية، ووضعت التعليمات في الصفحة الأولى؛ حيث اشتملت على ما يأتي:

- ١ - كتابة البيانات الخاصة بالتلميذ في الجزء المخصص لذلك أعلى الصفحة.
 - ٢ - كتابة العبارات بعناية واهتمام واختيار بديل واحد، يتفق مع رأي التلميذ.
 - ٣ - التنبيه على عدم البدء في الإجابة قبل أن يؤذن للتلميذ.
 - ٤ - التنبيه على عدم ترك عبارة دون إبداء الرأي فيها.
 - ٥ - الإشارة إلى أن الإجابة تكون في نفس ورقة المقياس.
- وقد ذيلت صفحة التعليمات بملحوظة توضح للتلاميذ أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خطأ، وإنما تكون إجابتك صحيحة كلما عبرت عن رأيك بكل صراحة وصدق.

عرض مقياس الاتجاه نحو القراءة في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٩) من السادة المحكمين

والمختصين في المناهج وطرق تدريس القراءة وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة؛ بهدف معرفة آرائهم وإبداء ملاحظاتهم حول:

- ١ - ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تقيسه.
 - ٢ - مناسبة المقياس للمستوى المعرفي لتلاميذ الصف (الرابع والخامس) والمرحلة المتوسطة والثانوية.
 - ٣ - مناسبة أبعاد المقياس للغرض الذي أعدت من أجله.
 - ٤ - مناسبة كل عبارة من حيث الإيجابية والسلبية.
 - ٥ - دقة الصياغة اللغوية وسلامتها لعبارة المقياس.
 - ٦ - إضافة ما يروونه مناسباً أو حذفه أو الإضافة إليه.
- وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء عدة تغييرات في الصورة المبدئية للمقياس بحسب توجيهات الخبراء، شملت الآتي:
- ١ - الإبقاء على الأبعاد الثلاثة (الاتجاه نحو معلم القراءة - الاتجاه نحو أهمية القراءة - الاتجاه نحو طبيعة القراءة).
 - ٢ - تغيير صياغة بعض العبارات حتى تناسب مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس) والمتوسطة والثانوية.
 - ٣ - حذف بعض العبارات أو الفقرات أو الإضافة إليها.
- وقد قام الباحث سودان الزعبي بإجراء التعديلات النهائية وفق آراء السادة المحكمين حتى أصبح المقياس مكوناً من ثمان وعشرين عبارة.

مفتاح تصحيح مقياس الاتجاه نحو القراءة:

- ١ - تعطى العبارات الموجبة الدرجات (٣ - ٢ - ١) في المقابل للاستجابات (موافق - غير متأكد - غير موافق) على الترتيب، وتعطى العبارات السالبة الدرجات (١ - ٢ - ٣) في المقابل للاستجابات (موافق - غير متأكد - غير موافق) على الترتيب.

التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه نحو القراءة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٦١ تلميذاً من

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة مروان بن عبد الملك للبنين بدولة الكويت، وذلك في الفصل الدراسي الأول ٢٠١١م/٢٠١٢م بهدف:

١ - تحديد زمن مقياس الاتجاه نحو القراءة:

لحساب الزمن المناسب للإجابة عن عبارات المقياس تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة عن المقياس، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ، وكان متوسط هذا الزمن (٢٥) دقيقة.

٢ - حساب صدق مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم التأكد من صدق المقياس، وذلك باستخدام كل من صدق المحكمين وصدق المحك، وكان ذلك على نحو ما هو مبين في الآتي:

أ - صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس الاتجاه نحو القراءة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وعددهم (٩) محكمين؛ وذلك بهدف الحكم على مدى تمثيل المقياس للأبعاد التي يقيسها، راوحت نسبة اتفاق المحكمين بين (٨٠٪ و ١٠٠٪). وقد رأى المحكمون أن المقياس صادق وصالح للتطبيق.

ب - صدق المحك:

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على عينة استطلاعية مكونة من ٦١ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة مروان بن عبد الملك للبنين بدولة الكويت؛ بقصد التأكد من صدق المقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس الاتجاه نحو القراءة والتحصيل المدرسي في القراءة لعينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي اختيرت عشوائياً، والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين مقياس الاتجاه نحو القراءة والتحصيل المدرسي في القراءة.

الجدول (٥)

معاملات الارتباط بين مقياس الاتجاه نحو القراءة والتحصيل المدرسي في القراءة

المتغيرات	التحصيل المدرسي في القراءة	مقياس الاتجاه نحو القراءة
التحصيل المدرسي في القراءة	١	٠,٨٣٢
مستوى الدلالة	-	٠,٠٠١
حجم العينة	٦١	٦١

يتبين من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مقياس الاتجاه نحو القراءة والتحصيل المدرسي في القراءة دال عند مستوى ٠,٠٠١؛ مما يدل على أن مقياس الاتجاه نحو القراءة يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

٣ - حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام كل من طريقة الاتساق الداخلي وطريقة إعادة الاختبار، وذلك على نحو ما هو مبين في الآتي:

أ - طريقة الاتساق الداخلي:

اعتمد الباحث سودان الزعبي في حساب معامل ثبات المقياس على معامل كرونباخ ألفا الذي يؤدي إلى معامل اتساق داخلي لبنية المقياس، أو ما يسمى بمعامل التجانس، والجدول (٦) يوضح قيمة المعامل للمقياس.

الجدول (٦)

قيمة معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الاتجاه نحو القراءة

م	أبعاد المقياس	معامل كرونباخ ألفا
١	الاتجاه نحو معلم القراءة	٠,٩٧٨
٢	الاتجاه نحو أهمية القراءة	٠,٩٥٣
٣	الاتجاه نحو طبيعة القراءة	٠,٩٤٦

ويتضح من الجدول (٦) أن معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الاتجاه

نحو القراءة راوحت بين ٠,٩٤٦ و ٠,٩٧٨، وهي معاملات ثبات مرتفعة وتدل على وجود نسبة عالية من الاتساق الداخلي بين عباراته.

ب - طريقة إعادة تطبيق المقياس:

لحساب ثبات المقياس قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على عينة استطلاعية مكونة من ٦١ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة مروان بن عبد الملك للبنين، بفواصل زمني مقداره أسبوعان؛ بقصد التأكد من ثبات المقياس، وكان معامل الثبات للمقياسين الأول والثاني يساوي ٠,٩٢٤، وهو دال عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على أن مقياس الاتجاه نحو القراءة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٤ - تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم تطبيق المقياس بطريقة جماعية داخل الصف الدراسي، وبذلك أصبح مقياس الاتجاه نحو القراءة في صورته النهائية.

خامساً - برنامج التعلم البنائي: (إعداد الباحثين)

• الغرض من البرنامج:

الغرض من برنامج التعلم البنائي هو تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

• محتوى البرنامج:

نظراً لأن البرنامج الحالي يهتم بتنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ فهو يعتمد على المحتوى الدراسي التالي:

١ - دليل المعلم:

يهدف دليل المعلم في هذه الدراسة إلى تقديم بعض الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المعلم على تسهيل العملية التعليمية وتحقيق سيرها

في الاتجاه السليم، ويقدم عرضاً وافياً لخطوات السير في تدريس مادة القراءة للصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، باستخدام برنامج التعلم البنائي مع الوقوف على الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس تلك الموضوعات والوسائل التعليمية المستخدمة في كل درس، والأنشطة التعليمية المصاحبة له، وأساليب التقويم المناسبة، ودور كل من المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذ خطوات برنامج التعلم البنائي.

واشتمل دليل المعلم على العناصر التالية: (المقدمة، البرنامج الفلسفي الذي يقوم عليه الدليل، برنامج التعلم البنائي، مراحل برنامج التعلم البنائي، التوجيهات التي يجب مراعاتها عند تدريس الموضوعات باستخدام التعلم البنائي، الخطة الزمنية لتدريس برنامج التعلم البنائي، درس من نعم الله، درس من القيم الإسلامية، درس راية النصر، درس حكاية جدة، درس السنجاب الذكي، درس نظرة مستقبلية، درس أغنية الربيع، وفقاً لبرنامج التعلم البنائي للصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت).

وقد تضمن كل درس من الدروس المعدة وفق برنامج التعلم البنائي عدداً من العناصر التالية: (اليوم والتاريخ، رقم الدرس، موضوع الدرس، الهدف العام، الأهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، العرض، مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة اقتراح التفسيرات، مرحلة اتخاذ الإجراء والحلول، التقويم، الواجب المنزلي).

٢ - كتاب التلميذ:

يهدف كتاب التلميذ إلى مساعدة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على دراسة بعض موضوعات في الفصل الدراسي الثاني ومواكبة أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس، وهو برنامج التعلم البنائي؛ حيث يركز على الدور الإيجابي المحوري للمتعلم في بناء المعرفة الشخصية، والنظر إلى التعلم على أنه عملية تكيفية؛ حيث يتم تعديل المعرفة المسبقة كنتيجة واستجابة للتفاعل الشخصي والاجتماعي.

واشتمل كتاب التلميذ على العناصر التالية: (الفهرس، بعض التوجهات للمتعلّم، درس من نعم الله، درس من القيم الإسلامية، درس راية النصر، درس حكاية جدة، درس السنجاب الذكي، درس نظرة مستقبلية، درس أغنية الربيع وفقاً لبرنامج التعلم البنائي للصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وقد تضمن كل درس من الدروس المعدة وفق برنامج التعلم البنائي عدداً من العناصر التالية: (اليوم والتاريخ، رقم الدرس، موضوع الدرس، أنشطة، التطبيق، التقويم، الواجب المنزلي).

• آراء المحكمين:

وقد تمثلت آراء السادة المحكمين في مناسبة محتوى كل درس ومناسبة تنظيم المحتوى لبرنامج التعلم البنائي، وكفاية الحصص الدراسية المخصصة لكل درس، وكفاية الأدوار التي يقوم بها المعلم والتلميذ في كل مرحلة، بالإضافة إلى كفاية وتنوع الأنشطة وأساليب التقويم وارتباطها بالأهداف، وقد تم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين حتى توصل الباحثان إلى الصورة النهائية لدليل المعلم وكتاب التلميذ، وبذلك أصبح برنامج التعلم البنائي صالحاً للتطبيق.

• خطة تطبيق البرنامج:

تشمل خطة تطبيق البرنامج على درس من نعم الله، درس من القيم الإسلامية، درس راية النصر، درس حكاية جدة، درس السنجاب الذكي، درس نظرة مستقبلية، درس أغنية الربيع، وعدد الحصص والخطة الزمنية، واستغرق تطبيق تدريس الموضوعات المصوغة بأسلوب برنامج التعلم البنائي ستة أسابيع، بواقع ٢١ حصة دراسية من الفصل الدراسي الثاني ٢٠١١م/ ٢٠١٢م والجدول (٧) يوضح توزيع الموضوعات وعدد الحصص والخطة الزمنية.

الجدول (٧)

توزيع الموضوعات وعدد الحصص والخطة الزمنية

م	الموضوع	عدد الحصص	الخطة الزمنية
١	من نعم الله	٣	
٢	من القيم الإسلامية	٣	
٣	رؤية النصر	٣	من يوم الأحد
٤	حكاية جدة	٣	الموافق ٢٥/٣/٢٠١٢م
٥	السنباب الذكي	٣	إلى يوم الخميس الموافق
٦	نظرة مستقبلية	٣	٢٠١٢/٥/٣م
٧	أغنية الربيع	٣	
المجموع		٢١	٧

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة:

قام الباحثان بالتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة بالنسبة إلى المتغيرات الضابطة التي قد تؤثر على نتائج التلاميذ قبل البدء في تنفيذ التجربة، والجدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة.

الجدول (٨)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
العمر الزمني	١٠,٧	٠,٤٨	١٠,٨	٠,٣٥	٠,٨١	٣٠	غير دالة
الذكاء	١٠٠,٨	٧,٩	٩٦,٩	١٢,١	١,١	٣٠	غير دالة
التحصيل الدراسي	٧,٧	٤,٦	٨,٥	٣,٦	٠,٥٦	٣٠	غير دالة
الاتجاه نحو القراءة	٤٦,٥	١٣,٧	٥٢,٦	١٦,١	١,١	٣٠	غير دالة

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المتغيرات؛ الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في متوسطات العمر الزمني والذكاء والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة.

القائم بعملية التدريس:

تم اختيار اثنين من المعلمين في المدرسة نفسها للقيام بالتدريس للمجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث قام أحدهما بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام برنامج التعلم البنائي، وذلك بعد تدريبه على كيفية التدريس وفق البرنامج المقترح، وتزويده بدليل المعلم وكتاب التلميذ، وحضور الباحثين بعض حصص تطبيق التجربة، وقام المعلم الآخر بالتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وحرصاً على موضوعية التطبيق حرص الباحثان على عدم إطلاع معلم المجموعة الضابطة على أية أدوات خاصة بالدراسة سواء كان دليل المعلم أو كتاب التلميذ.

إن القائمين بالتدريس للمجموعتين: التجريبية والضابطة متقاربان في المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتخصص نفسه، وبذلك استطاع الباحثان تحقيق التكافؤ بقدر المستطاع بين المجموعتين من حيث القائم بعملية التدريس.

تنفيذ تجربة الدراسة وتطبيق الأدوات:

وهي تتضمن ما يلي:

١ - التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة وضبط المتغيرات بين تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، تم تطبيق الإجراءات على النحو التالي:

أ - تم تطبيق اختبار الفهم القرائي لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في الفصل الدراسي الثاني يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٣/١٨ م، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً للتأكد من عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التحصيل الدراسي.

ب - تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في الفصل الدراسي الثاني يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٣/١٨م، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى الاتجاه نحو القراءة.

ج - تم التقاء الباحثين تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة ومعلمهم في الفصل الدراسي الثاني يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٢/٣/٢١م، وذلك قبل البدء في تطبيق برنامج التعلم البنائي على المجموعة التجريبية من أجل تهيئة الأجواء الملائمة وبث روح الألفة والود، وتقديم كتاب التلميذ لكل تلميذ على حدة، وإعطاء نبذة مختصرة عن كيفية التدريس بطريقة التعلم البنائي، أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فكان لقاء تنويرياً مع الاستمرار في التدريس بالطريقة التقليدية.

٢ - التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام برنامج التعلم البنائي وتدريس الموضوعات نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، يوم الخميس الموافق ٢٠١٢/٥/٣م، تم تطبيق أدوات الدراسة نفسها التي سبق تطبيقها قبلياً على عينة المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً، وذلك على النحو التالي:

أ - تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٥/٦م، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً؛ تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ب - تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٥/٦م، وتم تصحيح المقياس،

ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائياً؛ تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة.. توصياتها ومقترحاتها:

أولاً - نتائج الدراسة.. تفسيرها ومناقشتها:

١ - النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

وينص الفرض الأول على:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط عينتين مستقلتين Independent - Samples t. test. من أجل المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، والجدول (٩) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

الجدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

اختبار	العدد (ن)	المجموعة	متوسط التحصيل	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى دلالة التأثير	حجم
الفهم القرائي	١٥	التجريبية	٣٠,٢	٥,١	٣,٩	٢٨	دالة عند ٠,٠١	١,٤
	١٥	الضابطة	٢٢,٤	٥,٨				

ويتضح من الجدول (٩) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار الفهم القرائي عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار الفهم القرائي (٣٠,٢)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٢,٤)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وللتأكد

من ذلك قام الباحثان بحساب وتحديد حجم التأثير، وذلك بمقارنة قيمة (d)، ويتضح من الجدول (٩) أيضاً أن قيمة حجم التأثير كبيرة؛ حيث إنها أكبر من ٠,٨، وهي تساوي (١,٤) في اختبار الفهم القرائي.

ومن ثم يمكن القول إن التدريس وفق برنامج التعلم البنائي يزيد من التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.

٢ - النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط عينتين مستقلتين Independent - Samples t. test؛ من أجل المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، والجدول (١٠) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

الجدول (١٠)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

مقياس	العدد (ن)	المجموعة	متوسط الاتجاه نحو القراءة	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الاتجاه نحو القراءة	١٥	التجريبية	٧١,٣	٨,١	٣,٧	٢٨	دالة عند ٠,٠١	١,٣
	١٥	الضابطة	٥٨,٢	١٠,٦				

ويتضح من الجدول (١٠) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مقياس الاتجاه نحو القراءة عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة؛ فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مقياس الاتجاه نحو القراءة (٧١,٣)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٨,٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وللتأكد من ذلك قام الباحثان بحساب وتحديد حجم التأثير، وذلك بمقارنة قيمة (d)، ويتضح من الجدول (١٠) أيضاً أن قيمة حجم التأثير كبيرة؛ حيث إنها أكبر من ٠,٨، وهي تساوي (١,٣) في مقياس الاتجاه نحو القراءة. ومن ثم يمكن القول إن التدريس وفق برنامج التعلم البنائي يكون الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

٣ - النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة. وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون Pearson؛ من أجل حساب معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة، والجدول (١١) يوضح دلالة معاملات الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة.

الجدول (١١)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة

المتغيرات	مقياس الاتجاه نحو القراءة
اختبار الفهم القرائي	٠,٤٨١

ويتضح من الجدول (١١) وجود ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ بين كل من اختبار وحدة ضرب الأعداد الكلية والأعداد العشرية ومقياس الاتجاه نحو القراءة؛ حيث كان الارتباط بين اختبار وحدة ضرب الأعداد الكلية والأعداد العشرية ومقياس الاتجاه نحو القراءة (٠,٤٨١)، وهي علاقة إيجابية طردية قوية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث.

٤ - مناقشة نتائج الدراسة:

وتأتي هذه النتائج لتؤكد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تدعم استخدام برنامج التعلم البنائي في تصميم مناهج القراءة وطرائق تدريسها لدى صعوبات تعلم القراءة، كما أكدت أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، ومنها دراسة (Shyu, 1997)؛ حيث أظهرت نتائجها أن استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في التدريس تؤدي إلى تحسن مهارة حل المشكلات لدى الطلاب بدرجة ملحوظة. ودراسة (البنا، ٢٠٠١)؛ حيث أظهرت نتائجها فعالية نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل الدراسي في وحدة البيئة ومواردها وكذلك في مقياس مهارات التفكير الناقد. ودراسة كارمن (Carmen, 2001) التي أسفرت نتائجها عن فعالية النموذج البنائي في تنمية مهارات كتابة البرهان الرياضي والتحصيل في نظرية الأعداد، ودراسة (Akar, 2005) التي أسفرت نتائجها عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الحامضية ومقياس الاتجاهات نحو مادة الكيمياء. ودراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد استخدام استراتيجية التعلم البنائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه الإيجابي نحو القواعد الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد استخدام استراتيجية التعلم البنائي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل

التلاميذ في المجموعة التجريبية والاتجاه الإيجابي نحو القواعد الإملائية؛ مما يبين أن استراتيجية التعلم البنائي لها دور إيجابي وفعال في تحسين تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم. ودراسة (عبدالله، ٢٠٠٧) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد استخدام التعلم البنائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو استخدام النموذج التعلم البنائي، لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك ارتباطاً طردياً قوياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاهات نحو استخدام النموذج؛ أي أن نمو الاتجاهات نحو استخدام النموذج أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي، وهذا يرجع إلى فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج في التدريس. ودراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) التي أسفرت نتائجها عن أن برنامج التعلم البنائي في المهارات الدراسية له أثر في تنمية التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ، وهي ذات دلالة إحصائية.

ويمكن إرجاع ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة إلى ما يأتي:

- إن استخدام برنامج التعلم البنائي في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وما يتضمنه من أنشطة قرائية ممتعة، وتهيئة الأجواء المناسبة والإثارة والتشويق، والاعتماد على التلميذ محور العملية التعليمية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة والحوار والمناقشة بين التلاميذ بعضهم مع بعض وبينهم وبين المعلم وتنمية روح التعاون بين التلاميذ، والرغبة في التعلم وبناء المعرفة بأنفسهم والتقييم اليومي

المستمر ومتابعة الواجبات المنزلية والمواظبة على الحضور، كان من نتيجته الوصول إلى مستوى متقدم من التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو القراءة.

- قام برنامج التعلم البنائي على تحديد الأهداف التعليمية للموضوعات المختارة وتنظيمها وعرضها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بصورة متتابعة، وهو ما سهل عليهم عملية التعلم، من خلال صياغة الأهداف التعليمية وفقاً لبنائية المعرفة، وهذا لا يتم من خلال المعلم فقط أو التلاميذ فقط بل عن طريق المناقشة والتفاوض الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم مع بعض، ونتج من ذلك الاحتفاظ بالمعرفة وفهمها والاستخدام النشط لها.

- الوسائل التعليمية ساعدت على جذب انتباه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة التي عن طريقها يجمع التلميذ المعلومات حول المشكلة أو المهمة التعليمية التي يحاول حلها بنفسه أو مع مجموعته المنتمي إليها، وإن استخدام الوسائل التعليمية قد يجعل المعلومات تتشكل في ذهن التلميذ بصورة مترابطة ومتسلسلة ومتكاملة، ومن ثم يمكن استرجاعها بسهولة وعدم نسيانها؛ فهي تساعد على تثبيت المعلومة في أذهان التلاميذ، وهذه الوسائل كانت مرتبطة بالبيئة المنتمي إليها التلاميذ.

- إن عمل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال مجموعات صغيرة في أثناء عملية التعلم التي يؤكد بها برنامج التعلم البنائي - أدى إلى رفع روح التعاون وزيادة التفاعل بين أفراد المجموعة، وأتاح الفرصة لإدراك المعرفة الجديدة وتكوين بنية معرفية متتالية ومترابطة ساعدت على حدوث التعلم ذي المعنى القائم على الفهم.

- تهيئة الجو التعليمي المناسب والإثارة والتشويق والمنافسة التي تمت بين المجموعات والمعلم خلال عملية التعلم ببرنامج التعلم البنائي من خلال الأنشطة القرائية ومحاولة كل مجموعة التوصل إلى الاستكشاف و اقتراح

التفسيرات والحلول واتخاذ الإجراء لحل المشكلات التي تواجههم؛ ساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على زيادة التحصيل المعرفي لديهم والوصول إلى النتائج المرجوة.

- التقييم اليومي والواجب المنزلي والتقييم النهائي في برنامج التعلم البنائي ساعد المتعلم على مراجعة الدرس، والتأكد من الفهم وتثبيت المعلومات والمهارات القرائية التي اكتسبها خلال الدرس، كما ساعد المعلم على التأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومدى استيعاب التلاميذ لها، والاطمئنان إلى إتقان التلاميذ للمهارات.

- كان دور المعلم خلال عملية التدريس مرشداً وموجهاً وميسراً للعملية التعليمية ومتابعاً ومشجعاً للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويقوم بمساعدتهم والتأكد من اشتراكهم في الأنشطة الرياضية والوصول بهم إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي، ويعتبر المعلم أحد مصادر التعلم للتلاميذ وليس المصدر الأساسي للمعلومات.

إن استخدام برنامج التعلم البنائي أدى إلى تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، واتضح ذلك من خلال النتائج السابقة التي حصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي طردي قوي بين درجات اختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة؛ أي أنه كلما ارتفعت درجات اختبار الفهم القرائي ارتفع الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، أو كلما ارتفع الاتجاه الإيجابي نحو القراءة ارتفعت درجات اختبار الفهم القرائي.

وهكذا يمكن القول إن برنامج التعلم البنائي كان ذا فاعلية في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تعليمهم وتدريبهم عليها من خلال استراتيجياته واستخدام الطرق والأساليب المختلفة.

واتضح للباحثين أن التعلم في ضوء النظرية البنائية قد ساعد التلاميذ على

بناء المعرفة بأنفسهم ومن ثم الوصول إلى مستوى متقدم من التحصيل الدراسي وزيادة الاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وأخيراً تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وبذلك تم تحقيق الهدف الأساسي من الدراسة الحالية.

ثانياً - التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان بعض التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها، ويمكن تلخيص هذه التوصيات فيما يلي:

- ١ - ضرورة التعرف والكشف المبكر للأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة، واتخاذ جميع الإجراءات الوقائية في الوقت المناسب.
- ٢ - الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع البرامج التي تهدف إلى تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، والتي تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.
- ٣ - الاستفادة من الأنشطة القرائية والتدريبية في برنامج التعلم البنائي في الدراسة الحالية من قبل معلمي الصف الخامس عند تدريس مادة القراءة.
- ٤ - الاهتمام بتغيير دور معلم القراءة التقليدي إلى الدور البنائي؛ بحيث يصبح مرشداً وموجهاً وميسراً للعملية التعليمية ومتابعاً ومشجعاً للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ويقوم بمساعدتهم، لما يحققه من فاعلية في تعلم موضوعات مادة القراءة.
- ٥ - الاهتمام بتغيير دور المتعلم وفق برنامج التعلم البنائي محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، وتحول دوره من مجرد متلق سلبي إلى إيجابي نشط في عملية التعلم من خلال مناقشة حل المشكلة وجمع المعلومات السابقة التي يراها مناسبة في حل المشكلة، وتطبيق ذلك مع زملائه ومعلمه.

٦ - العمل على زيادة الوعي لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بأهمية البرامج التدريبية، التي تساعد على تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وذلك من خلال عمل الندوات والمحاضرات في المدرسة أو في الجهات المختصة وبإشراف ذوي التخصص.

ثالثاً - مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

- ١ - فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي القراءة على استخدام بعض أساليب التدريس القائمة على التعلم البنائي.
- ٢ - دراسة مقارنة بين بعض الاستراتيجيات الحديثة (الذكاءات المتعددة، التعلم البنائي، التعلم النشط) في تدريس بعض موضوعات القراءة المقترحة للعمل على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو المتوسطة.
- ٣ - دراسة اتجاهات المعلمين أو تصوراتهم أو تقديراتهم سواء على مستوى التعليم العام أو الجامعي لبيئة التعلم البنائي في تدريس مادة القراءة والفعالية في تنمية التحصيل الدراسي.
- ٤ - فعالية برنامج الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو زيتون، جمال والناطور، ميادة. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. م(٧). ع(١).
- بدري، رياض. (٢٠٠٥). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- البطاينة، أسامة وآخرون. (٢٠٠٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للتوزيع والطباعة.
- البناء، حمدي. (٢٠٠٢). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ الإعدادية. جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية. ع(٤٥).
- الجمعية الكويتية للدسلكسيا. (٢٠٠٨). نقص الانتباه واضطراب فرط النشاط. مجلة الدسلكسيا. الكويت. العدد ٤.
- الحذيفي، خالد. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية التعليم المتمركزة على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. جامعة عين شمس. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع ٩.
- داود، وديع. (٢٠٠٣). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. جامعة عين شمس. مركز تطور العلوم والرياضيات. المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم.
- رزق، حنان. (٢٠٠٨). أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة مادة الرياضيات على التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة

- مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة. جامعة أم القرى. قسم المناهج وطرق التدريس.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). **صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة. سلسلة علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات - الجزء الثاني. القاهرة. سلسلة علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**. القاهرة. سلسلة علم النفس المعرفي: دار النشر للجامعات.
- زيتون، كمال. (٢٠٠٤). **تصميم التعليم للكبار منظور بنائي**. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية. **مجلة العلوم التربوية**. مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع في مطلع قرن جديد. ع(٢).
- الزيد، شافية. (١٩٩٧). استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. مملكة البحرين. جامعة الخليج العربي.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- السعيد، حمزة. (٢٠٠٩). **صعوبات تعلم القراءة: تشخيصها وعلاجها**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشعلي، علي والغافري، علي. (٢٠٠٦). **فعالية استخدام نموذج التعلم**

- البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان. جامعة الكويت. *المجلة التربوية*. م(٢٠). ع(٧٨).
- شنودة، نجوى. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتحقيق أهداف التربية البيئية للمرحلة الإعدادية في ضوء النظرية البنائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية البنات.
- صندوقلي، هناء. (٢٠٠٨). *الدسلخسيا دليل الأهل والأساتذة*. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية: دار النهضة للنشر والتوزيع.
- الطناوي، عفت. (٢٠٠٢). *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عامر، طارق. (٢٠٠٧). *صعوبات القراءة: مفهومه - تشخيصه - علاجه*. القاهرة. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- عبد الحميد، أماني. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي طبقاً لنموذج بايبي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية. العدد الثامن والخمسون. جامعة عين شمس.
- عبد الصمد، عبد المنعم. (١٩٩٨). *القراءة التحليلية مدخل الأحداث التكاملية في التعليم*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ٤٧.
- عبد الله، سامية. (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الفيوم.
- عثمان، ماجد. (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات

الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط. المجلد ٢٤. العدد الثاني.

– علي، وائل. (٢٠٠٥). نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع ٨٧.

– العنزي، صالح. (٢٠١١). مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. مملكة البحرين. جامعة الخليج العربي.

– عواد، أحمد. (١٩٩٧). علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الإسكندرية: المكتب العلمي للتوزيع والنشر.

– قورة، حسين. (٢٠٠١). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

– الكثيري، نورة. (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي وفي مفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

– كيرك وكالفنت. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان السرطاوي وعبدالعزیز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

– محمد، هاجر. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

— محمد، هشام. (٢٠٠٨). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية الحس العددي والتفكير الابتكاري قي الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية. قسم المناهج وطرق التدريس.

— محمود، عبد رب النبي. (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة. مجلة البحوث التربوية. العدد ١٥.

— مرسى، كمال. (١٩٩٨). اختبار الذكاء غير اللغوي - التقنين الثالث. الكويت. وزارة التربية. إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية. مراقبة الخدمة النفسية.

— المطاوعة، فاطمة و الأكرف، مباركة. (١٩٩٨). بعض عوامل الضعف في القراءة وأثرها على التحصيل في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة قطر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ٥٠.

— ملح، سامي. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

— النصار، صالح وأبوهاشم، السيد وسالم، محمد. (٢٠٠٦). الدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الثاني. الجزء الرابع.

— هندي، محمد. (٢٠٠٣). اثر استخدام نموذج دورة التعلم خماسي المراحل في تدريس وحدة البيئية وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادي. جامعة المنيا. كلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. م(١٧). ع(٢).

- الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). صعوبات التعليم النظري والتطبيقي. منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Addison, P. A. & Hutcheson, V. K. (2001). *The Importance of Prior knowledge to New Learning*, Proceedings of the 10th Annual Teaching Learning forum: Curtin University of Technology.
- Akar, E. (2005). Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on Students, Understanding of Acid- Base Concepts, M.S.C Theses, The Graduate School of Natural and Applied Science. *Middle East Technical University*.
- Akar, E. (2005). Effectiveness of 5E Learning Cycle Model on Students, Understanding of Acid- Base Concepts, M.S.C Theses, The Graduate School of Natural and Applied Science. Middle East Technical University.
- Bloom, L & Burrell. (1999). The General Educator: Applying Constructivism to Inclusive Classrooms, *Intervention in School and Clinic*, V (34), N (3).
- Brown, t, et al. (2005). Primary Student Teacher Understanding of Mathematics and Its Teaching. *British Educational Research Journal*, V(33), N(2).
- Carmen Jean, Schabel. (2001). An Instructional Model to Improve Proof Writing in College Number Theory. *PhD*. Portland State University.
- Harlow, et al. (2006). Evaluation Constructivist Learning. *Educational Technology*, V (3), N (5).
- Jonassen, et al. (1999). Learning with technology: A constructivist perspective Merrill. Karl Popper and Jean Piaget: *A Rational for Constructivism The Educational Forum*, V (71) N (6).

- Jonassen, H. (1992). Objectivism Versus Constructivism: Do We Need New philosophy Paradox Research and Development. *Journal of Educational Technology*, V (39),N (3).
- Lefoe, G. (2003). *Creating Constructivist Learning Environments on the Web: the Challenge in Higher Education*, Center for Educational Development and Interactive Resource University of Wollongong, Australia. The Next Wave, 15th the proceedings of Australian Society for Computers in Tertiary Education.
- McKenna, I & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teacher, *The Reading Teacher*, V(43), N(9).
- Rakes, G, et, al. (1999). An Analysis of Intracraisonal Behaviors in K- R Teachers, *International Journal of Educational technology*, V (1), N (2).
- Reid, K. Hresko, P. and Swanson, H. (1991). *A cognitive approach to learning disability*. Texas: pro. ed.
- Selden, R. & Duffy, L. M. (1995). Problem Based Learning A Constructivist Framework. *Journal of educational Technology*, V (7), N (5).
- Shyu, H, Y. (1997). *Effects of Anchored Instruction on Enhancing Chinese Students Problem Solving Skills*, Annual Conference of Association for Educational Communication and Technology.
- Taber, K. & watts, M. (1997). Constructivism and Concept Learning in Chemistry: Perspective from Case Study. *Research in Education*, V (24) N (58).
- Yager, R. E. (2001). The Constructivist Learning Model. *Science Teacher*, V (58), N (6).