

## فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة

اعداد

د. رباب صلاح الدين إسماعيل

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة المنصورة

### ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية التحقق من فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية، وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة ، ممن تراوحت أعمارهم ( ٩-١٠ ) سنوات ، وتراوحت نسبة ذكائهم ( ٩٠ - ١١٠ ) ، وتكون مجتمع الدراسة الحالية من (٣٦٤) تلميذاً بالصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ، وتم تطبيق المحكات التشخيصية التالية عليهم (الذكاء، اختبار تحصيلي في اللغة العربية ، مقياس تشخيص صعوبات القراءة ) لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٢) تلميذاً، وعينة الدراسة الأساسية من (٢١) تلميذاً ، ممن تنطبق عليهم المحكات السابقة، وتم تقسيمهم إلى (١٠) تلاميذ بالمجموعة التجريبية بمدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية ، (١١) تلميذاً بالمجموعة الضابطة بمدرسة الإمام محمد متولى الشعراوي ، وتمثلت الأدوات الأساسية للدراسة في مقياس الطلاقة القرائية (إعداد الباحثة) ، ومقياس الإخفاق المعرفي (إعداد الباحثة) ، برنامج قائم على البنائية الاجتماعية (اعداد الباحثة) ، وتبين من نتائج القياس البعدى في الدراسة الحالية تحسن الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وخفض الإخفاق المعرفي لديهم، حيث توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختباري الطلاقة القرائية والإخفاق المعرفي لصالح القياس البعدى، وكذلك وجود حجم تأثير كبير حيث جاءت جميع قيم " Z " دالة عند مستوى ( ≤

$\alpha 0.05$ )؛ مما يدل على وجود تحسن يعكس فاعلية البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية، وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد فسرت الباحثة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقدمت عدداً من التوصيات للمعلمين، للحد من صعوبات القراءة، وتحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of a Program Based on Social Constructivism  
in Improving Reading Fluency and Reducing Cognitive Failure  
among Primary School Pupils with Reading Disabilities

By

**Asst. Prof. Rabab Salah Eldin Ismael**

Associate Professor of Educational psychology  
Faculty of Education, Mansoura University

*Abstract*

The current study aimed at investigating the effectiveness of a program based on social constructivism in improving reading fluency and reducing cognitive failure among primary school pupils with reading disabilities, whose ages range between (9-10) years and their intelligence quotient ranges between (90- 110). The community of the study consisted of (364) male and female pupils at the 4<sup>th</sup> primary grade. Diagnostic tests (including an intelligence test, an achievement test in Arabic, and a scale of reading difficulties) were administered to identify the pupils with reading disabilities. Thus, the participants of the pilot study included (32) pupils, and the main participants were (21) pupils divided into (10) pupils representing the experimental group from Al-Emam Mohamed Abdou primary school, and (11) pupils representing the control group from Al-Emam Mohamed Metwali AlSharawy primary school. The main instruments prepared by the researcher and used in the study included a reading fluency test, a cognitive failure scale, and the program based on social constructivism. The results proved the improvement of reading fluency among the experimental group pupils and the reduction of their cognitive failure. This was supported by the statistically significant differences at 0.05 level between the mean ranks of the primary pupils with reading disabilities in the pre-post administrations of both the reading fluency test and the cognitive failure scale in favor of the post administration. In addition, the effect size of the program was high as all “Z” values were at 0.05 level. This indicates an improvement that reflects the effectiveness of social constructivism in improving reading fluency and reducing cognitive failure among the experimental group pupils. The researcher interpreted the results in light of the theoretical framework and previous studies and presented a number of recommendations to teachers to reduce the reading

difficulties, improve reading fluency, and reduce cognitive failure among the primary stage pupils.

المقدمة:

تعد القراءة من أهم عناصر اللغة ومن أكثر المحاور الأساسية ارتباطا بالتعلم الأكاديمي، فهي من أهم وسائل اكتساب المعرفة والفهم والتواصل والتعبير.

وتعتبر الجسر الواصل بين جميع المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ حيث إنه إذا تمكن التلميذ من اكتساب مهارات القراءة فسوف يتمكن من التحصيل والفهم للمواد الدراسية الأخرى، وإذا فشل فيها فإنه سيؤثر عليه سلبا في اتجاهاته نحو المدرسة والتعلم (محمد محمود الدويك ، ٢٠١٦ ، ١٥٧ ) .

وتعد صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا أو شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فلا يكاد يخلو صف دراسي من تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة (بدوى أحمد الطيب ، ٢٠١٤ ، ٢٤ ) .

وتشير دراسة منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٥ ، ٥) إلى أن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم أثرا في الأداء الأكاديمي للتلاميذ؛ حيث إن عجز التلميذ عن استقبال ومعالجة اللغة المسموعة والمقروءة ينعكس سلبا على المعرفة والتعلم.

ويرى ويليام بيندر (٢٠١١ ، ١٢) أن صعوبات القراءة من أكثر المشكلات التي تهدد العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، حيث إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة لا يعانون في مادة دراسية واحدة بل قد يمتد تأثيرها السلبي على المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ.

وهذا ما أكده يوسف جلال يوسف (٢٠١٦ ، ١٢٥) بأن صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى أنها قد تكون أحد أسباب صعوبات التعلم الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى، وتتضح صعوبات القراءة في صعوبات التعرف على الكلمة وقراءة الكلمة وصعوبات الفهم للنص المكتوب .

وترى الباحثة أن انخفاض تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يرجع إلى أن التلاميذ لا يستطيعون تطوير قدراتهم المعرفية على الفهم، وترجمة الرموز المقروءة إلى دلالتها الفكرية، والإخفاق في التعامل مع المهام التي ترتبط بالمعلومات وإنجازها.

ويؤثر الإخفاق المعرفى سلبا على عملية التعلم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال التأثير السلبي على التركيز والانتباه واسترجاع المعلومات من الذاكرة ( Unsworth , 2 , 2012 , Spilters& , Brewer, 2012 ).

ويعد الإخفاق المعرفى أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال إخفاقهم في أداء المهام، والتشفير والحفظ، بالإضافة إلى فقدان المعلومات المحفوظة، وقلة الأفكار وتشتت الانتباه ( Difabio & Palazzeschi , 2013 , 264 ) .

وتشير ( Wallace , 2012 , 228 , Lapierre, Hamerm,Truxillo&Murphy ) إلى أن الإخفاق المعرفى يتضمن الخروج عن المهمة المعرفية التي تكون قيد التنفيذ، ويتضمن إخفاقات الانتباه والتذكر والأداء .

وفي دراسة ( Abassi ,Bagyan&Dehghan ., 2014 ) التي استهدفت معرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفى وصعوبات التعلم على عينة قوامها ( ٨٠ ) تلميذا ذوى صعوبات التعلم ، تراوحت أعمارهم بين ( ١٤ - ١٦ ) عاما تم التوصل إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى ( ٠.٠١ ) بين الإخفاق المعرفى وصعوبات التعلم .

وترى الباحثة أن الإخفاق المعرفى هو إخفاق في المهام المرتبطة بالتعلم والتذكر والانتباه والإدراك، حيث يشير ( Ekici,Uysale&Altuntas ., 2016 , 57 ) إلى أن الإخفاق المعرفى يحدث بسبب ضعف الانتباه وزيادة العبء المعرفى سواء في بيئة التعلم أو بيئة العمل .

ويرى منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥، ٧٤) إلى أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من ضعف في المهارات القرائية الأساسية وفي مقدمتها الطلاقة القرائية.

وتعد الطلاقة القرائية أحد مكونات القراءة الضرورية، والتي تنعكس على إتقان الطلاب لمهاراتها في باقى المواد الدراسية الأخرى (محمد جلال سليمان، ٢٠١٣، ٢٤).

وتشير دراسة ( Meisiger, Bloom & Hynd , 2010 ) التي استهدفت العلاقة بين الطلاقة القرائية وتقييم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وأجريت على عينة قوامها ( ٥٠ ) تلميذا أعمارهم من ( ٨ : ١٢.٥ )، واستخدمت الدراسة اختبار الطلاقة القرائية الذي تكون من

نصوص قرائية يقرأها التلاميذ بصوت عال ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاقة القرائية إحدى المهارات التي تمكن المتعلم من القراءة الجيدة، كما أنها تكشف عن صعوبات القراءة .

ويشير سالم بن ناصر الكحالي (٢٠١١، ٢٩) لأهمية الطلاقة القرائية في أنها تمكن المتعلم من القراءة بسهولة وسرعة، مع حسن النطق للحروف والكلمات ومخارج الحروف الصحيحة، في مدة زمنية أقل من معرفته بأصوات اللغة، ويتم استخدام أنشطة القراءة المتكررة لاكتساب مهارة الطلاقة القرائية.

وتتضح أيضا أهمية الطلاقة القرائية في الفهم والاستيعاب والتطور الاجتماعي والأكاديمي للتلاميذ ، وكذلك القدرة على التكيف في بيئة التعلم؛ حيث إن عدم اكتساب التلاميذ لمهارات الطلاقة القرائية قد تؤدي بهم إلى التأخر الدراسي ( Hammer Schmidt , 2020 ; Morrison & Wilcox , 2020 ; Snidarich , Maki & Adams , 2019 ) .

ولذلك تعد الطلاقة القرائية مقياسا لمستوى مهارات القراءة الأساسية التي يتمثل في قدرة المتعلم على التعرف التلقائي للرموز اللغوية، ونطقها نطقا صحيحا شفويا، من خلال الدقة والسهولة والكفاءة في الأداء الذي يتضح في بناء المعنى والفهم لما يتم قراءته. ( Pikulski & Chard , 2005, 511 ) .

وتدعم الطلاقة القرائية العلاقة بين القراءة الجهرية والصامتة من جهة وبين الجانب الشفهي والتعبير في اللغة والجانب الكتابي من جهة أخرى؛ من خلال الربط بين الأصوات المنطوقة والرموز الكتابية الدالة عليها، مع دقة النطق وحسن التعبير عن المعنى المراد، وفهم المتعلم لما يقرأه (محمد حسين حمدان، ٢٠٢١، ١٤٨).

وتشير دراسة ( Mountford , 2007 ) إلى أهمية وضع استراتيجيات مناسبة لتحسين الطلاقة القرائية، كاستراتيجية القراءة المتكررة، والقراءة بمساعدة الأقران، أما دراسة جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٥) فقد أشارت إلى أهمية استخدام أسلوب القدرح الذهني في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات.

وترى الباحثة أن تحسين الطلاقة القرائية يحتاج إلى مداخل تعليمية مناسبة، يمكن من خلالها إتاحة الفرصة للتلاميذ التعلم بشكل يمكنهم من بناء المعرفة، واكتسابها وفهمها في سياق اجتماعي .

ويشير عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥، ٢٥٧-٢٥٨) إلى أن تعلم اللغة ومهاراتها كعملية ذهنية مستمرة لبناء المعنى تتأثر بالمحيط الاجتماعي والسياق الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم، مما يتطلب توظيف البنائية الاجتماعية في تطوير القراءة.

وتعد البنائية الاجتماعية من نظريات التعلم التي تهتم ببناء المعرفة من خلال تشجيع المتعلمين على الاندماج في أنشطة تعلم ذي معنى في سياق اجتماعي يشجع على اكتساب المعرفة ونقل الخبرة بين المتعلمين (Akpan,Igwe,Mapama,Okoro,2020,55).

وأكد حسن سيد شحاته وعطاء عمر بحيري، نهى محمد عبد الرحمن (٢٠١٩، ١٤٣) أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل من خلال تقديم المحتوى بطريقة تمكن المتعلم من المشاركة والاستماع والكتابة.

وتستند البنائية الاجتماعية على تأكيد دور المتعلم من خلال تحمل المسؤولية والبحث والاستقصاء والحوار والمناقشة، واللغة التي تعد أساسية في التفاعلات الاجتماعية.

واعتمدت البنائية الاجتماعية على أهمية السياق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي لتعليم اللغة، من خلال تفاعل المتعلم مع أقرانه والآباء والمعلمين، فعملية التعلم ليست فردية، ولكنها عملية اجتماعية من خلال النماذج المتعددة لتعلم القراءة والكتابة؛ كالتعلم التعاوني وتعلم الأقران والتدريس التبادلي والتعلم السياقي الاجتماعي ( Alawiyah , 2014,286 ) .

وتشير دراسة خالد حمدي جابر (٢٠٢١) إلى فعالية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث إن البرنامج قدم معرفة نظرية وأخرى إجرائية عن المهارات اللازمة للتحدث لدى المتعلم.

وأكد فيجوتسكي في البنائية الاجتماعية على أهمية التفاعلات الاجتماعية التي تحدث أثناء التعلم من خلال التعلم التشاركي التبادلي، ومن خلال التقليد والمحاكاة مما يكسب المتعلم مهارات المشاركة واتخاذ القرار (Barrentt,2019,1).

وترتبط البنائية الاجتماعية بالعديد من المفاهيم منها؛ الدعائم المعرفية، وحيز النمو الممكن الذي عرفه فيجوتسكي بأنه النمو الفعلي الذي هو عليه الفرد حالياً، والذي يكون الشخص فيه قادراً على حل مشكلاته بشكل مستقل وحسب قدراته ومستوى النمو الممكن أو المحتمل، والذي من الممكن أن يصل إليه الفرد من خلال مساعدات الآخرين له، من خلال



المعلمين أو من خلال التعاون مع الأقران الأكثر خبرة؛ حيث ينتقل المتعلم من حيز النمو الممكن إلى مستوى أفضل من خلال الدعائم المعرفية ( Sevi , Emarch, 2012 , 5 ).

وأوضحت دراسة (Alawiyah,2014,287) دور المتعلم وفقا للبنائية الاجتماعية في أنه نشط ومشارك وفعال في عملية التعلم، ومفكر ومقوم من خلال الفهم وبناء المعنى بشأن موضوع التعلم.

وترى الباحثة أن البنائية الاجتماعية تعتمد على كيفية اكتساب التلاميذ للمعارف، من خلال مساعدة الأقران والمشاركة معهم في أنشطة تساعدهم على تكوين وتشكيل الارتباطات بين المعلومات المقدمة في التعلم.

### مشكلة الدراسة:

يعد إخفاق تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة في مهارات القراءة الأساسية، ومنها الطلاقة القرائية بما تتضمنه من سلامة القراءة ووضوح التعبيرات والوصول إلى المعنى المقصود من القراءة هو بمثابة مؤشر قوى على فشل التلميذ في المهارات القرائية الأعلى، وكذلك العمليات المعرفية المرتبطة بالعملية القرائية كالاحتفاظ والتذكر مما يعد مؤشرا لغياب الرعاية التربوية والتعليمية للمتعلم (منتصر صلاح سليمان، ٢٠١٥، ٧٣).

وتشير دراسة ( Koponen et al., 2018 ) إلى أن أعلى ارتفاع معدل انتشار لصعوبات الطلاقة القرائية كان في الصف الثالث والرابع الابتدائي بالمقارنة بالصف الأول والثاني الابتدائي، حيث أجريت دراسة طولية من رياض الأطفال إلى الصف الرابع الابتدائي في فنلندا.

وأسفرت دراسة مريم بنت عمر بن عبد العزيز، وليد عاطف منصور (٢٠٢١) عن أهمية استخدام البرامج التدريسية القائمة على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية مستوى الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع ذوى صعوبات التعلم.

كذلك أشارت دراسة ( Kim & Wagner , 2015 ) إلى أن ذوى الطلاقة القرائية المنخفضة أبطأ من أقرانهم في مستوى القراءة ومستوى التحصيل المعرفي .

ويوضح ( Behrman , et al ., 1998 , 1011 ) أن الإخفاق المعرفي يحدث للمتعلم عندما تكون المعلومات المدخلة معقدة، ويصعب على الفرد انتقاء المثير المستهدف من بينها، وبالتالي تؤدي إلى الفشل في الاستجابة المناسبة والتي تظهر على هيئة إخفاق معرفي .

وترى الباحثة أن افتقاد ذوى صعوبات القراءة للمهارات القرائية يؤدي إلى الإخفاق المعرفي حيث يفشل المتعلم في الانتباه للمثيرات الموجودة أثناء القراءة، وبالتالي في سرعة القراءة أو دقتها .

ويشير منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥، ٧٤) إلى أن صعوبات القراءة تزايدت لدى التلاميذ في المدارس، مما جعلها مشكلة تؤرق المعلمين وأولياء الأمور، حيث إن افتقار ذوى صعوبات القراءة للمهارات القرائية الرئيسية كالتعرف على الحرف ومهارات الوعي الصوتي يجعلهم يفتقدون التلقائية في القراءة وهي التي تقوم على سرعة القراءة في دقتها وصحة قراءة الكلمات مما يعنى افتقادهم لطلاقة القرائية .

وترى الباحثة أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من أخطاء في القدرة على فهم أصوات الحروف والكلمات المقروءة، مما يجعل التلميذ بطيئاً في القراءة، ويؤثر ذلك على مستواه الدراسي في المواد الدراسية، ويؤدي إلى عدم إتمام المهام المطلوبة منه في التعلم، ويؤدي إلى الإخفاق المعرفي .

وتشير دراسة ( Broadent , et al., 1982 ) إلى أن الإخفاق المعرفي هو فشل المتعلم في معالجة المعلومات المتضمنة للمهام المطلوب أدائها سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو التذكر فيعجز عن توظيفها في أداء تلك المهام .

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (Habib & Naz , 2015 ; Vatandoust & Hasunzadeh , 2018) إلى تأثير الإخفاق المعرفي بالسلب على عملية التعلم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وأنه يمكن خفضه لدى التلاميذ، من خلال تعزيز الثقة بكفاءتهم، حتى يتمكنوا من التغلب على هذه الصعوبات، من خلال وجود برامج تعليمية تحسن أداء التلاميذ في المهام التعليمية المطلوبة .

وقد أشارت دراسة (Hammer Schmidt , Sindarich, Maki , Adams , 2019) فعالية استراتيجيات القراءة الجماعية والقراءة الترويحية وإعادة القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

كما استخدم منتصر صلاح الدين سليمان (٢٠١٥) استراتيجيات تحليل الخصائص الدلالية، استراتيجيات قراءة الكورال، واستراتيجيات القراءة المتكررة، في دراسته التي استهدفت التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وترى الباحثة أن تعرض التلميذ لخبرات جديدة أثناء التعلم يسمح له بالربط بين معارفه السابقة ومعارفه الجديدة في سياق اجتماعي، يساهم في بناء المعرفة الجديدة للمتعلم في بيئة تعلم نشط، بعيدا عن النمطية والتكرار الممل أثناء القراءة.

وتركز البنائية الاجتماعية على الإدراك المعرفي والعمليات العقلية التي تؤثر في التعليم والتعلم؛ حيث إنها تعتمد على تطور المتعلم من خلال التعبيرات التي تحدث في السياق الاجتماعي، وتؤثر في الإدراك وهو ما تسمى بالطرق التنموية، بالإضافة إلى العمليات العقلية داخل المتعلم، والتي يكون مصدرها التفاعلات الاجتماعية ( Smagorinsky , 1995 ) .

وترى الباحثة أن التعلم كعملية بنائية تساعد في إحداث التفاعلات بين المتعلمين وفقا لعدد من المبادئ والمراحل التي يستند إليها، حيث تشير العديد من الدراسات كدراسة (Alawiy,2014, Akpan,et al 2020,) إلى أهمية تنظيم بيئة وموقف التعلم من خلال استخدام الدعائم التعليمية والتعلم التعاوني ، فالتعلم يحدث من خلال بناء المعرفة والتفاعلات الاجتماعية ، التي تشجع المتعلم على القراءة.

وفي هذا الإطار أشارت دراسة مريم بنت عمر، وليد عاطف منصور (٢٠٢١، ١٤٠) إلى أهمية إجراء البحوث التجريبية التي تتناول الطلاقة القرائية حيث أجرت دراسة عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية مستوى الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

وبناء على ماسبق يتضح أن ضعف الطلاقة القرائية يؤثر على الأداء المعرفي للتلاميذ خصوصا ذوي صعوبات القراءة، وأن الإخفاق المعرفي يؤثر سلبا على عملية التعلم لديهم؛ مما

يتطلب إحداث التفاعلات النشطة داخل مجموعات التعلم والتي تسمح بربط اللغة بالتفكير من خلال إعادة بناء المعنى من خلال مهام تعليمية وفق مراحل التعلم في البنائية الاجتماعية، خاصة أن تعلم اللغة يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع أقرانه لكي يعطى له الفرصة للكلام والتعبير والتفاعل ، ولعل هذا يظهر الحاجة إلى الاستفادة من مبادئ البنائية الاجتماعية وما أكده فيجوتسكي من ضرورة التركيز على مرحلة التمهيد والمناقشة والحوار، ومرحلة التفاعل، ومرحلة التحدى وتقديم الدعم والمساندة، ومرحلة التطبيق لما تم تعلمه في مواقف جديدة .

وفى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:  
ما فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

- ما فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة؟
- ما فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في خفض الإخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة؟

#### أهداف الدراسة:

- التعرف على فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة.

#### أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

#### ■ الأهمية النظرية:

- ١- إلقاء الضوء على فئة ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، مما يسهم في إكسابهم مجموعة من الخبرات التي قد تساعدهم في توظيف قدراتهم للحد من الصعوبات التعليمية التي تؤثر عليهم سلباً، وتؤدى إلى الفشل الدراسى والإخفاق المعرفى.

٢- إلقاء الضوء على أهمية تحسين الطلاقة القرائية كأحد المهارات الضرورية للتعلم والتي قد تسهم في إكساب التلاميذ التلقائية في القراءة والوضوح والفهم، مما ينعكس إيجاباً على فهم التلميذ وانتباهه، وإدراكه الجيد للمثيرات الموجودة حوله.

#### ■ الأهمية التطبيقية:

١- تقديم برنامج قائم على البنائية الاجتماعية وتوظيفه في تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة في ضوء طبيعة الصعوبات لدى المتعلم.

٢- أهمية النتائج التي قد تتوصل إليها الدراسة في إفادة القائمين على العملية التربوية بكيفية توظيف البنائية الاجتماعية في التعلم، وإدماجها في تعلم الموضوعات القرائية المختلفة، مما يسهم في تخفيف الإخفاق المعرفي لدى التلاميذ، وقلة الأخطاء التي تتمثل في فقدان التركيز وتشتت الانتباه وضعف الإدراك.

٣- تقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في تطوير الخطط القرائية للتلاميذ بما يتناسب مع المرحلة العمرية.

#### مصطلحات الدراسة:

البنائية الاجتماعية: هي نظرية تؤكد على بناء المعرفة والتعلم في سياق اجتماعي تفاعلي، يتيح للتلميذ المشاركة في مهام تعليمية تعاونية مخطط لها، وتركز على دوره الإيجابي والنشط في أنشطة التعلم، وتوظف معارفه السابقة في استنباط معارف ومفاهيم جديدة.

الطلاقة القرائية: هي مهارة التلميذ في قراءة النص بشكل سليم، يتسم بالدقة، وبمعدل مناسب مع الفهم القرائي؛ من خلال تفسير النص المقروء بشكل صحيح، ويقاس إجرائياً بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإخفاق المعرفي: هو فشل التلميذ في أداء المهام المعرفية التي ترتبط بالانتباه والإدراك والذاكرة والأداء، ويقاس إجرائياً بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

صعوبات القراءة: انخفاض في مستوى القراءة لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، يتضح في صعوبات التعرف، وصعوبات الفهم، وصعوبات النطق، وتقاس إجرائياً بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

## إطار نظري ودراسات سابقة

### أولاً: البنائية الاجتماعية

تعد البنائية الاجتماعية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتمد على التعلم من أجل الفهم، واعتبار المتعلم نشط إيجابي، والمعلم موجه وقائد لعمليات التعلم (عبد المحسن سالم العقيلي، ٢٠٠٥، ٢٦٠).

وتركز البنائية الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تحدث داخل عقل المتعلم، من خلال معارفه السابقة، ومعارفه الجديدة التي يستخدمها في سياق اجتماعي، حيث يحدث تفاعل بين المعرفة السابقة والجديدة في مناخ اجتماعي يساهم في بناء المعلومات، ويشجع الطلاب على أداء المهام التعليمية والفهم والتطبيق (زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، ٢٠١٦، ٣٤؛ Buzkurt, 2017).

وتشمل البنائية الاجتماعية الإدراك المعرفي والعمليات العقلية التي تؤثر في التعليم والتعلم، حيث إنها تعتمد على تطوير المتعلم من خلال التعبيرات التي تحدث في السياق الاجتماعي، وتؤثر في الإدراك وهو ما يسمى بالطرق التنموية، بالإضافة إلى العمليات العقلية داخل الفرد والتي يكون مصدرها التفاعلات الاجتماعية بالإضافة إلى اكتساب المعارف عن طريق الأدوات الثقافية واللغة الرمزية (Smagorinsky , 1995).

وتركز البنائية الاجتماعية على أفكار فيجوتسكي وأن تنمية المعرفة تظهر على المستوى الاجتماعي، ثم على المستوى النفسي الداخلي للمتعلم، ويرتبط التعلم بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم، ومن هنا تبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم ( Jones , 1998 , 969).

وتتضح المعالم الرئيسة للبنائية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي الذي يساهم في التطور الإدراكي للمتعلم، وتشكيل المفاهيم من خلال منطقة النمو القريبة المركزية، التي تمكنه من الإدراك والانتباه، عندما يتفاعل مع المحيطين به، ودورهم في تطوير المهارة من خلال الممارسات التعليمية والإشراك مع الأقران (Barrentt , 2019,2).

وقد أشارت صفاء محمد إبراهيم (٢٠١٤، ٣٨٥) إلى مفهوم حدود منطقة النمو القريبة التي تعد من أشهر المفاهيم التي ظهرت في نظرية فيجوتسكي، حيث إنها المسافة بين مستوى النمو الفعلي ومستوى النمو الممكن، وقد ارتبطت منطقة النمو القريبة بمفهوم المساعدات التي يتلقاها المتعلم ضمن حدود هذه المنطقة ليكون قادراً على الأداء في المستقبل بما يفوق قدراته الحالية.

ويشير ( 25 , 1978 , Vygotsky ) إلى منطقة النمو القريبة المركزية على أنها المسافة بين مستوى التطور الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة، وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه من خلال حل المشكلات بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران . وترى الباحثة أن التطور الذي قد يحدث للمتعلم يصل إليه من خلال التفاعل مع الآخرين والمناقشات وتبادل الأفكار، وإعادة صياغة ما تم تعلمه والإجابة على الأسئلة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ( Leany & Bodrova , 1995 ) بأن حدوث التطور في سلوك المتعلم يتم من خلال مستويين يشكلان منطقة النمو القريبة المركزية؛ وهو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه بمفرده، والمستوى الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه من خلال المساعدة والتعامل مع شخص آخر، وإعطاء تلميحات أو أفكار أو إجابة على سؤال، فمستوى الأداء المساعد يصف أي تحسينات موجودة لنشاطات المتعلم العقلية الناتجة عن التفاعل الاجتماعي.

ويشير ( Trif , 2015 ) إلى أهمية البيئة التي تحدد سلوك الفرد من خلال ما أشار إليه Bardure وهو مفهوم الحتمية التبادلية، وأن سلوك الفرد هو محصلة للعوامل الفردية والبيئية، وأن التعلم بالملاحظة والنمذجة يمكن المتعلم من أن يستوعب قدراً كبيراً من المعارف والاتجاهات والمهارات، من خلال مشاهدة ما يقوم به الآخرون ونتائج سلوكهم.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تعرف البنائية الاجتماعية بأنها النظرية التي تؤكد على دور العمليات والتأثيرات الاجتماعية واللغوية والتعلم ذي المعنى، وترى أن التطور الفكري للمتعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة المشتركة وبالتالي اكتساب الثقافة.

وتتضح مبادئ البنائية الاجتماعية فيما يلي:

- التعلم عملية بنائية نشطة يتم من خلال البناء المعرفي للمتعلم وتجهيز المعلومات وتشكيل الارتباطات والعلاقات الاجتماعية والحوار مع الآخرين ( Brown, et all, 2007 ) .
- التأكيد على منطقة النمو، واستخدام الوسائط والمدخلات الحسية والتفاعل النشط، في عملية التعلم من خلال بناء المعنى في نشاط اجتماعي ( Alpay , 2005 )
- ترتبط البنائية الاجتماعية باللغة حيث ينبغي استخدام اللغة كأداة أساسية لتحقيق التفاعل مع الآخرين، من خلال الحوار والمناقشة ( كمال عبد الحميد زيتون ، ٢٠٠٤ ، ٢٥١ ) .
- تعتمد البنائية الاجتماعية على بناء الفرد لتعلمه بصورة اجتماعية؛ من خلال دمج الفرد في سياق اجتماعي، وخبرات اجتماعية وجماعية، تسهم في صنع المعنى لدى المتعلم .
- التأكيد على أهمية العلاقات المتبادلة بين المتعلمين من خلال البيئة الاجتماعية في عملية التعلم ( Culigan , 2013 ) .
- مراعاة أنماط التلاميذ من خلال تنوع استراتيجيات التعليم والتعلم ومراعاة التغذية الراجعة للتلاميذ (زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، ٢٠١٦، ٤١٥) .
- بناء مهارات وقيم من خلال تنظيم بيئة التعلم التي يتشارك فيها التلاميذ، وتنظيم التفكير من خلال عملية التفاوض التي تشجع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم، وطرح الأسئلة والاستفسارات. (زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، ٢٠١٦، ٤١٥) ( Buzkurt , 2017 ) .
- وتتضح مراحل النظرية البنائية الاجتماعية من خلال أن التعلم يمر بمراحل تعليمية متسلسلة مترابطة وهي:
- مرحلة التمهيد والمناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة واستخدام الصور والرسوم والحكاية ولعب الأدوار ومن خلال التمييز بين أشكال الحروف وأصواتها.
- مرحلة التركيز أو التفاعل وفي هذه المرحلة توجه البنائية الاجتماعية التلاميذ للعمل في مجموعات صغيرة لرسم أشكال الحروف ونطقها.
- مرحلة التحدي وتقديم الدعم والمساندة وإعادة تعلم ما اكتسبه في المرحلة السابقة.
- مرحلة التطبيق من خلال تطبيق ما تعلمه التلميذ في مواقف جديدة.



(حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٥٨) (Shepardson , 1999 , 626) .

وتتضح الأهمية التربوية للبنائية الاجتماعية في أنها:

- تسهم في تشكيل البنية المعرفية للمتعلم؛ من خلال التفاعل الاجتماعي، والمشاركة بين المتعلمين، حيث تعد اللغة وسيلة للتفاعل الاجتماعي من خلال المعرفة والمعنى وتكوين المفاهيم والمعارف.

- تعمق التعلم من حيث الكيفية التي يتعلم بها الفرد، وتركز على تنمية المنطقة المركزية من خلال التفاعل الاجتماعي من خلال حيز النمو الممكن؛ وهو المسافة بين ما ينجزه المتعلم بمفرده، وما يمكن أن ينجزه من خلال تفاعله مع الآخرين ( , 2005 Alpay, 15, Buzkurt, 2017) .

- تسهم في مساعدة التلاميذ على التخطيط للموقف التعليمي، بحيث يكون في سياق تفاعل اجتماعي يعتمد على بناء المعرفة، من خلال طرح المشكلات على المتعلمين وعرض الأسئلة ( 81 , 2018 , Myuniyappan , Sivakumar ) .

- تدعم فرص النمو المعرفي والاجتماعي من خلال استخدام اللغة والتعاون والتفاعل الاجتماعي، في إطار الأنشطة الاجتماعية التي توفر الدعم اللازم للمتعلم ( , 2006 Walsh , 6) .

وترى الباحثة أن البنائية الاجتماعية تركز على كيفية بناء المعرفة في إطار السياق الاجتماعي وتعليم اللغة، والنظر إلى التعلم على أنه يحدث في بيئة تعاونية تشاركية في سياق تعاوني تبادلي.

ويحدد ( Gagner , Collay , 2001 ) عدة عناصر للتعلم البنائي الاجتماعي يتضح في الموقف التعليمي، والذي تتضح فيه الرؤية والأهداف والمهام من خلال الربط بين التعلم الحالي والتعلم السابق ، وطرح الأسئلة واستثارة تفكير التلاميذ ، وعرض الإنتاج الذي توصل إليه التلاميذ أثناء تعلمهم ، وكذلك عملية التأمل فيما يتم التوصل إليه من نتائج ، تعكس أدوار المعلم والمتعلم والاستراتيجيات المستخدمة في البنائية الاجتماعية .

وترى الباحثة أن البنائية الاجتماعية تؤكد على أهمية بناء المعنى لدى المتعلم، من خلال بناء المعرفة وليس نقلها فقط، ولكن من خلال دور المتعلم النشط في التفاوض

الاجتماعى مع الآخرين، وتوفير الخبرات الإثرائية التي تمكن المتعلم من استنباط المعارف والمفاهيم الجديدة وفقا لأنشطة تعليمية مخططة، توظف الدعائم التعليمية والتعلم التعاونى وفق مداخل واستراتيجية للتعلم القائم على البنائية الاجتماعية.

ويشير ( Bay , Bageci , Cetin , 2012 ) إلى أنه توجد العديد من النماذج والمداخل التي تعكس أدوار المتعلم والمعلم في بيئة التعلم التي تتضمن آليات للتقويم ، حيث إن المعلم يقدم الدعم أثناء التعلم، من خلال تقديم الدعائم التعليمية، ومن خلال التعلم التعاونى ، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، والتدريس القيادى ، والتعلم التوليدى .

ويوضح ( Jeffry , 1997 , 99 ) إحدى استراتيجيات التعلم القائم على البنائية الاجتماعية وهى استراتيجية التدريس التبادلى التي تعتمد على الأنشطة التعليمية في صور الحوار والمناقشات بين التلاميذ، ويتم تطبيقها من خلال التلخيص ، التساؤل الذاتي، التوضيح ، التنبؤ .

وتشير ( فوزية خميس الغامدي ، ٢٠١٢ ؛ أنوار على المصرى ، ٢٠١٦ ) إلى استراتيجية أخرى وهى تسمى نموذج التعلم التوليدى الذى يحدث من خلال توليد علاقات واستنباط معارف ومفاهيم جديدة، من خلال مراحل التعلم، تبدأ بالتمهيد والربط بين المعارف السابقة والجديدة للتعلم، والتعرف على المعلومات والمعارف العقلية، ثم مرحلة التحدى من خلال المناقشات والتأكيد على الأفكار والمفاهيم الصحيحة، ثم مرحلة التطبيق واستخدام المعرفة التي تم التوصل إليها، وتطبيقها في مواقف جديدة .

وترى الباحثة أنه من خلال التفاعل مع الزملاء يمكن للتلاميذ أن تنظم أفكارها من خلال مشاركتهم في حل المشكلات في البيئة الاجتماعية، ويشير حسن زيتون وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ١٧٥ - ١٧٦) إلى أدوار المتعلم البنائى في التعلم النشط حيث يؤدي دوراً نشطاً من خلال عملية التعلم والمناقشة وفرض الفروض وبناء الرأي بدلا من التلقى السلبي للمعلومات، وأن المتعلم مبتكر ويكتشف المعرفة بنفسه.

وتشير صفاء محمد إبراهيم (٢٠١٤، ٣٧٧) إلى التعلم في إطار البنائية الاجتماعية أنه لا يركز على محتوى ما يتعلمه التلميذ، ولكن يكون التركيز على التفكير فيما يتعلمه، وهذا يتطلب من المتعلم الحوار والتفكير والتعبير .

وترى الباحثة أن البنائية الاجتماعية تسهم في التعلم المعرفى للتلاميذ؛ من خلال تهيئة أفضل المواقف لبناء التعلم في بيئة تعليمية نشطة، وأن تعلم اللغة يركز على دور العمليات النفسية، التي تجعل المتعلم ينتج ويفكر في سياق اجتماعي، فالتلميذ يبني معارفه من خلال التفاعل مع البيئة.

### ثانياً: الطلاقة القرائية

تعد الطلاقة القرائية هي إحدى مهارات القراءة، بل هي البعد الأهم في القراءة، حيث إنها مظهر من مظاهر إتقان التلميذ لمهارات القراءة؛ فهي تعبر عن المنتج الحقيقي لكفاءة التلميذ في القراءة، حيث أوضح ( Breznitz & Zvia , 2006 , 654 ) أن مستوى الكفاءة تشير إلى قدرة التلميذ على قراءة المواد المختلفة بسهولة وعفوية لما يقرأ من خلال دقة القراءة ومعدلها وهي السرعة مع الزمن، وحسن التعبير في أثناء القراءة.

ويؤكد ( Schwancenflugel & Ruston , 2008 , 20 ) على أن الطلاقة القرائية من الأهداف المهمة في المرحلة الابتدائية، حيث إن التلميذ في حاجة ملحة لممارسة القراءة بشكل دقيق.

وفي الاتجاه نفسه أكد محمد حسين حمدان (٢٠٢١، ١٤٨) على أهمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث إنها تربط بين القراءة الجهرية والصامتة والجانب الشفهي التعبيري للغة، والجانب الكتابي من خلال الربط بين الأصوات المنظومة والرموز الكتابية الدالة عليها مع الدقة في النطق وفهم القارئ.

والطلاقة القرائية هي مهارة من مهارات القراءة تشتمل على طلاقة الكلمات، وطلاقة قراءة النصوص، والفهم والتأكيد على الفهم الذي يعد العنصر المهم للطلاقة القرائية ( Stahl & Heubach , 2006 , 30 ) .

ويعرف ( Zhao , et al., 2019 ) الطلاقة القرائية بأنها قدرة التلميذ على قراءة النص المستقل بسرعة ودقة .

ويعرف محمد حسين حمدان (٢٠٢١، ١٥٦) الطلاقة القرائية بأنها قدرة التلميذ على التعرف على رموز الكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات منطوقة من مخارجها ونطقها نطقاً صحيحاً يتسم بالدقة وحسن التعبير والمعاني المتضمنة في القراءة.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة ( Rasinski , 2004 ; Yildirim , et al , 2019; Zhao et al., 2014) إلى أن مكونات الطلاقة القرائية وارتباطها مع ارتباطا وثيقا مهم للفهم القرائي؛ من خلال تمكن التلميذ من الوصول إلى المعنى، وتفسير النص المقروء بشكل صحيح، من خلال الدقة في القراءة الصحيحة والسرعة والتلقائية مع فهم النص.

وترى الباحثة أن الطلاقة القرائية تعبر عن مهارة التلميذ في التعرف على رموز اللغة المكتوبة ونطقها بشكل صحيح، يتسم بالسرعة والدقة وفهم المقروء، وفي ضوء ذلك تتضح مهارات الطلاقة القرائية في الدقة القرائية ، ومعدل القراءة ، والفهم القرائي ، باعتباره الناتج النهائي في القراءة .

وتتحدد مكونات الطلاقة القرائية وطرق قياسها فيما يلي:

#### ١ - الدقة القرائية:

وتشير إلى قدرة التلميذ على تحديد كلمات النص من خلال القراءة الصحيحة، ونطق الكلمات بشكل صحيح.

وتتضح الدقة القرائية بالتعرف على الكلمات، وفك الرموز وقراءتها بشكل صحيح، ونطق الأصوات المتجاورة دون حذف أو إضافة أو إبدال، ودمج الأصوات اللغوية مع بعضها البعض ( Yildirim , et al., 2014 )

وتتحقق الدقة القرائية الصحيحة للكلمات من خلال تحويل القارئ حروف الكلمة إلى إجراءات يركبها مع بعضها، ليصل إلى النطق ويقراً الكلمات وغيرها بصرياً ويتعرف عليها ( Torgessen , Hudson , 2006 , 548 ) .

وتشير دراسة كل من ( Diabo , 2015 , 215 ; Hegaz , Marwa , 2012 ) محمد جلال سليمان ، ٢٠١٣ ، ٥١ ) إلى أن الدقة القرائية تتضمن أيضاً نطق الحروف من

مخارجها الصحيحة، وضبط الكلمات بمعنى القراءة بشكل صحيح، دون تكرار أو إبدال الكلمات أو حذف الكلمات، ومراعاة قواعد نطق الأصوات في سياقات مختلفة .

ويمكن قياس مهارة الدقة القرائية من خلال عدة طرق منها قراءة التلميذ الجهرية وحساب عدد الأخطاء لكل (١٠٠) كلمة، وتحديد الدقة بنسبة مئوية (مروة دياب عبد الله، ٢٠١٩، ٢٢١).

وقد أشار ( Rasinski , 2009 , 8 ) إلى قياس الدقة القرائية من خلال القدرة على قراءة الكلمات دون أخطاء من خلال المعادلة التالية:

عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح

$$\text{نسبة الدقة القرائية} = \frac{\text{عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح}}{100} \times 100$$

العدد الإجمالي لكلمات الموضوع

- وفقا لهذه النسبة يتحدد مستوى الدقة القرائية حيث يتم تصنيف التلاميذ إلى مستويات
- المستوى المستقل هو المستوى الذى يستطيع التلميذ قراءة نص التقييم أو أي نص آخر بدقة واستقلالية، دون أي مساعدة، ويتحدد عند مستوى درجة ٩٧% إلى ١٠٠%.
  - المستوى التدريبي يتحدد هذا المستوى بأن يكون التلميذ قادرا على قراءة نص التقييم أو أي نص آخر فى نفس الدرجة من الصعوبة، ولكن مع بعض المساعدة من الكبار أو الوالدين أو الزملاء، وتتحدد مستوى دقة من (٩٠% إلى ٩٧%).
  - المستوى الضعيف في هذا المستوى يواجه التلميذ صعوبة في قراءة الكلمات وتفسيرها، وتتكرر أخطاء التعرف والإضافة والإبدال، ويتطلب ذلك مساعدة خارجية، ويتحدد عند مستوى دقة أقل من ٩٠%.

وتشير ( Morris , 2015 ) إلى أن نسبة الدقة القرائية التي تقل عن ٩٠% تشير إلى مستوى الإحباط لدى التلاميذ، وأن هذه النسبة المنخفضة للدقة القرائية الشفوية تعبر عن أن التلاميذ يواجهون تحديا فيما يتعلق بالتلقى للمقروء، يعبر عن صعوبة وعدم امتلاكه لمهارات الدقة القرائية.

وتشير دراسة ( Baron , Morrow , 2003 , 67 ) إلى أن الدقة القرائية تتطلب قراءة النص دون أخطاء، وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات دالة عليها؛ من خلال نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً ، خالياً من أخطاء الحذف والإبدال للحروف والكلمات . وترى الباحثة أنها يمكن أن تستفيد من ذلك في التعرف على كيفية تحديد مهارات الدقة القرائية، والنسب المتعارف عليها لتحديد الدقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

## ٢ - المعدل القرائي:

يطلق عليه أحياناً التلقائية القرائية، أو معدل القراءة وسرعة القراءة، أو المعالجة الآلية للكلمات، والقدرة على التنقل بينها، وقراءتها بأقل جهد ممكن (محمد حسين حمدان، ٢٠٢١، ١٥٩).

وتشير ( Moskai & Blachowicz , 2006 , 4 ) إلى أن السرعة القرائية أو معدل القراءة أو سرعة القراءة يتضمن عدد الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة، أو الوقت الذي يستغرقه التلميذ في قراءة نص ما .

وتشير ( Rasinski , 2009 , 4 ) إلى أن معدل القراءة يتضمن فك شفرة الكلمات بسرعة، مع انتباه وجهد أقل لمهارات تفسير وترجمة الرموز، والقارئ الناجح يتسم بالتلقائية في التعرف على الكلمات التي يقرأها بدقة وسرعة، مما يدفعه إلى تركيز انتباهه على الفهم.

وتوضح مروة دياب عبد الله (٢٠١٩، ٢٦٣) أن مهارات المعدل القرائي ينبغي أن ترتبط بمقدار زمني معين، لا يتجاوز الدقيقة الواحدة، وتعد هذه الدقيقة وحدة القياس التي يحتكم إليها في عدد المفردات التي يستطيع التلميذ قراءتها.

وتشير ( Morris , 2015 ) إلى المعدل القرائي بأنه المعدل المناسب للتلاميذ حتى يكونوا قادرين على معالجة النصوص المقروءة، وقراءتها بشكل سلس، وبسرعة مناسبة في شكل عقلائي، أو جمل تعكس القراءة التي تؤثر على عملية الفهم لمضمون النص.

ويتم قياس المعدل القرائي من خلال استخدام نصوص قرائية كاملة من خلال توقيت القراءة وتحسب عن طريق:

عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة = العدد الإجمالي للكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة - عدد الكلمات المقروءة بشكل خاطئ. ( Miller & Groff , 2008 , ) . ( 138 ) .

### ٣ - الفهم القرائي :

ويتضمن الفهم القرائي فهم النص وطلاقة الاسترجاع لقياس الفهم والتشفير والقراءة الصحيحة والتأكد من مستوى التلاميذ في الفهم ( Mckenna , Stahi , 2003 , 76 ) . وتهدف الطلاقة القرائية الوصول إلى الفهم من خلال التركيز على المعنى، والفهم وإيجاد معنى لما يفهم، ويتمثل في فهم المقروء، ويتم من خلال مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد من النصوص القرائية المستخدمة في قياس مهارات الطلاقة القرائية ( Miller & Groff , 138 , 2008 ) .

وتشير دراسة ( Hudson , et al , 2005 ) إلى ارتباط كل مكونات الطلاقة القرائية معاً، وارتباطها ارتباطاً وثيقاً للوصول إلى المعنى المقصود، وتفسير النص بشكل صحيح ، كما أن ضعف التفاني في قراءة الكلمات ينعكس سلباً على الفهم القرائي . ويشير ( Zhao et al., 2019 ) إلى أن الفهم هو الهدف النهائي من القراءة دور من خلال دمج المعلومات وبناء المعنى والفهم بصورة كاملة.

ويوضح ( Cortiella , 2006 ) أن التلاميذ الذين يقرءون بطلاقة تمكنهم من تركيز انتباههم إلى معنى النص، وبالتالي فهم يجمعون الكلمات بشكل صحيح ومنظم، للوصول إلى الفهم عما يقرأون.

وقد أشارت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي إلى بعض المعايير المرتبطة بالتمكن من مهارات الطلاقة القرائية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية؛ كنطق الكلمات والجمل، وقراءة الكلمات والجمل وال فقرات بشكل صحيح، وبسرعة مناسبة، ويستخدم السياق لفهم معاني الكلمات، واستنتاج الأفكار في النص (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٣٦).

وتتضمن مهارة الفهم القرائي تحديد مرادف الكلمات، تحديد مضاد الكلمة والوصول للفكرة العامة للنص، واستنتاج الأدلة والبراهين الواردة في النص المقروء، ومعنى الكلمة من السياق، واستنتاج هدف الكاتب، ووضع عنوان مناسب للمقروء، واستنتاج الأفكار الفرعية في المقروء (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، ١٨٢).

وترى الباحثة أن الفهم القرائي يركز على الفهم والمعنى من خلال قدرة التلميذ على فهم الكلمات وإدراك معناها، وأن الفهم القرائي هو انعكاس للمراحل السابقة للقراءة، كالتمكن من الدقة القرائية والسرعة القرائية، حيث إن تمكن التلميذ من هذه المهارات التي تتمثل في نطق الحروف والكلمات والجمل بشكل سليم ينعكس على فهم المقروء، وإعطائه معدل مناسب لسياق النص المقروء.

ويشير محمد حسين حمدان (٢٠٢١، ١٥٩) إلى أن المعدل القرائي كسمة معرفية يرتبط بالتمكن من الدقة القرائية كمرحلة أولى سابقة على السرعة في تشفير الكلمات والممارسات المتكررة التدريب، لتصبح عملية التشفير تلقائية وسرعة قراءة الكلمات المألوفة بسرعة مناسبة لتعكس ذلك في إدراك التلميذ لعدد كبير من الكلمات ضمن سياقات ذات معنى.

وتتضح أهمية الطلاقة القرائية في أنها أحد مكونات القراءة اللازمة في الآتي:

- لأهمية الطلاقة القرائية جعلتها وزارة التربية والتعليم هدفا من أهداف مرحلة التعليم الأساسي، حيث أن ممارسة القراءة بشكل صحيح بما يتضمنه من مهارات الطلاقة القرائية تحسن التعبير، وتزيد من كفاءة التلميذ في القراءة والفهم (مروة دياب عبد الله، ٢٠١٩، ٢٠٤).
- تساعد التلميذ على القراءة بطريقة آلية دون جهد معرفي، مما يترتب عليه قدرا أكبر من الفهم، من خلال التمكن من فك شفرة الرموز، وانعكاس ذلك على القراءة بمعدل مناسب وصحيح دون التوقف، مما يترتب عليه فهم المقروء بشكل صحيح (أضواء بنت عبد الرحمن الزيد، ريم بنت محمود غريب، ٢٠٢١، ١٣).
- تسهم الطلاقة القرائية في ارتفاع معدل القراءة بشكل سريع يؤدي إلى فك الترميز سواء على مستوى الكلمة أو الجملة (Morris , 2014).
- إعطاء معنى مناسب للنص المقروء من خلال قراءة الكلمات، ونطقها بشكل صحيح في معدل زمن مناسب يتضمن الفهم لما يقرأ (Hegazy , Marwa , 2012).



- تسهم الطلاقة القرائية في زيادة الفهم وإدراك المعنى والانتباه والترميز والتشفير بشكل سليم، وترجمة الحروف إلى أصوات منطوقة بشكل صحيح مما يؤدي إلى الفهم القرائي للنص المقروء ( Coleman , 2008 ) .
- تربط الطلاقة القرائية بين أبعاد القراءة بنوعها الجهرية والصامتة؛ حيث إن كفاءة التلميذ في القراءة تتضح من خلال دقة القراءة ومعدلها، وحسن التعبير أثناء القراءة ينعكس إيجابيا على قراءة المواد المختلفة أثناء التعلم ببسر وسهولة، بالإضافة إلى الفهم لما يتم قراءته ( Miller , Schwanenflugel , 2008 ) .
- تحسن الطلاقة القرائية ينعكس على تحسين الفهم والتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال ممارسة القراءة بشكل صحيح ( Clements et al, 2017 ) .

وترى الباحثة أن اهتمام المعلمين بتحسين الطلاقة القرائية وزيادة الاهتمام بالدقة والسرعة في القراءة من خلال العلاقات المتبادلة بين الدقة في القراءة ونطق الحروف بشكل صحيح، وكذلك الكلمات والجمل مما ينعكس إيجابا على سرعة الترميز والتشفير بما يؤدي إلى إيجاد علاقات متبادلة بين الترميز والفهم القرائي، ويتضح ذلك في فهم المعنى، واستيعاب وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، من خلال التعرف على الكلمات وفك رموزها دون جهد معرفي على المتعلم.

وتشير ( Oakly , 2005 , 15 ) إلى أهمية مساعدة التلاميذ على الاستمتاع بالقراءة والفهم الجيد للنصوص المقروءة؛ حيث إنها تؤثر تأثيرا إيجابيا على القارئ في التفاعل الجيد مع النص، وفك كلماته بدقة وتناسق من خلال استخدام المعلومات النحوية والدلالية في التأكيد لتأكيد المعرفة والفهم لدى المتعلم .

### ثالثا: الإخفاق المعرفي

يعد الإخفاق المعرفي من أهم المتغيرات التي تتأثر بالحالة الانفعالية والسلوكية للتلميذ، وتتضح من خلال عدم قدرته على المعالجة المعرفية للمهام المطلوبة، والتي ترتبط بالذاكرة والانتباه، وعدم قدرته على توظيف معارفه ومعلوماته في البنية المعرفية الجديدة ( Sindermann,Markett,Montage,2018 ) .

حيث إن الإخفاق المعرفي أحد المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في المراحل التعليمية، و تؤثر على أداء المهام اليومية التي عادة ما يقوم بها أثناء التعلم، وتتمثل في مظاهر النسيان، وتشتت الانتباه، وضعف الإدراك وعدم القدرة على إتمام المهام المعرفية المطلوبة، مما ينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي للتلاميذ (ميرفت حسن عبد الحميد، ٢٠٢٢، ٣٠٧).

وتشير ( Sedaghat , et al ., 2013 ) إلى أن الإخفاق المعرفي هو الأخطاء التي تحدث أثناء تنفيذ المهام، وتتضمن أخطاء تحديد الأهداف ، والأخطاء في الإجراءات المناسبة في أثناء تنفيذ تلك الإجراءات .

ويوضح صالح محمد أبو جادوا ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ١٥) أن الإخفاق المعرفي يحدث عندما يفشل التلميذ في التوصل للمعلومات المطلوبة نتيجة التغيرات التي تحدث وتطراً على القدرة العقلية أثناء التعلم، وتؤكد على الفهم والتحليل والمهام المطلوبة لديه ، مما يجعله يواجه مشكلة في تبنى استراتيجيات لمعالجة المعلومات أقل تكيفا مع المواقف الحياتية والمهام المختلفة.

ويعرف الإخفاق المعرفي بأنه فشل التلميذ في التعامل مع المعلومات، سواء كان ذلك في الانتباه إليها، وإدراكها، أو تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهامها ( Broadent , et al ., 1982 , 114 ) .

ويعرفه ( Teimour , et al ., 2010 , 8 ) بأنه أخطاء التلاميذ في أداء مهامهم الحياتية، وتتعلق تلك الأخطاء بالانتباه والإدراك والقصور الوظيفي .

وتعرف إنعام مجيد الركابي (٢٠١٠) الإخفاق المعرفي بأنه تدنى قدرة الفرد في السيطرة على الانتباه، والتحكم بالعمليات الذهنية، وصعوبة التركيز، ومعالجة المعلومات السابقة والحديثة، والربط بينها، إضافة إلى افتقار الفرد القدرة على التنظيم والتخطيط.

ويعرفه سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) بأنه فشل في قدرة المتعلم على التركيز والانتباه والإدراك، مما يؤثر سلباً على الفرد في استعادة الخبرات المخزنة السابقة في المواقف المختلفة، مما يجعله يخفق معرفياً في أي إنجاز مهما سبق أن أنجزه.

ويعرف عمار السلماني (٢٠٢١) مفهوم الإخفاق المعرفي بأنه مجموعة من الهفوات والأخطاء، التي تتعلق بقدرة الفرد على التعامل مع المعلومات، وترتبط بقدرته على تذكر الخبرات السابقة والانتباه لها وإدراكها وتوظيفها لاحقاً في مهمة معينة.

وتعرف ميرفت حسن عبد الحميد (٢٠٢٢، ٣١٤) الإخفاق المعرفي بأنه فشل التلميذ في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها لأداء المهام المطلوبة، لعدم قدرته على التركيز والانتباه والإدراك الجيد لما يتعرض له من معلومات، وعدم القدرة على التفاعل المناسب مع الآخرين، وضبط الانفعالات مما يؤثر سلباً على اكتسابه للمعلومات.

وتشير الباحثة إلى أن التعريفات السابقة قد أوضحت أن الإخفاق المعرفي هو مجموعة من الأخطاء التي تتمثل في فقدان الانتباه والإدراك والتركيز، مما يؤثر على صعوبة الانتباه إلى المثيرات الخارجية والمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، ويؤثر ذلك على شرود الذهن، وإلى تداخل واضمحلال المعلومات، وحذف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية.

وتشير ( Yamanaka , 2003 ) إلى أن كل أنواع الإخفاق المعرفي قد تحدث حينما يكون العقل منشغلاً، أو في حالة من التشتت وضعف التركيز، بالإضافة إلى وجود علاقة بين أنواع الفشل المعرفي والحالة المزاجية للفرد.

ويشير ( Broadent et al, 1982 ) إلى أربعة مجالات للإخفاق المعرفي تشتمل على:

- فشل الانتباه؛ ويعنى إخفاق الفرد في انتقاء والتركيز على المثيرات المختلفة، والانتباه لها، وبالتالي تؤدي إلى الوقوع في أخطاء، وسوء التوافق مع البيئة، كذلك فشل الإدراك وهو إخفاق في معنى ودلالة المثيرات الحسية التي يقوم الفرد بالإحساس بها، وصياغتها بشكل مفهوم لديه، وكذلك فشل الذاكرة في استرجاع واستعادة ما تم تعلمه من معلومات وخبرات نتيجة عدم الاحتفاظ بها، ثم فشل الأداء وهو إخفاق التلميذ توظيف ما تم تعلمه من معلومات.

وتشير أمل محمد زايد (٢٠٢٠، ١١٥٧) إلى أن إخفاق التلميذ في توظيف ما تم تعلمه يرجع إلى قصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، التي تؤدي إلى خلل في أداء المهمة الوظيفية والمعرفية لها، مما يؤدي إلى الإخفاق المعرفي في الترميز في تكوين الذاكرة والارتباطات بصورة صحيحة.

وتوصلت دراسة مهند محمد النعيمي (٢٠٠٩) التي أجريت على (٨٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم بين (١٠ - ١١ عاماً) إلى أن ذوى الإخفاق المعرفى المرتفع كانوا أقل فى التناظرات اللفظية من الآخرين من زملائهم.

وتشير العديد من الدراسات كدراسة ( Mahoney , Dalby & King , 1998 ; Deprince & Freyed , 2004 ; Sutin et al ., 2020 ) إلى أن الإخفاق المعرفى يؤدى إلى فشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسيرها، وهذا يؤدى إلى عجز وظيفى وقصور في المهارات الأكاديمية التي تتطلب من التلميذ التركيز والانتباه على المهام الدراسية بشكل يستطيع من خلاله المتعلم أن يحول انتباهه من مهام إلى أخرى .

وتحدد كل من أروة محمد الخيري ( ٢٠١٢ ) ، ( Sternberg , 2003 ) الأسباب التي تؤدى إلى الإخفاق المعرفى منها الإخفاق في الترميز؛ حيث إنه لا يتم ترميز المعلومات في الذاكرة بصورة صحيحة، أو بسبب إهمال الفرد المعلومات المستقبلية ، كذلك ضعف الذكريات وتحللها مع الوقت، وعدم وجود ارتباطات بينها وبين المعلومات الأخرى في الذاكرة ، وأيضاً ضعف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية واستعادة المعلومات وقت الحاجة بسبب التداخل بين المعلومات الذى يتضح في جانبين: التداخل البعدى ويرتبط باستقبال المعلومات وتذكرها، والتداخل القبلى يتمثل في جعل عملية ارتباط شيء جديد مع ما تم تعلمه مسبقاً أمراً صعباً .

وتشير سمية أحمد الجمال ويسبوسة أحمد الغريب وهانم أحمد سالم (٢٠١٨، ٣٠) إلى أن فشل النظام المعرفى ككل أثناء أداء الفرد لمهام اعتاد القيام بها من قبل قد يؤدى إلى حدوث إخفاقات معرفية.

وترى الباحثة أن حدوث الإخفاق سواء في الترميز أو الإدراك أو الذاكرة يؤدى إلى حدوث تشوهات إدراكية وأخطاء أثناء القيام بالمهام الاعتيادية في الحياة اليومية، وبالتالي تظهر على هيئة إخفاقات معرفية، تؤدى إلى الفشل في التعامل مع المعلومات واسترجاعها، وتكوين ارتباطات بينها، أو تداخل هذه المعلومات وعدم استطاعة الفرد الانتقاء بما يناسب المثير، وبالتالي يؤدى إلى صعوبات في معالجة المعلومات، تؤدى بدورها إلى تفكيك المعرفة، وفى ضوء ذلك يجب إلقاء النظر على النماذج المفسرة للإخفاق المعرفى.

وتعرض الدراسة الحالية بعض النماذج المفسرة للإخفاق المعرفى في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والتراث السيكلوجى:

#### ١ - نموذج معالجة المعلومات:

قدم هذا النموذج Shanon عام (١٩٤٩) وقد أشار إلى أن الإخفاق المعرفى يحدث في أي مرحلة من مراحل معالجة المعلومات (كاظم محسن الكعبى، ٢٠١٤، ١٤١).

ويحدث الإخفاق المعرفى عندما يفشل المتعلم في استخلاص المعانى من بعض المثيرات إما لصعوبتها أو عدم وضوحها، مما يزيد من فرص الفرد للانتباه لكل المثيرات المتضمنة في المهمة، وبالتالي يقل في ترميزها ومعالجتها وتخزينها ( Broadent et al., 13 , 1982 ).

وأيضا يحدث الإخفاق المعرفى وفقا لهذا النموذج بسبب الاضمحلال التلقائى للمعلومات بمجرد مضى الوقت حتى ولو لم يتعرض الفرد للمدخلات الحسية الجديدة، فيخفق في أداء المهام ( Aschereft , 1989 ).

وترى الباحثة أن عدم التعامل مع المثيرات المتضمنة داخل مهام التعلم قد تؤدى إلى الإخفاق المعرفى بسبب فشل المتعلم في الانتباه للمثيرات، إما لكثرتها أو تعقدها أو بسبب عامل النسيان الذى يؤدى إلى اضمحلال المعلومات حتى ولو لم تكن هناك معلومات جديدة.

#### ٢ - نموذج الانتقاء المبكر:

أشار ( Broadent , et al,1982 ) إلى أن المتعلم ذو سعة انتباهية محددة، وبالتالي يحتاج إلى الانتباه الانتقائى للمثيرات المقدمة، حتى لا يحدث تداخل لهذه المثيرات يؤدى إلى فشل المتعلم في استرجاع المعلومات عندما لا يستطيع تحديد المثيرات الأكثر أهمية عند تنفيذ مهام التعلم.

ويشير كاظم محسن الكعبى (٢٠١٦، ١٠٩) إلى أن فشل الفرد في الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى يؤدى إلى النسيان أو الإحلال أو التداخل أو الاضمحلال التلقائى، والذى بدوره يؤدى إلى الإخفاق المعرفى.

ويشير ( Dykeman & Jessica , 1998 , 360 ) إلى أن الإخفاق المعرفى يحدث وفقا لهذا النمو، وفى إحدى هذه المراحل وهى مرحلة الإحساس، ومدة بقاء المعلومات فى المحزن الحسى الذى قد يتعرض فيه المعلومات إلى النسيان بسرعة ، ثم مرحلة التعرف وهى أولى مراحل التحليل الإدراكى، ويتضح فى شكل فشل المتعلم فى تحويل المدخلات الحسية إلى صور عقلية، وإعطائها معانى ودلالات، وبالتالي تأتى مرحلة الاستجابة والتي تتضح فى فشل الفرد فى استدعاء تلك المعلومات من مخازن الذاكرة طويلة المدى، وصعوبة توظيفها فى أداء المهام نتيجة لعدم معالجتها بشكل جيد .

وترى الباحثة أن الانتباه من العوامل الأساسية التي تساعد فى انتقاء المثيرات وتشفيرها وترميزها ومعالجتها، ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، إلا أن الانتباه يتأثر بمحدودية السعة لدى المتعلم، مما يترتب عليها مساعدة المتعلم فى أثناء عرض المعلومات عليه بطريقة تمكنه من توظيف هذه المعلومات ونقلها والاستفادة منها إلى مخازن الذاكرة طويلة المدى.

### ٣ - نموذج الإضعاف أو التخفيف:

ويعتمد هذا النموذج على مبدأ أساسى وهو أن المثيرات غير المنتبه لها يتم إضعافها أو تخفيفها وليس ترسيخها، ويرى أن المثيرات غير المنتبه لها لا تختفى ولا تهمل دائما، ولكن يمكن أن تمر عبر المصفاة الانتقائية، وأن هذه المثيرات التي يتم إضعافها فقط تحظى بقدر قليل من المعالجة على عكس المثيرات المنتبه إليها، والتي يسمح بإعطائها معنى يكفى للتعرف عليها ( Treisman , 1960 ) .

وترى الباحثة أهمية الانتباه للمثيرات وإعطائها معانى حتى يمكن أن تصبح جزءاً من البناء المعرفى للفرد، وبالتالي يضيف عليها، ويقوم بمعالجتها بطريقة تسمح له بإعطاء معانى كافية للتعامل معها، حتى لا يحدث الإخفاق المعرفى.

### ٤ - نموذج الانتقاء المتأخر:

أشار كل من Norman , 1976 ; Deutch , 1968 إلى أهمية الانتقاء وفسران الإخفاق المعرفى فى هذه النظرية نتيجة أن الانتقاء يكون عند إعطاء الاستجابة، وليس عند استقبال المثيرات، وبالتالي يمكن الفرد أن يميز جميع المدخلات الحسية دون الحاجة إلى الانتقاء المبكر منها، وأن جميع هذه المدخلات الحسية يمكن معالجتها معا فى نفس الوقت

حتى الوصول إلى أعلى درجة للمعالجة، وأنه لا يتم الانتقاء منها إلا متأخرا بعد الإدراك الكلى لها.

( In: Cowan , 1988 , 172 - 173 )

وترى الباحثة أن المشكلة ليست في استقبال المثيرات والانتقاء منها، ولكن يشير النموذج إلى أهمية إعطاء الاستجابة المناسبة لمهام التعلم، وبالتالي يؤدي الإدراك دوراً مهماً في عملية الاستجابة الصحيحة للمدخلات الحسية.

#### ٥ - نموذج المراقبة الزائدة:

ويشير هذا النموذج الذي وضعه ( Houston , 1989 , 85 ) للإخفاق المعرفي إلى خصائص الأفراد الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقاييس الإخفاق المعرفي بأنهم يكونون على وعى بنزعتهم لارتكاب أخطاء أثناء أداء المهام، وخاصة عندما تكون المتطلبات الانتباهية لتلك المهام كثيرة، وتكون قدراتهم الانتباهية.

ويرى ( Mazloui , et al . , 2010 , 19 ) أن الإخفاق المعرفي يحدث نتيجة الصعوبات التي يواجهها المتعلم عند توزيع انتباهه أثناء المهمة، مما يؤدي إلى التركيز الانتباهي على بعض المهام دون الأخرى، مما يجعل المتعلم يستخدم أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات تنفيذ المهمة .

وترى الباحثة أن المتطلبات الانتباهية للمهام تؤثر في الأداء المعرفي للمتعلم؛ فكلما زادت بشكل كبير يفوق سعته العقلية كلما كان أكثر قلقاً وخوفاً من الفشل، وبالتالي يهيئ نفسه للفشل المعرفي في أداء ما يتطلب منه.

#### ٦ - نموذج التفكك المعرفي:

يركز هذا النموذج على الصعوبات التي تؤثر في العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات؛ كالإدراك والانتباه ، وهذه الصعوبات تتضمن الانفعالات والأحاسيس الحسية ( Wrigh & Osborne , 2005 , 103 – 104 ) .

ويشير Dolcos إلى أن الانفعال يؤثر إيجاباً أو سلباً في الناحية المعرفية للفرد، حيث يكون مشجعاً جيداً للتذكر، أو يجعل الفرد يستخدم أحد آليات التفكك وصرف الانتباه عن بعض

المثيرات الهامة في الموقف التي تؤثر على الأداء لحين التركيز على ما يخص موضوع الانفعال، مما قد يؤدي بالفرد إلى الوقوع في إخفاقات معرفية (تمار قاسم الدورى، ٢٠١٢، ٥٢).

وترى الباحثة أن هناك علاقة وثيقة بين الانفعالات التي تصاحب مواقف التعلم؛ فقد ينفعل التلميذ بموقف ما أثناء التعلم انفعالا قد يكون إيجابيا، يؤدي إلى تركيز الانتباه والإدراك على المثيرات الموجودة في الانفعال الإيجابي، بعكس الانفعالات السلبية قد تجعل الفرد يحجم عن أداء المهام والتركيز على بعض المثيرات في موقف الانفعال السلبي.

- وفى ضوء ما سبق تستنتج الباحثة الأسباب التي تؤدي إلى الإخفاق المعرفى في:
- حدوث خلل في النظام المعرفى للمتعلم يتضح في ترميز المثيرات أو معالجتها مع باقى أنظمة الذاكرة؛ كما أشار لذلك نموذج معالجة المعلومات.
  - يحدث الإخفاق المعرفى نتيجة فشل الفرد في تحديد المثير الأهم في أي مرحلة من مراحل الإحساس أو التعرف أو الاستجابة؛ كأن يحدث فشل في قصر مدة بقاء المعلومات في الذاكرة الحسية، وعدم التعرف عليها وإعطائها مدلول أو استدعاء للمعلومات وتوظيفها بعد ذلك، كما اشار إلى ذلك نموذج الانتقاء المبكر.
  - أيضا يمكن أن يحدث الإخفاق المعرفى بسبب أن المثيرات غير المنتبه لها لا تمر إلى مراحل المعالجة التالية، وبالتالي يتم تهميش أو تخفيف الانتباه لإحدى المثيرات دون الأخرى، كما أشار إلى ذلك نموذج الإخفاق أو التخفيف.
  - يحدث الإخفاق المعرفى نتيجة عدم الفهم لدلالة المثيرات والتعرف عليها بشكل صحيح، فيحدث انحلال للمعلومات وسرعة النسيان وفقا للانتقاء المتأخر ومحدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى وفقا لنموذج الانتقاء المتأخر.
  - يحدث الإخفاق المعرفى نتيجة الانتباه الزائد من قبل بعض الأفراد لبعض المثيرات، مما يمثل عبئا إدراكيا عند توزيع الانتباه أثناء المهمة، وقد يعرض الفرد لانتقاء بعض متطلبات المهمة وإهمال بعضها، وفقا للمتطلبات الضرورية اللازمة لتنفيذ المهمة بنجاح، وبالتالي يؤدي إلى الوقوع في الإخفاق المعرفى وفقا لنموذج المراقبة الزائدة.
  - يحدث الإخفاق المعرفى عندما يواجه المتعلم صعوبات في معالجة المعلومات وبخاصة تلك المتضمنة في الانفعالات والإحساس، والتي تؤثر في العمليات المعرفية اللازمة



للقيام بمهام الإدراك والانتباه والذاكرة، مما يؤثر في تفكيك الخبرات والتركيز على المثيرات المرتبطة بموضوع الانفعال، مما يصرف الفرد عن بعض المثيرات المهمة في الموقف التعليمي، ويؤدي إلى حدوث الإخفاق المعرفي وذلك وفقا لنموذج التفكك المعرفي.

وترى الباحثة أن الإخفاق المعرفي يحول دون تحقيق الأهداف التعليمية وتعلم المهارات المطلوبة للتعلم مما ينبئ بانخفاض التحصيل الدراسي.

وتشير دراسة ( Sedaghat , et al ., 2013 ; Unsworth , et al ., 2012 ) إلى أن الإخفاق المعرفي ينبئ بانخفاض التحصيل الدراسي، وتكراره يؤدي إلى ضعف أداء التلاميذ في الاختبارات المدرسية .

وأجرى ( Eskandari , et al ., 2021 ) دراسة بهدف معرفة دور الإخفاق المعرفي في الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ( ١٧٨ ) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ( ٠.٠١ ) بين الإخفاق المعرفي والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .

### رابعاً: صعوبات القراءة

تعد القراءة هي أداة من أدوات المعرفة في التفكير والاتصال من خلال الفهم الدقيق والتفكير العميق، وربط أجزاء المادة المقروءة معا لاكتساب مهارات التعرف على الحروف والكلمات والجمل اللازمة للتعلم المدرسي والتحصيل الدراسي.

ويشير محمد رجب فضل الله (١٩٩٨، ٩٩) إلى أن هناك عددا كبيرا من تلاميذ المرحلة الابتدائية يفشلون في تعلم القراءة، حتى لا يكاد يخلو فصل دراسي في أي مرحلة تعليمية من عدد من التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، والذين يقل مستواهم القرائي عن أقرانهم.

ويعرف عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١، ١٥٦) صعوبات تعلم القراءة بأنها الصعوبات التي تتضح في انخفاض القدرة على الفهم القرائي والإبدال بالكلام، وانخفاض القدرة العامة على القراءة بشكل غير متوقع وفقا لمستوى الذكاء.

ويعرفها على سعد جبايب (٢٠١١، ٨) بأنها صعوبات تتضح في زيادة التلميذ حروف في الكلمة، أو ينقصها بطريقة خاطئة، والقراءة ببطء مع الفهم الضعيف لما يقرأ، وصعوبة الربط بين الحروف وصوته، وصعوبة دمج الوحدات الصوتية للكلمة.

ويعرفها مروان أحمد السمان (٢٠١٥، ٣٤) بأنها الضعف في مهارات القراءة المتمثلة في التعرف والفهم والنطق، والتي تظهر في صورة عجز التلاميذ بالمرحلة الابتدائية على تعرف الأصوات والكلمات والجمل وفهم الكلمات والجمل وال فقرات والنص ككل ونطقه.

ويعرفها فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥، ٥١٦) بأنها صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، مع توافر قدر ملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والسياق الثقافي والاجتماعى المناسب.

ويشير فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧، ٢٣) إلى بعض المظاهر الدالة على صعوبات القراءة لدى التلاميذ، والتي تتضح في القصور والضعف في التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائى.

وتتضح مظاهر صعوبات القراءة في عدم القدرة على القراءة بطلاقة، وتتضح في تكرار الكلمات، وصعوبة التمييز بين الحروف والكلمات، فيحذف ويقلب ويضيف على الكلمات، وكذلك صعوبة تتبع الكلمات في السطر الواحد، مع صعوبة فهم النص الذى يقرأه (هناى إبراهيم صندقلى، ٢٠٠٨، ٩١).

وترى الباحثة أن صعوبات القراءة تتضح في مظاهر ترتبط بصعوبات التعرف، وصعوبات الفهم القرائى، وصعوبات النطق ويمكن توضيح تلك المظاهر كالتالى:

#### ١ - صعوبات التعرف:

تتضح صعوبات التعرف في عدم القدرة على التعرف على الكلمة، أو استخدام الكلمة التي تدل على المقروء، وعدم القدرة على التحليل البصري للكلمات (رانيا قاسم عاشور ومحمد فخرى مقدادى، ٢٠٠٩، ١٠٠).

ويشير (Hatcher&Snowling,2002,72) إلى أن صعوبات تعرف الكلمة تتضح في عدم التمييز السمعى والبصري بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق والشكل، والتي

تتضح في حذف الأصوات عند قراءة الكلمة، وإبدال الأصوات في الكلمة، والحذف والإضافة للكلمة.

وتشير حنان مصطفى مديولى (٢٠٠٧، ٢٤٦) إلى صعوبات تعرف الكلمة وفهم المفردات والجمل والفقرات وإبدال الحروف وعدم التمييز بينها والحذف والقراءة المنقطعة.

## ٢ - صعوبات الفهم القرائي:

وتعرف بأنها عجز المتعلم عن استخلاص بعض المعانى والاستنتاجات المقروءة، والعجز عن الفهم القرائي للمادة المقروءة، نتيجة عدم فهم معانى الكلمات المقروءة، وعدم إدراك العلاقات بين المعانى وما تتضمنه من أفكار (عبد المطلب امين القريطى، ٢٠١١، ٥١٤).

## ٣ - صعوبات النطق:

تتضح في عجز المتعلم عن نطق بعض الأصوات اللغوية، والذى يتضح في حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف الصوت بصورة تقربه من الصوت الأصلي، غير أنه لا يماثله تماما، أو إبدال نطق صوت بدلا من أجزاء صوت آخر في الكلمة (إيهاب عبد العزيز الببلاوي، ٢٠٠٧، ١١).

وتتضح هذه المظاهر العامة لصعوبات القراءة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وتنعكس على البطء العام في الأداء القرائي، مع التردد في القراءة عند مقابلة كلمات غير مألوفة، وحذف الكلمات الصغيرة، واختصار الكلمات الطويلة، والإبدال وعدم القدرة على تذكر الكلمات، وقلب الحروف في الكلمات.

وترى الباحثة أن صعوبات القراءة هي صعوبات تظهر في فشل التلميذ في القراءة والتي تتضح في صعوبات التعرف على الكلمات أو الحروف أو الجمل، وصعوبات الفهم القرائي، والتعرف على مدلول الكلمة أو الجملة في السياق العام للفكرة، وكذلك صعوبات النطق المتمثلة في حروف تنطق ولا تكتب، أو حروف تكتب ولا تنطق، وعدم قدرتهم على نطق الكلمات مع مراعاة حركات المد والتنوين.

وترى الباحثة أنه لا بد من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لتنمية مهارات القراءة لدى جميع التلاميذ وخاصة ذوى صعوبات القراءة، حيث إن انخفاض القدرة على الفهم القرائي وفك رموز

اللغة ومعالجة الأصوات وفهمها، يؤدي إلى الفشل الدراسي والتحصيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد أشار كل من (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٧، ٢٣، Rasinski, 2009 ، عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١١، ٥١٤) إلى أن صعوبات القراءة تمثل النسبة الأكثر شيوعاً من صعوبات التعلم، وتؤدي إلى الفشل الأكاديمي الذي يعجز فيه المتعلم عن استخلاص المعنى، وبالتالي تؤثر على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية، وتؤثر على باقي المواد الدراسية إذا لم يتم الكشف المبكر عنها.

### خامساً: العلاقة بين متغيرات الدراسة

تعد صعوبات القراءة من أهم المشكلات التي تؤثر على الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، مما يتطلب الاهتمام والتشخيص المبكر لهذه الصعوبات، بالإضافة إلى التدخل والمعالجة الفعالة لتلك الصعوبات.

ويشير (Hahchen&Snowling,2002) إلى أهمية التدخل المبكر لعلاج مشكلات صعوبات القراءة من خلال التدخلات والبرامج المناسبة للتغلب على تلك الصعوبات.

وقد أشارت دراسة منال محمود عاشور (٢٠١٤) إلى أهمية استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وتوصل عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١، ١٢٢) إلى أن فشل التلميذ في القراءة يترتب عليه الإحباط والنبذ من الآخرين، وتتولد عند التلميذ مشاعر العدوانية والإحباط تجاه ما يتعلق بالقراءة، مما يترتب عليه عزوف التلميذ عن المدرسة في المرحلة الابتدائية.

ويعد الفرد عرضة للإخفاق المعرفي وحدث فقد للمعلومات المحفوظة في الذاكرة نتيجة مشاعر الإحباط والفشل والرفض من الآخرين.

بالنسبة للتلميذ في المرحلة الابتدائية؛ فقد أشارت دراسة ( Vatandoust & Hasunzadeh, 2018 ) التي استهدفت بحث العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاضطرابات النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والثقة بالنفس لدى ذوي اضطراب الأداء النمائي.

كذلك أشارت دراسة رضا محروس إبراهيم (٢٠٢٢) إلى فعالية البرنامج التعليمي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

وترى الباحثة أن الإخفاق المعرفي مرتبط بالأخطاء التي تحدث أثناء تنفيذ مهام التعلم، ويتضح ذلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ حيث إن التلميذ قد يواجه صعوبة في التعرف على الكلمات، أو نطقها أو نطق الجمل، وصعوبة في الفهم القرائي للنصوص المعروضة عليه، وبالتالي قد يرجع الإخفاق المعرفي إلى عدم تمكن التلميذ من متطلبات كل مهمة من النواحي العقلية أو الاجتماعية أو الأدائية، وكذلك يمكن أن يحدث الإخفاق المعرفي في النواحي الأكاديمية أو الوظيفية أو الذاكرة.

فقد أشار ( Daniel & Jessica , 2002 , 104 ) إلى أن حدوث أخطاء في الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة يؤدي إلى تشوهات إدراكية تؤدي إلى تكرار الأخطاء في المهام الاعتيادية للفرد في حياته اليومية.

وتشير دراسة ( Rasinski , 2009 ) إلى أن القراءة عملية عقلية تتضمن قدرا من الانتباه والعمليات العقلية لفك شفرة المقروء وفهمه، من خلال تحويل الكتابة المطبوعة إلى كلام منطوق.

وتهدف الطلاقة القرائية الوصول للفهم، والمعنى ويشير محمد جلال سليمان (٢٠١٣، ١٤١) إلى أن الطلاقة القرائية تعد الجزء المهم في تعلم القراءة، وتمثل الهدف الرئيس في برامج القراءة من خلال برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي.

وترى الباحثة أن التلميذ يقرأ بطلاقة عندما يركز انتباهه على المعنى والفهم، من خلال التركيز على الحروف والكلمات ونطقها بطريقة صحيحة وسريعة تمكنه من إيجاد معنى لما يقرأ.

وترى ( Morris , 2014 ) أن معدل القراءة المنخفض والبطء القرائي يشير إلى الاضطرابات في عملية الطلاقة القرائية، التي تتضح في صعوبة فك الترميز سواء الكلمة أو الجملة، كما هو مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يتطلب التدخل لتقليل هذه الصعوبات.

وأشارت دراسة أضواء بنت عبد الرحمن الزيد، ريم بنت محمود غريب (٢٠٢١) إلى فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية .

كذلك أجرت ( Habib & Naz , 2015 ) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والعسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي العسر القرائي، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الإخفاق المعرفي وصعوبات التعلم ، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠.٠١ ) بين الإخفاق المعرفي والعسر القرائي، وأنه يمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال العسر القرائي .

وتوصلت دراسة منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥) إلى تحسن الطلاقة القرائية اللفظية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، من خلال التدريب على بعض استراتيجيات القراءة.

وأسفرت دراسة يوسف جلال يوسف (٢٠١٦) عن فعالية برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وترى الباحثة أن تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسن أدائهم القرائي يرجع ذلك إلى طبيعة الدروس والأنشطة المصاحبة في البرامج المقدمة، كما أوضحت الدراسات السابقة، حيث إن التلاميذ تتعلم من خلال الآخرين في بيئة إيجابية تعزز الأفكار، وتؤثر في الفهم والاستيعاب، من خلال تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتكوين ارتباطات جديدة ورؤية الموضوعات من منظور جديد.

ويوضح ( Brown,et al , 2007 ) أن التعلم عملية بنائية نشطة، تتم من خلال الارتباطات في البناء المعرفي للمتعلم، وتجهيز المعلومات من خلال تشكيل تلك الارتباطات والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

ويشير ( Change , 2003 ) إلى أن تعلم اللغة من وجهة النظر البنائية الاجتماعية لا يتم من خلال المحاكاة الداخلية للأنظمة اللغوية فحسب، بل من خلال تبادل النماذج اللغوية بين المشاركين في سياق اجتماعي، وممارسات تفاعلية لتحقيق الكفاءة اللغوية .

حيث تسهم البنائية الاجتماعية في إكساب التلاميذ الخبرات المتنوعة من خلال المواقف الاجتماعية التي تتيح للتلميذ الفهم والتحليل والتركيب ( Myuniyappan & Sivakumar , 81 , 2018 ) .

ويرى ( Smagorinsky , 1995 ) أن المتعلم وفقا للبنائية الاجتماعية يتطور بفعل التغيرات التي تحدث في السياق الاجتماعي، وتؤثر في الإدراك، وأن الإدراك يتشكل اجتماعيا وثقافيا، وأن العمليات التعليمية داخل الفرد يكون مصدرها العمليات الاجتماعية، ويتم اكتساب المعاني عن طريق الأدوات الثقافية واللغة الرمزية.

ويوضح ( Broadent , et al., 1982 , 3 ) أن التلميذ يكون عرضة للإخفاق المعرفي في حالة فشل المنظومة التي تتوسط المنظومة الإدراكية والذاكرة من خلال المنظومة الإدراكية التي تستقبل المعلومات، وتلك التي تصنف المعلومات، ثم الذاكرة التي تقوم بتخزينها، ثم المنظومة التطبيقية التي توظف ذلك على هيئة استجابات أو تصرفات أو أفعال.

وتركز النظرية البنائية الاجتماعية على كيفية اكتساب وبناء المعرفة في سياقات اجتماعية ( Culigan , 2013 , 25 ) وكذلك تركز على دور اللغة كوسيلة للفكر وأهمية بناء المعنى في تعليم اللغة، والنظر إلى التعلم على أنه اجتماعي في سياق تفاعلي يساعد المتعلم في زيادة دافعيته، ويركز على تقديم الدعم له في حدود منطقة النمو القريبة ( صفاء محمد إبراهيم ، ٢٠١٤ ، ٣٧٣ ) حيث يشير فيجوتسكي إلى حيز النمو الممكن وهو المسافة بين ما ينجزه التلميذ بمفرده، وبين ما يمكن أن ينجزه من خلال تفاعله مع الآخرين في مجموعة عمله ( Buhzkurt , 2017 ) .

### فروض الدراسة:

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة يمكنك صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي:

١- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين البعدي لمقياس الطلاقة القرائية الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى في مقياس الطلاقة القرائية الأبعاد والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى.

٣- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الإخفاق المعرفى الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى في مقياس الإخفاق المعرفى الأبعاد والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى في مقياس الطلاقة القرائية .

٦- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى في مقياس الإخفاق المعرفى .

### إجراءات الدراسة:

#### أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة الأسلوب شبه التجريبي؛ حيث ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تهدف إلى معرفة أثر المتغير المستقل (برنامج قائم على البنائية الاجتماعية) في المتغيرات التابعة (الطلاقة القرائية والإخفاق المعرفى).

#### ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائى من ذوى صعوبات تعلم القراءة وتتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٠ سنوات).

ويرجع اختيار الباحثة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية للأسباب الآتية:



- تزايد نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، مما يتطلب الاهتمام بالتشخيص الصحيح لهذه الصعوبات، والتدخل الفعال لمعالجتها ( Antoniz , 2022 , 1075 ) .
- أهمية المرحلة الابتدائية وأهمية التدخل التربوي للاستفادة من نقل التلميذ من حيز النمو الممكن إلى مستوى أفضل، من خلال تنمية المنطقة المركزية في بيئة اجتماعية تساعد على بناء المعرفة ( Bozkurt , 2017 ) .
- أهمية التدخل المبكر للتلاميذ في الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في الطلاقة القرائية، خصوصا عندما تقل الصور التوضيحية في النصوص، وتزداد أعداد الكلمات المكونة للنص، وتتعدد التراكيب اللغوية يواجه التلاميذ صعوبات في الطلاقة القرائية ( Heikkil , 2019 ; Koponen et al , 2018 ; Clemens et al., 2016 ) .

#### إجراءات تحديد عينة الدراسة:

#### أولا: مجتمع الدراسة:

تم تحديد مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة غرب المنصورة التعليمية، حيث تم اختيار التلاميذ من مدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية، ومدرسة خالد بن الوليد الابتدائية، ومدرسة الإمام محمد متولي الشعراوي الابتدائية بالعام الدراسي (٢٠٢١، ٢٠٢٢)، الفصل الدراسي الثاني، بواقع (٣٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، تتراوح أعمارهم من (٩-١٠) سنوات، بمتوسط زمني (٩.٠٥٦٨) وانحراف معياري (٠.٠٢٥٩٠)

#### ثانيا: عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي من ذوى صعوبات القراءة، وفقا لمحكات التشخيص التالية : من خلال محك التباعد بين درجة الذكاء على اختبار رافن والإختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية بالفصل الدراسي الأول، ثم استخدام محك الاستبعاد من خلال الاستعانة بالتقارير الطبية المودعة لدى الزائرة الصحية والأخصائي الإجتماعي ، واستبعاد حالات الضعف في البصر والسمع ، واستبعاد من هم درجة ذكائهم أقل من ٩٠ على اختبار رافن للذكاء، وأسفرت نتائج محكات التشخيص للعينة الاستطلاعية بمدرسة خالد بن الوليد

الابتدائية عن استبعاد (١٤) تلميذاً الذين يقل ذكاؤهم عن (٩٠) ومن ذوى حالات الضعف الشديد في السمع والبصر، و أصبح عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية (٣٢) تلميذاً من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وفق محك التباعد، وذلك بنسبة (١٤.٥%)، وتعد نسبة كبيرة إذا قورنت بالإعاقات الأخرى التي تسبب مشكلات التعلم السمعية والبصرية والعقلية والانفعالية.

#### ثالثاً: عينة الدراسة النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي من ذوى صعوبات القراءة وفقاً لمحكات التشخيص التالية : من خلال محك التباعد بين درجة الذكاء على اختبار رافن ، والاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول، ثم استخدام محك الاستبعاد من خلال الاستعانة بالتقارير الطبية المودعة لدى الزائرة الصحية والأخصائي الاجتماعي واستبعاد حالات الضعف في البصر والسمع، واستبعاد من هم درجة ذكائهم أقل من ٩٠ على اختبار رافن للذكاء، وتم تطبيق مقياس صعوبات القراءة (إعداد الباحثة) وأسفرت نتائج محكات التشخيص بمدرستي الإمام محمد عبده، والإمام محمد متولى الشعراوى عن استبعاد (١١) تلميذاً وتلميذة يقل ذكاؤهم عن (٩٠) ومن ذوى حالات الضعف الشديد في السمع والبصر، وأصبحت عينة الدراسة النهائية (٢١) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وفق محك التباعد، ومقياس تشخيص صعوبات القراءة من إعداد الباحثة وذلك بنسبة (١٤.٥%)، وتم تقسيمهم الى مجموعتين هما المجموعة التجريبية قوامها (١٠) تلاميذ بمدرسة الإمام محمد عبده ، والمجموعة الضابطة قوامها (١١) تلميذاً وتلميذة بمدرسة الإمام محمد متولى الشعراوى.

#### ثالثاً : أدوات الدراسة

##### مقياس صعوبات القراءة ( إعداد الباحثة )

استهدف المقياس التعرف والتشخيص لصعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ في الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية بالتعاون مع معلمة الفصل؛ لتشخيص صعوبات القراءة من خلال التعرف على جوانب القصور والضعف لدى التلاميذ في أحد موضوعات القراءة المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الأول، وتكون الاختبار من نص قرأى بالصف الرابع.

وتم إعداد المقياس الحالي في ضوء الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة ومقاييس صعوبات تعلم القراءة مثل (صلاح عميرة، ٢٠٠٥، منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٧، أحمد أحمد عواد، ٢٠١١).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ سؤالاً (ملحق ١)، وقد وزعت الأسئلة على ثلاثة أبعاد هي (التعرف/ الفهم/ النطق) بحيث يتضمن كل بعد ١٠ أسئلة وقد استخدم نظام الاختيار من متعدد .

وتعرف الباحثة صعوبات القراءة بأنها انخفاض في مستوى القراءة لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، يتضح في صعوبات التعرف وصعوبات الفهم وصعوبات النطق.

وتعرف الباحثة البعد الأول (صعوبات التعرف) بأنها المظاهر الدالة على صعوبات التعرف على الكلمة، وعدم اختيار الكلمة التي تدل على المعنى، وصعوبة في ترتيب الحروف لتكوين كلمة، وصعوبة تكوين جمل من الكلمات.

والبعد الثاني (صعوبات الفهم)، ويتضح في صعوبة تمييز معاني الكلمات وتحديد معنى الكلمة ومضادها، وعدم وضع الكلمات في السياق المناسب، وصعوبة تحديد العلاقة بين جملتين، وعدم تحديد الفكرة الرئيسة للنص، أو عدم وضع عنوان مناسب للفقرة.

والبعد الثالث (صعوبات النطق) التي تشتمل على عدم قراءة الكلمات الموجودة في النص بطريقة صحيحة، وكذلك إبدال بعض الحروف، وحذف بعض الحروف من الكلمات المعروضة على التلميذ لنطقها.

حُدِّد نظام تقدير الدرجات على أساس (درجة واحدة) للاختيار الصحيح أو التكملة الصحيحة، و(صفر) للاختيار الخاطئ أو التكملة الخاطئة، وهذا يتفق ونوع مفردات الاختبارات التي لا تحتل إلا اختياراً واحداً، علاوة على أن ذلك يتضمن مزيداً من الموضوعية في التقدير، كما يتفق مع أسلوب المعالجة الإحصائية لحساب ثبات الاختبار. وبالتالي تصبح الدرجة العظمى للاختبار (٣٠) والصغرى (صفر) وتشير الدرجة المنخفضة إلى وجود صعوبات القراءة، وتم تحديد زمن الاختبار، حيثُ دونت الباحثة بالتعاون مع معلمة الفصل الزمن الذي انتهى عنده كل تلميذ من إجابة كل الأسئلة المتضمنة في الاختبار، وبحساب المتوسط وُجِدَ أنه ثلاثون دقيقة تقريباً، وبإضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات، يكون الزمن الكلي خمساً وثلاثين دقيقة.

### الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات القراءة:

#### - الصدق التلازمي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي ، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة الخصائص السيكومترية (ن ٣٢) على مقياس تشخيص صعوبات القراءة إعداد فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧)، ودرجاتهم على أبعاد مقياس تشخيص صعوبات القراءة إعداد الباحثة، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة) والدرجة الكلية لمقياس تشخيص صعوبات القراءة إعداد فتحى الزيات كما يلي: التعرف (٠.٥٨١)، الفهم (٠.٥٢٥)، النطق (٠.٥٣٦)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٦١١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

#### ١-الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الاتساق الداخلى للمقياس في صورته المبدئية على (٣٢) تلميذاً وتلميذة من مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية بهدف حساب ما يلي:

أ-معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة حساب الخصائص السيكومترية (٣٢) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (١) النتائج:

جدول (١) معاملات ارتباط المفردات بالأبعاد التي تنتمي إليها

التعرف		الفهم		النطق	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥١٢	١	**٠.٤٤٨	١	**٠.٦١١
٢	**٠.٥١٧	٢	**٠.٥٦٤	٢	**٠.٣٢٢
٣	**٠.٥٩٦	٣	**٠.٥٠٥	٣	**٠.٧٤٥
٤	**٠.٥٨٧	٤	**٠.٥٨١	٤	**٠.٣٤٠

التعرف		الفهم		النطق	
** ٠.٥٢٤	٥	** ٠.٥٢٣	٥	** ٠.٣٩٩	٥
** ٠.٦٤٥	٦	** ٠.٥٥٨	٦	** ٠.٥٥٢	٦
** ٠.٦٩٨	٧	** ٠.٦٥٦	٧	** ٠.٦٣١	٧
** ٠.٥٣٦	٨	** ٠.٦٣١	٨	** ٠.٦٤٤	٨
** ٠.٦١٨	٩	** ٠.٦٢٤	٩	** ٠.٥٣٨	٩
** ٠.٦١٧	١٠	** ٠.٥٥٤	١٠	** ٠.٦٢٤	١٠

يتضح من جدول ( ١ ) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد اقترح كل من جليفورد، (في: صلاح مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨)، واثومب (في: ممدوح الكنانى، ٢٠١٢، ٣٧٤) تفسيراً لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة، وقد اتفقا أن معامل الارتباط أكبر من (٠.٩) مرتفع جداً شبه تام، ومعامل الارتباط بين (٠.٧٠ : ٠.٩٠) علاقة قوية مرتفعة، وأن معامل الارتباط اقل من (٠.٣٠) ضعيف ويدل على علاقة ضعيفة، في حين رأى جليفورد أن معامل الارتباط ما بين (٠.٤٠ : ٠.٦٩) علاقة متوسطة جيدة وهامة، بينما رأى اثومب أن معامل الارتباط ما بين (٠.٥٠ : ٠.٧٠) علاقة متوسطة جيدة وهامة، وعليه اعتمدت الباحثة على قيم حجم معاملات الارتباط أكبر من أو يساوى (٠.٤).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كالتالى:

ب\_ معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: التعرف (٠.٧٢١)، الفهم (٠.٦١٨)، النطق (٠.٦٧٥)، ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ج- معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على كل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (٢):

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لأبعاد مقياس صعوبات تعلم القراءة ومستوى دلالتها

الأبعاد	التعرف	الفهم	النطق
التعرف	-		
الفهم	**٠.٦٨٩	-	
النطق	**٠.٧٩١	**٠.٥٨٦	-

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس. التباين (معامل الفا كرونباخ):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفا كرونباخ، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن ٣٢)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس تشخيص صعوبات القراءة والدرجة الكلية كما يلي: التعرف (٠.٧٠٤)، الفهم (٠.٦٤١)، النطق (٠.٦٣٨)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧١٢)، وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمقياس صعوبات القراءة وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين (٠.٣ : ٠.٧) وهي معاملات مقبولة لمفردات الاختبار الجيد (صلاح مراد وأمين سليمان، ٢٠٠٥، ٢١٢).

وتم حساب معاملات التمييز لمقياس صعوبات تعلم القراءة وتراوحت معاملات التمييز ما بين (٠.٣ : ٠.٨) وهي مؤشرات تمييز مقبولة لمفردات الاختبار الجيد (صلاح علام، ٢٠٠٠، ٢٩٣).

وبذلك يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تمكن من استخدامه في الدراسة الحالية.

مقياس الطلاقة القرائية (إعداد الباحثة)

- يهدف المقياس إلى قياس الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد هي: الدقة القرائية ، المعدل القرائي ، الفهم القرائي .

وتم إعداد مقياس الطلاقة القرائية بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومقاييس الطلاقة القرائية مثل (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، منتصر صلاح سليمان، ٢٠١٥، مروة دياب عبد الله، ٢٠١٩، أضواء بنت عبد الرحمن، ريم بنت محمود غريب، ٢٠٢١).

وفيما يلي التعريف الإجرائي للطلاقة القرائية وكل بعد من أبعادها، تعرف الباحثة الطلاقة القرائية بأنها مهارة التلميذ في الدقة القرائية في التعرف على كلمات النص من خلال القراءة الصحيحة ونطق الأصوات المتجاورة دون حذف أو إضافة أو إبدال.

وكذلك يعرف المعدل القرائي بأنها مقدار الكلمات التي يقرأها التلميذ في وحدة الزمن بشكل صحيح دون أخطاء.

ويعرف الفهم القرائي بأنه إيجاد معنى للكلمات التي يقرأها التلميذ من خلال الإجابة على مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد للنص المعروض عليهم، وتحديد عدد الإجابات الصحيحة حسب إدراك معنى الكلمات ومرادف الكلمة ومضاد الكلمة للوصول للفكرة العامة للنص.

#### وصف المقياس:

المقياس عبارة عن نص قرائي يتكون من (٨٠) كلمة ويتضمن عرض النص القرائي في شكل جدول يوضح عدد كلمات كل سطر، يعقبها عدد من الأسئلة الاختيار من متعدد لقياس مهارات الفهم القرائي ويتم تطبيقه في نسختين، النسخة الأولى (نسخة الباحثة) وتتضمن مقدمة توضح الهدف من الاختبار، والتعليمات التي ينبغي الالتزام بها عند القراءة قبل التطبيق وأثناء وبعد التطبيق ، والنسخة الثانية الخاصة بالتلميذ حيث يتم تقديم القطعة القرائية في ورقة منفصلة وفيها ورقة أخرى لأسئلة الاختيار من متعدد .

وتتحدد طريقة قياس وتصحيح الطلاقة القرائية وفقا لأبعاد الطلاقة القرائية التي يتضمنها الاختبار.

يتم توزيع الورقة الموجود بها النص القرائى بطريقة فردية لكل تلميذ، حيث يتم التطبيق بشكل فردى لكل تلميذ وتحسب درجة الطلاقة القرائية حسب كل مهارة.

وتحسب الدقة القرائية عن طريق عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح دون أخطاء، بالمقارنة بالعدد الإجمالى لكلمات الموضوع.

ويتم قياس المعدل القرائى من خلال عرض النص القرائى على كل تلميذ على حدة ونطلب منه قراءة النص خلال توقيت زمنى مدته دقيقة واحدة، ثم نحسب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة.

بالنسبة للفهم القرائى تم قياس فهم المقروء من خلال عدد (١٠) من أسئلة الاختيار من متعدد على القطعة التي قرأها التلميذ، وتم تقدير درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وتدور الأسئلة حول استنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء، هدف الكاتب من النص، وضع عنوان مناسب للنص المقروء

طبقت الباحثة مقياس الطلاقة القرائية في صورته المبدئية على (٣٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائية عينة تقنين الأدوات من مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية بهدف حساب ما يلي:

#### الخصائص السيكومترية لمقياس الطلاقة القرائية الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة الخصائص السيكومترية (ن=٣٢) على مقياس الطلاقة القرائية، إعداد منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥)، ودرجاتهم على أبعاد مقياس الطلاقة القرائية إعداد الباحثة، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياسين كما يلي: الدقة القرائية (٠.٧٢٤)، المعدل القرائى (٠.٦٣٩)، الفهم القرائى (٠.٥٩٢)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٦٨٥)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

#### - الاتساق الداخلى:

تم حساب معامل الإتساق الداخلى للمقياس على النحو التالى:



١. معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: الدقة (٠.٧٤٢)، المعدل (٠.٦٨٩)، الفهم القرائي (٠.٦٦٥)، ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

٢- معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (٣):

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للأبعاد المكونة لمقياس الطلاقة القرائية ومستوى دلالتها

الأبعاد	الدقة	المعدل	الفهم القرائي
الدقة القرائية	-		
المعدل القرائي	**٠.٧٤١	-	
الفهم القرائي	**٠.٦٩٣	**٠.٦٥٨	-

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمقياس الطلاقة القرائية وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين (٠.٣ : ٠.٧) وهي معاملات مقبولة لمفردات الاختبار الجيد (صلاح مراد وأمينة سليمان، ٢٠٠٥، ٢١٢)، وتم حساب معاملات التمييز وتراوحت معاملات التمييز ما بين (٠.٣ : ٠.٨) وهي مؤشرات تمييز مقبولة لمفردات الاختبار الجيد (صلاح علام، ٢٠٠٠، ٢٩٣).

**الثبات (معامل الفا كرونباخ):**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباخ، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن = ٣٢)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية كما يلي: الدقة القرائية (٠.٧٦٣)، المعدل القرائي (٠.٧١٩)، الفهم القرائي (٠.٦٩٨)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٢٥)، وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

**الثبات بطريقة إعادة التطبيق:**

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن = ٣٢) في التطبيق الأول مقياس الطلاقة القرائية؛ والتطبيق الثاني بعد فترة زمنية بلغت خمسة عشر يوماً، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين كالتي: الدقة (٠.٧٨٢)، المعدل (٠.٨٠٥)، الفهم (٠.٦٨٨)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٩٣)، وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن قيم الخصائص السكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الطلاقة القرائية أسفرت عن درجات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى الوثوق في استخدام المقياس بالدراسة الحالية.

**مقياس الإخفاق المعرفي (إعداد الباحثة)**

يهدف المقياس إلى قياس الإخفاق المعرفي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية ويتكون الاختبار من عدة أبعاد وهي إخفاق الانتباه، إخفاق الإدراك، إخفاق الذاكرة، إخفاق الأداء. وتم إعداد مقياس الإخفاق المعرفي من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ومقاييس الإخفاق المعرفي مثل (Broadbent, 1982) وهو من نوع التقرير الذاتي ويتضمن (٢٥) عبارة يجيب عنهم المفحوص وتعكس أخطاء الإدراك والانتباه والتذكر والأداء وكذلك مقياس (Wallace & Chen, 2005; Ericic & Altunnats, 2016; Teimour et al., 2010, رضا محروس إبراهيم، ٢٠٢٢) وفيما يلي التعريف الإجرائي للإخفاق المعرفي وأبعاده:

الإخفاق المعرفى هو فشل التلميذ في أداء المهام المعرفية التي ترتبط بالانتباه والإدراك والذاكرة والأداء.

ويعرف إخفاق الانتباه بأنه فشل التلميذ في التركيز على المثيرات المعروضة، وانتقاء الاستجابة المناسبة للمثير المعروض؛ كاختيار الصور المتشابهة والمختلفة، أو مطابقة الحروف والكلمات الموجودة بالصور، أو إيجاد الفروق بين الصور، أو إيجاد الشئ المكرر بالصور.

وإخفاق الإدراك هو فشل التلميذ في إعطاء معنى ودلالة، أو تأويل للمثيرات المعروضة عليه، وتفسيرها في كلمات ذات معنى، ويتضح في صعوبة إكمال الصور، تحديد الإجراء الناقص في الصور، تحديد صورة الشكل في الفراغ، وتوصيل الشئ بما يناسبه.

إخفاق الذاكرة ويعنى فشل التلميذ في تذكر المعلومات والمعانى، واسترجاع الخبرات المخزنة في الذاكرة، وضعف الارتباطات بين المثيرات المعروضة من خلال أخطاء الترتيب، والتذكر، والاتجاه من خلال الصور المعروضة.

إخفاق الأداء وهو فشل التلميذ في الاستفادة من المعلومات والمعارف المعروضة عليه، وتوظيفها في إدراكات جديدة، كإكمال الناقص في الحروف والأرقام والكلمات، أو إيجاد المختلف.

وصف المقياس يتكون المقياس من أربعة أبعاد وتتكون من ( ٣٢ ) مفردة على شكل صور لكل بعد (٨) مفردات ويعطى التلميذ المقياس، ويطلب منه اختيار البدائل الصحيحة وتتراوح درجة البديل بين (صفر - ١) صفر في حالة الإجابة الخاطئة، (١) في حالة الإجابة الصحيحة، والدرجة المنخفضة على هذا المقياس تشير إلى الإخفاق المعرفى، وتتراوح درجة المقياس بين ( ٠ ، ٣٢ ) ، والدرجة المرتفعة على هذا المقياس يشير إلى خفض الإخفاق المعرفى، وتحسن الأداء المعرفى للتلاميذ .

وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس في شكل مهام معرفية لأن القياس المعتمد على التقرير الذاتي قد يشوبه بعض الأخطاء المرتبطة بالميل نحو التقييم السلبي للذات والوعى الذاتي بطريقة الحياة اليومية، وليس على مستوى الإخفاق فقط ( Carrigan , Barkus , 558 , 2017 & Wei ) .

وتم التحقق من صدق المقياس كالتالى:

▪ الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفي:

طبقت الباحثة مقياس الإخفاق المعرفي في صورته المبدئية على (٣٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة خالد بن الوليد بهدف حساب ما يلي:  
الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة الخصائص السيكومترية (ن ٣٢) على مقياس الإخفاق المعرفي من إعداد رضا إبراهيم (٢٠٢٢)، ودرجاتهم على أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي إعداد الباحثة، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية بينهما كما يلي: الأول (٠.٦١٠)، الثاني (٠.٥٨٦)، الثالث (٠.٥٦٣)، الرابع (٠.٦٠٥) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٦١١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

١-الاتساق الداخلي:

أ-معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجات عينة حساب الخصائص السيكومترية (٣٢) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية على كل عبارة، بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (٤) النتائج كما يلي:

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي

إليها، ومستوى دلالتها

الأداء		الذاكرة		الإدراك		الإنقباه	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠.٦٤٥	١	**٠.٦٨٣	١	**٠.٤٩٢	١	**٠.٥١٧	١
**٠.٥٨٤	٢	**٠.٤٤٦	٢	**٠.٥٦٣	٢	**٠.٤٣٢	٢
**٠.٦٨٦	٣	**٠.٥٧٦	٣	**٠.٦٢٧	٣	**٠.٤٦١	٣
**٠.٥٩٥	٤	**٠.٤٩٢	٤	**٠.٥٨٧	٤	**٠.٥٨١	٤
**٠.٥٨٢	٥	**٠.٤٨٩	٥	**٠.٥٣٨	٥	**٠.٥٦٣	٥
**٠.٥٧٣	٦	**٠.٥٦٨	٦	**٠.٥٦٠	٦	**٠.٦٤٨	٦
**٠.٥٧٠	٧	**٠.٦٢٧	٧	**٠.٤٨٨	٧	**٠.٥٩٤	٧
**٠.٦١٧	٨	**٠.٦٧٢	٨	**٠.٦٨٠	٨	**٠.٥٥٢	٨

يتضح من جدول ( ٤ ) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأتت جميع قيم معاملات الارتباط أكبر من (٠.٤٠) مما يدل على وجود علاقة متوسطة جيدة وهامة بين كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه.

ب\_ معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: الأول (٠.٦٩٢)، الثاني (٠.٧١٣)، الثالث (٠.٦٥٩)، الرابع (٠.٦٨٢) ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل، على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ج- معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس ومستوى الدلالة:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (٥):

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للأبعاد المكونة لمقياس الإخفاق المعرفى ومستوى دلالتها

الأبعاد	الانتباه	الإدراك	الذاكرة	الأداء
الانتباه	-			
الإدراك	**٠.٧٢٥	-		
الذاكرة	**٠.٥٧٦	**٠.٦٧٤	-	
الأداء	**٠.٥١٩	**٠.٥٨٨	**٠.٦٩٣	-

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

■ الثبات (معامل الفا كرونباخ):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباخ، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن ٣٢)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي والدرجة الكلية كما يلي: الانتباه (٠.٦٢٤)، الإدراك (٠.٧٠٣)، الذاكرة (٠.٦٤٢)، الأداء (٠.٦٥٣) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧١٦)، وهى قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

#### ■ الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن ٣٢) في التطبيق الأول مقياس الإخفاق المعرفي؛ والتطبيق الثاني بعد فترة زمنية بلغت خمسة عشر يوماً، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين كالتالي: الانتباه (٠.٧٤٦)، الإدراك (٠.٦٨٥)، الذاكرة (٠.٦٦٧)، الأداء (٠.٧٥٩)، الدرجة الكلية (٠.٦٩٧)، وجميعها قيم ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن قيم الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الإخفاق المعرفي أسفرت عن درجات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى الوثوق في استخدام المقياس بالدراسة الحالية.

#### ■ برنامج قائم على البنائية الاجتماعية (إعداد الباحثة)

يقوم البرنامج الحالي على أساس استخدام البنائية الاجتماعية فى تحسين الطلاقة القرائية، وخفض الإخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة، من خلال مجموعة من المبادئ التي تعتمد عليها البنائية الاجتماعية؛ كتوظيف وسائل التعبير الشفهي، وتعزيز استجابات التلاميذ، وكذلك توظيف الأنشطة التعليمية من خلال التدريس التبادلي والتعلم التوليدي .

#### ■ موجّهات بناء البرنامج:

- تم بناء البرنامج على الموجّهات الآتية:
- مراعاة تلبية احتياجات التلاميذ المعرفية لاكتساب مهارات الطلاقة القرائية، من خلال تقديم محتوى البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية.

- تحديد أدوار التلاميذ من حيث الإيجابية والتعاون والعمل في مجموعات تعاونية، من خلال الأنشطة التفاعلية وتحديد الأهداف المشتركة بين التلاميذ من خلال الاشتراك في أنشطة البرنامج.
- تقديم الدعم التعاوني للتلاميذ أثناء تنفيذ البرنامج، حيث تُبنى البنائية الاجتماعية على أن المعرفة تتكون من خلال التفاعل الاجتماعي، ومن خلال الدعم والمشاركة بالمعلومات مع الآخرين ( Erick , Smith , 1999 ) .
- تشجيع التلاميذ على اكتساب العديد من الخبرات والمعارف من خلال عرض ما تم تعلمه وتطبيقه من خلال التدريس التبادلي والتعلم التوليدى .
- مساعدة التلاميذ على تعلم مهام جديدة ليسوا قادرين على إنجازها بأنفسهم من خلال استخدام أنشطة متنوعة وأساليب متنوعة لتحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفى لدى التلاميذ.

#### ■ أسس إعداد البرنامج:

يعتمد استخدام البنائية الاجتماعية في البحث الحالي على ثلاثة أسس هي:

#### ١ - أساس معرفى:

- أ- اللغة كوسيلة لبناء المعرفة والمساعدة في تطور النمو الإدراكي والمعرفى للتلميذ الذى يعتمد على بناء التعلم ذي المعنى من خلال عملية بنائية نشطة مستمرة.
- ب- تدعيم النمو المعرفى للتلميذ من خلال منطقة النمو القريبة، والتي تشير إلى المساحة بين مستوى النمو الفعلى ومستوى النمو الممكن الذى يعتمد على مساعدة كل تلميذ لزملائه، وأن كل فرد يتعلم ويكتب الأفكار الجديدة من خلال بناء المعنى وإحداث الترابطات، واكتساب معلومات جديدة في البنية المعرفية.
- ت- جعل التلاميذ أكثر وعيا بالتعلم من خلال بناء المعرفة وتدريبهم على فهم المحتوى والمعلومات؛ حيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية من خلال المشاركة الفعالة في بناء المعرفة.

#### ٢ - أساس أدائى :

حيث قامت الباحثة بإعداد برنامج يتنوع في الأنشطة القائمة على البنائية الاجتماعية، يمكن التلاميذ من خلال اكتساب مجموعة من المهارات التي قد تساعدهم على تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي ويرجع تضمين البرنامج لهذه الأنشطة إلى:

أ- إعطاء فرصة لكل تلميذ للتساؤل والتعاون مع زملائه لاكتساب المهارات التي تمكنه من استيعاب موضوع التعلم من خلال التدريس التبادلي وتعلم الأقران.

ب- تشجيع التلاميذ على التفاعل والتواصل والاستفادة من الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد يسمح للتلاميذ بعرض الأفكار حول المهام اللغوية المقدمة.

ج- يشارك التلميذ في تنظيم بيئة التعلم في العرض والمشاركة في صياغة الأهداف، وتنظيم الخبرة حسب إمكانيات كل تلميذ من خلال عملية التفاوض وطرح الأسئلة والاستفسارات التي تقدم من خلال المهام التعاونية الجماعية.

### ٣ - أساس وجداني:

أ- مساعدة التلميذ على بناء مهارات وقيم تشجعهم على التفاعل والتفكير وتقبل الآخرين؛ من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات حول أفكار زملائهم.

ب- استخدام أساليب تقويم تناسب التلاميذ وتعطي تغذية مراجعة تصحيحية أولاً بأول، وتصحيح الأخطاء في القراءة في بيئة تعلم تزيد من الدافعية وتوظف مهارات القراءة.

ت- تنمية مهارات المتعلم وتشجيع التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ والمعلمين من خلال الاندماج في أنشطة التعلم التي تسمح بربط اللغة بالتعبير عن المشاعر والأفكار، من خلال التأكيد على إعادة بناء المعنى من خلال المهام التعليمية وتكوين خبرات سارة إيجابية تسهم إيجابياً في النمو المعرفي.

### خطوات إعداد البرنامج:

مر بناء البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في الدراسة الحالية بالخطوات التالية :

#### ١ - الإعداد لتصميم البرنامج :

حيث استفادت الباحثة من عدة مصادر لتحديد محتوى البرنامج من خلال:

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.



- الاستفادة من أهم المداخل النظرية التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية وتوظيفها في البرنامج الحالي.
- الاطلاع على خصائص مرحلة التعليم الأساسي، ومراعاة خصائص أفراد عينة الدراسة لبناء برنامج قائم على البنائية الاجتماعية لتحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي من خلال أنشطة البرنامج.

## ٢ - تصميم البرنامج:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وما أمكن التوصل إليه من تعريفات للبنائية الاجتماعية ومراحل تنفيذها، تمكنت الباحثة من إعداد برنامج باستخدام البنائية الاجتماعية في تحسين الطلاقة القرائية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

- تحديد أهداف البرنامج:  
اعتمدت الباحثة في تحديد أهداف البرنامج على تعريف البنائية الاجتماعية وتحديد الأسس والمبادئ القائم عليها تنفيذ البنائية الاجتماعية وخطواتها.
- وقد راعت الباحثة التنوع في أنشطة البرنامج من خلال بناء المعنى وتوظيف اللغة في عملية التعليم والتعلم في نشاط اجتماعي هادف.
- راعت الباحثة ارتباط أهداف الجلسات بالمحتوى التدريبي الذي يوفر فرصاً للنمو المعرفي للتلميذ، من خلال التفاعلات الاجتماعية، والتركيز على إعادة بناء المعرفة وتعميقها.

ويعر التعلم وفق النظرية البنائية الاجتماعية بعدة مراحل كالتالي :

- ١- مرحلة التمهيد أو التهيئة وتعطى الباحثة للتلاميذ فكرة عامة عن موضوع النشاط، مع إتاحة الفرصة للمناقشات الحوارية، وإثارة الأسئلة، والتعرف على الخبرات السابقة لدى التلميذ حيث إنها أساس تعلم الخبرات الجديدة.
- ٢- مرحلة التركيز أو التفاعل وفيها يتم تقسيم التلاميذ للعمل في مجموعات صغيرة، وتقديم أنشطة تعليمية تفاعلية لأشكال الحروف ونطقها والكلمات، من خلال مجموعة من الألعاب الهجائية وألعاب البطاقات والصور والرسوم.

٣- مرحلة تقديم الدعم والمساندة وفيها يتم مناقشة التلاميذ، وإبداء ملاحظاتهم وتحليلها، لتقديم الدعم المناسب لهم في ضوء ما تم اكتسابه في المرحلة السابقة، من خلال أنشطة التعلم التعاوني والتعلم التبادلي والأنشطة التعليمية والتساؤل الذاتي، وكذلك التعلم التوليدى واستنباط المعارف والمفاهيم المرئية من خلال القراءة والحوار والمناقشة.

٤- مرحلة التطبيق من خلال تطبيق ما تم تعلمه في المرحلة السابقة في مواقف جديدة باستنباط مجموعة من الأفكار والعناوين القصيرة، أو الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمحتوى المعروض، أو الاستفادة من طرح الأسئلة حول النص المقروء، والتركيز على المفردات والأفكار الموجودة في النص، وربط المعارف الموجودة مسبقا بأفكار جديدة.

وبذلك يتضح خطوات السير في إجراءات البرنامج من خلال التعرف على خبرات التلاميذ، واستخدامها لجعل محتوى الدرس الجديد داخل منطقة النمو الوشيك، وهي المساحة بين ما يمكن أن يقوم به التلميذ بمفرده وبشكل مستقل، وبين مستوى النمو الممكن المحتمل، والذي من الممكن أن يصل إليه التلميذ خلال مساعدات الآخرين له.، ويتكون البرنامج من (٢٤) جلسة ، كل جلسة مدتها (٤٥) دقيقة، بمعدل ثلاث جلسات اسبوعيا وتم التطبيق بالفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٢١- ٢٠٢٢ ، وهنا يتم تحديد أدوار التلاميذ وأدوار الباحثة حيث يعتمد النشاط المعرفى على تنظيم موقف التعلم في ضوء الخبرة الاجتماعية للتلميذ والمناقشات والحوار والمناظرات في سياق تفاعلى اجتماعى.

وتم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوى لإقرار صلاحيته ومدى مناسبته لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة، وأصبح البرنامج صالحا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبيه والضابطة قامت الباحثة بالتحقق من التكافؤ بين مجموعتى الدراسة باستخدام اختبار مان وتنى للفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيه والضابطة في كل من الذكاء والعمر، ودرجاتهم على أدوات الدراسة وهى مقياس الطلاقة القرائية؛ ومقياس الإخفاق المعرفى؛ وفيما يلي نتائج التحقق من التكافؤ:

١- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في كل من الذكاء والعمر

جدول (٦) نتائج اختبار مان وتنى وقيم Z ومستوى دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات مجموعتي الدراسة في كل من الذكاء والعمر

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع متوسط الرتب	U	Z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الذكاء	تجريبية	10	11.70	117.00	48.000	.495	.621 غير دالة
	ضابطة	11	10.36	114.00			
العمر	تجريبية	10	10.50	105.00	50.000	.354	.723 غير دالة
	ضابطة	11	11.45	126.00			

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم Z المحسوبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات.

٢- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في أدوات الدراسة:

أ- مقياس الطلاقة القرائية:

جدول (٧) نتائج اختبار مان وتنى وقيم Z ومستوى دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات مجموعتي الدراسة في مقياس الطلاقة القرائية

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الدقة القرائية	تجريبية	10	11.70	117.00	48.000	.506	.613 غير دالة
	ضابطة	11	10.36	114.00			
المعدل القرائي	تجريبية	10	11.20	112.00	53.000	.154	.878 غير دالة
	ضابطة	11	10.82	119.00			
الفهم القرائي	تجريبية	10	11.05	110.50	54.500	.039	.969 غير دالة
	ضابطة	11	10.95	120.50			
مجموع	تجريبية	10	11.90	119.00	46.000	.652	.514 غير دالة
	ضابطة	11	10.18	112.00			

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم  $Z$  المحسوبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الطلاقة القرائية.  
ب- مقياس الإخفاق المعرفي:

جدول (٨) نتائج اختبار مان وتني وقيم  $Z$  ومستوى دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة في مقياس الإخفاق المعرفي

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الانتباه	تجريبية	10	11.25	112.50	52.500	.185	.853 غير دالة
	ضابطة	11	10.77	118.50			
الإدراك	تجريبية	10	11.85	118.50	46.500	.691	.490 غير دالة
	ضابطة	11	10.23	112.50			
الذاكرة	تجريبية	10	11.70	117.00	48.000	.545	.586 غير دالة
	ضابطة	11	10.36	114.00			
الأداء	تجريبية	10	10.60	106.00	51.000	.305	.761 غير دالة
	ضابطة	11	11.36	125.00			
درجة كلية	تجريبية	10	12.10	121.00	44.000	.827	.408 غير دالة
	ضابطة	11	10.00	110.00			

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم  $Z$  المحسوبة غير دالة عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الإخفاق المعرفي.

ويتبين من النتائج أن مجموعتي الدراسة متكافئتان في كل من الذكاء والعمر، ودرجاتهم على أدوات الدراسة، وهي: مقياس الطلاقة القرائية؛ ومقياس الإخفاق المعرفي

وقد تم تطبيق البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية على تلاميذ المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من التطبيق، تم تطبيق أدوات البحث بعدد على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

## نتائج فروض الدراسة وصفها وتفسيرها.

### ينص الفرض الأول على:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الطلاقة القرائية الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار مان وتنى لعينتين مستقلتين، لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى في أبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية ، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس البعدى لمقياس الطلاقة القرائية

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
الدقة	تجريبية	10	16.50	165.00	.000	3.883	0.000
	ضابطة	11	6.00	66.00			
المعدل	تجريبية	10	16.50	165.00	.000	3.930	0.000
	ضابطة	11	6.00	66.00			
الفهم	تجريبية	10	158.50	158.50	6.500	3.487	0.000
	ضابطة	11	72.50	72.50			
المجموع	تجريبية	10	165.00	165.00	.000	3.893	0.000
	ضابطة	11	66.00	66.00			

يتضح من الجدول رقم ( ٩ ) أن جميع قيم Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ (  $\pm 1.96$  ) عند مستوى معنوية ( ٠.٠٥ )، وأنت جميع قيم مستوى الدلالة اقل من ( ٠.٠٥ )، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ( ٠.٠٥ ) في القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح متوسط رتب المجموعة التجريبية في كل أبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية.

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الطلاقة القرائية الأبعاد والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي .

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين، وحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الطلاقة القرائية، واختبار (r) لحساب حجم التأثير وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين من المعادلة  $r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$  (على صلاح حسن، ٢٠١٩، ٨٣)، ويوضح جدول رقم (١٠) نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

R	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغيرات
0.891	.005 دالة إحصائية	2.816	55.00	5.50	10	الموجبة	الدقة القرائية
			0.00	0.00	٠	السالبة	
0.895	.005 دالة إحصائية	2.831	55.00	5.50	10	الموجبة	لمعدل القرائي
			0.00	0.00	٠	السالبة	
0.939	.003 دالة إحصائية	2.970	55.00	5.50	10	الموجبة	الفهم القرائي
			0.00	0.00	٠	السالبة	
0.893	.005 دالة إحصائية	2.823	55.00	5.50	10	الموجبة	الدرجة الكلية
			0.00	0.00	٠	السالبة	

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٠) أن جميع قيم Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ (١,٩٦±) عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وأنت جميع قيم مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح متوسطات القياس البعدي لكل أبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم حجم التأثير للبرنامج على كل من أبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية؛ أنت جميعها أكبر من (٠.٥) مما يدل على أن للبرنامج تأثير

قوي في تحسين الطلاقة القرائية؛ حيث يسهم البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في التباين الكلى للطلاقة القرائية بنسبة ٨٩%

### تفسير نتائج الفرض الأول والثاني على النحو التالي:

أسهم البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في الطلاقة القرائية حيث صممت الباحثة أنشطة البرنامج التي راعت فيها خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث كان هناك تنوع في الأنشطة والخبرات التي ساعدت التلاميذ في تحسن مهارة الدقة القرائية والمعدل القرائي والفهم القرائي؛ من خلال استخدام الأنشطة في ضوء البنائية الاجتماعية التي اعتمدت على عدة مراحل من خلال: التمهيد والتهيئة، والتركيز والتفاعل، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وتقديم مجموعة من الألعاب اللغوية، وبطاقات للكلمات والتي يقوم فيها التلاميذ بنطق الكلمات والحروف وتكوين جمل، ويتم فيها تقديم الدعم المناسب لكل تلميذ حسب منطقة النمو الفعلي .

وترى الباحثة أن ذلك انعكس إيجابيا في تحسن الفهم القرائي بنسبة أكبر من باقي المهارات؛ حيث إن الفهم القرائي قد زاد نتيجة قراءة التلاميذ في مجموعات، وإجراء المسابقات بينهم من خلال مجموعات التعلم التعاوني، والتي تم تحديد وقت لقراءة القطعة المقدمة والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقطعة، مما حسن الدقة القرائية و المعدل القرائي، وكذلك الفهم القرائي من خلال الأنشطة التي تعتمد على استراتيجيات البنائية الاجتماعية، ومنها التدريس التبادلي حيث يتبادل التلاميذ الأدوار داخل المجموعة مما يسهم في تحسن أداء التلاميذ في القراءة من خلال المناقشة والحوار وأنشطة بناء المعنى بشأن القطع القرائية المقدمة في البرنامج .

ويتفق ذلك مع دراسة (courbon,2012) التي أشارت الى أهمية تقديم أنشطة التعلم التي تحسن من مهارات الطلاقة القرائية وتحسن من قدرة التلاميذ على الدقة القرائية والمعدل القرائي والفهم القرائي. كما يتفق مع دراسة منتصر صلاح سليمان(٢٠١٥) التي أشارت الى تحسن الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم باستخدام بعض استراتيجيات القراءة المتكررة وقراءة الكورال.

وكذلك قدمت الباحثة مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالقطع القرائية المقدمة من خلال قراءة القطعة ووضع عنوان مناسب لها، وكذلك الإجابة على عدد من الأسئلة التي تتطلب الفهم

القرائى واستنباط معاني جديدة للكلمات الموجودة بالنص وذلك حسن من الدقة القرائية والمعدل القرائى والفهم القرائى .

ويتفق ذلك مع دراسة (Change , 2003) التي أشارت إلى أهمية استخدام استراتيجيات غير تقليدية في التعليم تتضمن التنوع في طرق القراءة، وتصحيح الأخطاء اللغوية بشكل فوري أثناء التعلم. ويتفق ذلك مع دراسة ( Rasinski , 2004 ; Yildirim , et al , 2014; Zhao et al ., 2019 ) التي أشارت إلى انخفاض عدد الكلمات الخاطئة التي يقرأها التلاميذ نتيجة تصحيح الأخطاء بطريقة فورية .

#### الفرض الثالث ينص على:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإخفاق المعرفى الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار مان وتنى لعينتين مستقلتين، لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإخفاق المعرفى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول ( ١١ ) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإخفاق المعرفى

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الانتباه	تجريبية	10	16.10	161.00	4.000	3.695	0.000
	ضابطة	11	6.36	70.00			
الإدراك	تجريبية	10	15.65	156.50	8.500	3.369	0.001
	ضابطة	11	6.77	74.50			
الذاكرة	تجريبية	10	16.20	162.00	3.000	3.748	0.000
	ضابطة	11	6.27	69.00			
الأداء	تجريبية	10	16.00	160.00	5.000	3.629	0.000
	ضابطة	11	6.45	71.00			
درجة الكلية	تجريبية	10	16.50	165.00	.000	3.906	0.000
	ضابطة	11	6.00	66.00			



يتضح من الجدول رقم ( ١١ ) أن جميع قيم Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ (±1,96) عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وأنت جميع قيم مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥) في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح متوسط رتب المجموعة التجريبية في كل أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي والدرجة الكلية.

#### الفرض الرابع ينص على

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الإخفاق المعرفي الأبعاد والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي .

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين، وحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الإخفاق المعرفي، واختبار (r) لحساب حجم التأثير وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين من المعادلة (على صلاح حسن، ٢٠١٩، ٨٣)، ويوضح جدول رقم (١٢) نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول ( ١٢ ) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الإخفاق المعرفي

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥	r
الانتباه	الموجبة	10	5.50	55.00	2.889	.004 دالة إحصائية	0.914
	السالبة	0	0.00	0.00			
الإدراك	الموجبة	10	5.50	55.00	2.821	.005 دالة إحصائية	0.892
	السالبة	0	0.00	0.00			
الذاكرة	الموجبة	10	5.50	55.00	2.879	.004 دالة إحصائية	0.911
	السالبة	0	0.00	0.00			
الأداء	الموجبة	10	5.50	55.00	2.879	.004 دالة إحصائية	0.911
	السالبة	0	0.00	0.00			
درجة الكلية	الموجبة	10	5.50	55.00	2.825	.005 دالة إحصائية	0.893
	السالبة	0	0.00	0.00			

يتضح من نتائج الجدول رقم ( ١٢ ) أن جميع قيم Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ (±1,96) عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وأنت جميع قيم مستوى الدلالة أمن (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (٠.٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح متوسطات القياس البعدي لكل أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي والدرجة الكلية.

يتضح من الجدول السابق أن قيم حجم التأثير للبرنامج على كل من أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي والدرجة الكلية؛ أنت جميعها أكبر من (٠.٥)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في خفض الإخفاق المعرفي لدى عينة الدراسة. حيث يسهم البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في التباين الكلي للإخفاق المعرفي بنسبة ٨٩%

#### تفسير نتائج الفرض الثالث والرابع:

أسهم البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في تحسن أداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية في خفض الإخفاق المعرفي؛ حيث أتاحت الأنشطة القائمة على البنائية الاجتماعية لكل تلميذ التوصل إلى الأفكار والمعلومات الموجودة في النصوص القرائية المقدمة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، من خلال سلسلة من الإجراءات التدريسية التي ركزت على بناء المعرفة من خلال السياق الاجتماعي في موقف التعلم حيث جعلت التلميذ إيجابيا مشاركا في بناء المعنى والمعرفة من خلال العمل الجماعي مع زملائه.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، منى محمد عبد الصبور، ٢٠٠٤) حيث أشارا إلى أهمية تنظيم موقف التعلم داخل الفصل، بما يحقق التعلم من خلال تعرف التصورات الخاطئة وكيفية معالجتها، وذلك بمشاركة المتعلم في سياق اجتماعي منظم.

وترى الباحثة أن أنشطة البرنامج قد أتاحت فرصة للتلاميذ للحوار والمنافشة وتعديل أفكار التلاميذ الخاطئة، سواء في الانتباه للكلمات المقدمة أو إدراك معاني الكلمات والأفكار في النصوص القرائية المقدمة، وكذلك حسنت الذاكرة من خلال الألعاب اللغوية التي ركزت على ذكر كلمة واستدعاء كل ما يرتبط بها من كلمات، ثم إعادة استخدام الكلمات في سياقات جديدة،

وبالتالي تحسن أداء التلاميذ في الاستفادة من الكلمات الجديدة والإدراك لمعنى الكلمة في سياقها المناسب في الجملة أو في القطعة.

وبالتالي أسهم البرنامج في إعادة تنظيم الأفكار في البنية المعرفية للمتعلم من خلال الحوار والمنافشة بين التلاميذ، وتعزيز الفهم من خلال تنمية لغة المتعلم وبناء المعنى، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه صفاء محمد إبراهيم (٢٠١٤، ٣٥٨) التي أشارت إلى أهمية المساعدات التي يتلقاها المتعلم ضمن حدود منطقة النمو القريبة ليكون قادراً على الأداء المستقل من خلال تسهيل المعرفة.

وكذلك اعتمد البرنامج على أساليب فردية وجماعية أسهمت في بناء المعنى واكتساب المهارات التي اتضحت في طرح الأسئلة والاستفسارات من خلال المهام التعاونية الجماعية، وتصحيح أخطاء القراءة، والتدريب على مهارات تحليل الكلمة، وكذلك تركيب الكلمات والجمل من خلال السياق البنائي الاجتماعي .

ويتفق ذلك مع دراسة (Buzkurt,2017) التي أشارت الى أهمية البنائية الاجتماعية في تطور المعرفة لدى المتعلم ، وترى الباحثة أن البرنامج قد وفر آليات تقويم ساعدت في تقديم الدعم أثناء التعلم، من خلال عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة، يحدث فيها تفاعل ومناقشة وتطبيق لما تم تعلمه، من خلال استخدام الدعائم التعليمية، والاستفادة من حيز النمو الممكن، وهو المسافة بين ما ينجزه التلميذ بمفرده وما يمكن أن ينجزه بمساعدة الآخرين.

- كما يتفق مع دراسة (Brown, et all, 2007) التي أشارت الى أهمية بناء المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي تقدم للتلاميذ من خلال تشكيل الارتباطات والعلاقات الاجتماعية والحوار. وتم ذلك من خلال الألعاب الهجائية وبطاقات الحروف وإثارة الأسئلة، وإقتراح عناوين متنوعة للنص المقروء وإعطاء أكبر عدد من الكلمات المرتبطة بحرف معين ، وكذلك استخدام التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي الذي ساعد التلميذ في التقليل من الإخفاقات المعرفية أثناء التعلم ، ويتفق ذلك مع دراسة ( Walsh , 2006 ) التي أكدت على دور المتعلم في البحث والاستقصاء الذي يساعد في بناء المعرفة .

#### الفرض الخامس ينص على:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الطلاقة القرائية.

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الطلاقة القرائية ويوضح جدول رقم (١٣) تلك النتائج .

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الطلاقة القرائية

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الدقة القرائية	الموجبة	6	5.17	31.00	0.368	.713 غير دالة إحصائياً
	السالبة	4	6.00	24.00		
المعدل القرائي	الموجبة	3	5.71	40.00	1.387	.166 غير دالة إحصائياً
	السالبة	7	5.00	15.00		
الفهم القرائي	الموجبة	8	5.63	45.00	1.941	.052 غير دالة إحصائياً
	السالبة	2	5.00	10.00		
الدرجة الكلية	الموجبة	7	6.29	44.00	1.698	.089 غير دالة إحصائياً
	السالبة	3	3.67	11.00		

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) أن جميع قيم Z المحسوبة أقل من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ  $(1,96 \pm)$  عند مستوى معنوية  $(0,05)$ ، وأنت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من  $(0,05)$  مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية  $(0,05)$  بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لكل أبعاد مقياس الطلاقة القرائية والدرجة الكلية.

#### تفسير نتائج الفرض الخامس:

ترى الباحثة أن البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية قد استمر أثره بعد التطبيق البعدي في الطلاقة القرائية، مما يدل على فعالية استمراريته، حيث إن الأنشطة المستخدمة في البرنامج قد تدرب التلاميذ من خلالها على القراءة بشكل صحيح، وقد تدرب التلاميذ على القراءة في مده زمنية تتراوح ما بين دقيقتين وخمس دقائق، مما عود التلاميذ على الالتزام بالوقت المحدد لأداء المهام التدريبية المصاحبة للنشاط من قراءة النص وتحليل النص والفهم وزيادة معدل القراءة ، وكذلك أسهمت أنشطة البرنامج في بناء المعرفة لدى التلاميذ . ويتفق ذلك مع ما أشار إليه

في أهمية البيئة التي تحدد سلوك المتعلم، وتمكنه من التعلم بالملاحظة والنمذجة، حتى يمكن له أن يستوعب كثيرا من المعارف والمهارات ، وكذلك دراسة مروة دياب عبد الله (٢٠١٧) التي أشارت إلى أهمية التدريبات الصفية والأدائية والتعبيرية واللغوية لعلاج ضعف التلاميذ في الطلاقة القرائية .

ويتفق ذلك أيضا مع دراسة جابر حمدي جابر (٢٠٢١) التي أشارت إلى فعالية البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

#### الفرض السادس:

"لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الإخفاق المعرفى .

للتحقق من صحة الفرض الحالي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الإخفاق المعرفي، ويوضح جدول رقم (١٤) نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الإخفاق المعرفي

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
الانتباه	الموجبة	٧	5.50	38.50	1.265	.206 غير دالة إحصائيا
	السالبة	٣	5.50	16.50		
الإدراك	الموجبة	٧	5.50	38.50	1.265	.206 غير دالة إحصائيا
	السالبة	٣	5.50	16.50		
الذاكرة	الموجبة	٧	5.50	38.50	1.265	.206 غير دالة إحصائيا
	السالبة	٣	5.50	16.50		
الأداء	الموجبة	٧	5.50	38.50	1.265	.206 غير دالة إحصائيا
	السالبة	٣	5.50	16.50		

.023 دالة إحصائية	2.271	21.00	3.50	٧	الموجبة	الدرجة الكلية
		0	0	٣	السالبة	
					٤	

يتضح من نتائج الجدول رقم ( ١٤ ) أن معظم قيم Z المحسوبة اقل من قيمة Z الجدولية والتي تبلغ  $(1,96 \pm)$  عند مستوى معنوية  $(0.05)$ ، وأنت معظم قيم مستوى الدلالة أكبر من  $(0.05)$  مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية  $(0.05)$  بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لكل أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي، بينما أنت قيمة قيم Z المحسوبة أكبر من قيمة Z الجدولية بمستوى دلالة إحصائية أقل من  $(0.05)$  في الدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي؛ بعدد رتب موجبة (٦) وعدد رتب متعادل (٤) مما يدل على استمرار أثر البرنامج في خفض الإخفاق المعرفي لدى عينة الدراسة.

#### تفسير نتائج الفرض السادس:

ترى الباحثة أن البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية قد استمر أثره بعد التطبيق البعدي في الإخفاق المعرفي مما يدل على فعالية استمراريته حيث إن الأنشطة المستخدمة في البرنامج قد تدرب التلاميذ من خلالها على تنظيم الموقف التعليمي واستخدام المعينات البصرية والبطاقات والصور التي تحتوي على الكلمات مما حسن من الانتباه والإدراك والذاكرة و الأداء لدى التلاميذ ، ويتفق ذلك مع دراسة Vatandoust & Habib & Naz , 2015 ; ( Hasunzadeh , 2018 ) التي أكدت على أهمية وجود البرامج التدريبية التي تحسن أداء التلاميذ في المهام المعرفية .

وترى الباحثة أن البرنامج قد أسهم في تحديد المهام المطلوب أدائها من كل تلميذ، مما ساعد في خفض الإخفاق المعرفي الذي يحدث في حالة تعدد المثيرات وعدم تنظيمها في موقف التعلم، مما يزيد من صعوبة معالجتها ، وكذلك قلل البرنامج من التداخل بين المعلومات من خلال ترتيبها وإعطائها دلالات حتى يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى حتى يتم استدعاؤها والاستفادة منها؛ من خلال إعطائها معان جديدة ، كذلك ركزت أنشطة البرنامج على التفاعلات الإيجابية التي تحدث بين التلاميذ مما يجعل خبرات التلاميذ إيجابية في موضوع التعلم، ويترتب على ذلك انفعالات سارة مصاحبة لموقف التعلم، وهذا بدوره ينعكس إيجابيا في التركيز على المعلومات المرتبطة بموضوع الانفعال؛ مما يشجع التلاميذ على التذكر الجيد للمعلومة

المصاحبة للانفعال السار، وبالتالي يقلل من الإخفاق المعرفي. ويتفق ذلك مع دراسة رضا محروس إبراهيم (٢٠٢٢) التي أشارت الى فعالية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .

### خلاصة واستنتاجات

- في ضوء النتائج السابقة تتقدم الباحثة بالاستنتاجات التالية كأساس للقائمين على العملية التعليمية للتدخل لتنمية القراءة والجانب المعرفي والحد من صعوبات تعلم القراءة.
- توجيه نظر المؤسسات التربوية وخاصة مرحلة التعليم الأساسي إلى تبنى استراتيجية تعليمية تنمي وتطور الطلاقة القرائية؛ كالقراءة الجماعية والكورالية والقراءة المشتركة.
  - إعداد دورات تدريبية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد برامج لذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام أكثر من استراتيجية للتعلم، ومن خلال إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات التي تحسن الطلاقة القرائية، وتساعد على تركيز الانتباه والمعرفة.
  - تدريب التلاميذ على كيفية بناء المعنى والافتراضات من خلال اقتراح خطوات للاستراتيجية القائمة على البنائية الاجتماعية؛ حيث يطلب من التلميذ إعادة تحديد المعنى والدلالات الموجودة بالنص المقروء مع طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار حول النص مع التركيز على التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الكلمات واستخدامها بشكل جديد.
  - تدريب المعلمين على الاهتمام بالطلاقة القرائية وكيفية استخدام أساليب تقويم مناسبة لقياسها من خلال مراعاة أبعادها المتمثلة في الدقة القرائية والمعدل القرائي والفهم القرائي.
  - تدريب المعلمين على استخدام الأنشطة والاستراتيجيات والمهام المختلفة وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في خفض الإخفاق المعرفي لدى التلاميذ من خلال مساعدتهم على تركيز الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة وتعزيز الثقة بالنفس من خلال تحسين أداء التلاميذ في مهام التعلم المختلفة.

- تضمين برامج إعداد المعلمين وسائل تشخيص صعوبات القراءة والمداخل العلاجية المختلفة، مع بناء برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية تتضمن علاج صعوبات القراءة من سن مبكر.
- تفعيل استخدام البنائية الاجتماعية ضمن محتوى الخبرات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتدريب التلاميذ على كيفية الاستفادة منها في التعلم بشكل أفضل، والذي يتضح في الاستفادة من اللغة في التعلم المدرسي وتقليل الفشل الأكاديمي.

### البحوث المقترحة:

- نمذجة العلاقات السببية بين الطلاقة القرائية واليقظة المعرفية في خفض الإخفاق المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج معرفي سلوكي في تحسين أخطاء القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة العوامل التي تؤدي إلى الإخفاق المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في خفض الملل الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على البنائية الاجتماعية في تحسين الذكاء اللغوي والأداء الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

### المراجع

- احمد احمد عواد (٢٠١١). تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. القاهرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أروة محمد الخيري (٢٠١٢). علم النفس المعرفي. سوريا، دار الفكر للدراسات والنشر.
- أضواء بنت عبد الرحمن الزيد و ريم بنت محمود غريب (٢٠٢١). فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة للمرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود (١٨)، ١٣١-١٨٠.



- أمل محمد زايد (٢٠٢٠). الأرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٥)، ١٢٦ - ١١٣٧.
- انعام مجيد الركابي (٢٠١٠): الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الأينكرام لطلبة الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- انوار على المصرى (٢٠١٦). فاعلية التدريس وفق نموذج التعليم التوليدى في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الاقتصاد المنزلى بكلية التربية النوعية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٢)، ٩١ - ١٦٠.
- إيهاب عبد العزيز البيلوي (٢٠٠٧). اضطرابات التواصل. الرياض، مكتبة الزهراء.
- بدوي أحمد الطيب (٢٠١٤). علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة نظرية وتطبيقية. الإسكندرية، دار الجامعة
- تمار قاسم الدورى (٢٠١٢): الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمسة لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.
- جمال مصطفى العيسوى (٢٠٠٥). فاعلية استخدام أسلوب القرح الذهنى في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج بعض الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٦)، ٩٦-١٣٩.
- حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣): التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن سيد شحاته (٢٠١٥). *المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس*. ط ٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاته وعطاء عمر بحيرى ونهى محمد عبد الرحمن (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣ (١١٩)، ١٣٩ - ١٥٩.
- حنان مصطفى مدبولى (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الأزهرى. *الجمعية المصرية للقراءة*

- والمعرفة، المؤتمر العلمى السابع، صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، المجلد الأول.
- خالد حمدى جابر (٢٠٢١). تنمية مهارات التحدث للتلاميذ في ضوء البنائية الاجتماعية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، جامعة القاهرة، (٣)، ٢٤٩-٢٧٤.
- رانيا قاسم عاشور، محمد فخري مقدادى (٢٠٠٩). المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها. الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رضا محروس إبراهيم (٢٠٢٢). أثر برنامج تعليمى قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٩٣)، ٢٦٣-٣٢٤.
- زيد سليمان العدوان واحمد عيسى داود (٢٠١٦). درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٤ (٤٤)، ٣٩٧-٤٢٦.
- سالم بن ناصر الكحالى (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧). الإخفاق المعرفى وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، (٢٦)، ٤٧٣ - ٤٩٢.
- سمية أحمد الجمال وبسبوسة أحمد الغريب وهانم أحمد سالم (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفى لدى مرتفعى ومنخفضى قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٣، (٩٨)، ٢٨٥-٣٦٥.
- صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية، والتطبيق، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صفاء محمد إبراهيم (٢٠١٤). درجة توظيف معلمى اللغة العربية مبادئ النظرية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢٤ (٥)، ٣٦٣-٤٣٧.
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة المفهوم والفئات. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

- صلاح عميرة (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت ١٩، (٧٦)، ٢٥٣-٣١٠.
- عبد المطلب امين القريطي (٢٠١١). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٥، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- على سعد جبايب (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلم الصف الأول الأساسى. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣ (١١)، ٣٤-١.
- عمار السلماني (٢٠٢١): تنظيم الذات وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات المستدامة، (٣)، ٢٨٣ - ٣٠٣.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧). بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم البنائية والأكاديمية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزية خميس الغامدي (٢٠١٢). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفى والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحه. رسالة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.
- كاظم محسن الكعبي (٢٠١٤). الفشل المعرفى بين النظرية والتطبيق، مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية (١١)، ١٣٧ - ١٤٧.
- كاظم محسن الكعبي (٢٠١٦). نظرية المصفاة الانتقائية لبرودبنت رؤية نقدية. مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية، (١٣)، ١٠٩-١٢٤.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤). تصميم التعليم للكبار: منظور بنائى. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، (٢)، ٢٤٤ - ٢٨٢.

- ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقدمة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،* (١١٧)، ١٤٢ - ١٨٤.
- محمد جلال سليمان (٢٠١٣). *برنامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي، القراءة الوقائية.* القاهرة، دار الكتب.
- محمد حسين حمدان (٢٠٢١). برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر،* ٥ (١٩٢)، ١٤٦ - ٢١٨.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٨). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.* القاهرة، عالم الكتب.
- محمد محمود الدويك (٢٠١٦). أثر برنامج تكامل سمعي بصري لتحسين اليقظة في الحد من الديسلكسيا لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية دار العلوم، سبتمبر،* ٤ (٩٥)، ١٥٧ - ٢١٨.
- مروان أحمد السمان (٢٠١٥). برنامج قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،* (١٥٩)، ٢٩-٦١.
- مروة دياب عبد الله (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف،* ١٩ (٨٩)، ٢٠٢ - ٢٧٥.
- مريم بنت عمر بن عبد العزيز وليد عاطف منصور (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الإبتدائي ذوات صعوبات القراءة. ١٢، (٤١)، ١٣١-١٥٨.
- منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥). اثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. *المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي،* (١)، ٧٢ - ١١٧.

- منال محمود عاشور (٢٠١٤). استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشاد*، ٢(١)، ٨٣-١٠١.
- منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٥): *صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها*. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- مهند محمد النعيمي (٢٠٠٩). تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحوث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، سوريا، كلية التربية، جامعة دمشق (١)، ١ - ٤٩.
- ميرفت حسن عبد الحميد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج* (١٠٣)، ٣٠٣ - ٣٨٦.
- هناء إبراهيم صندقلي (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الديسلكسيا دليل للاهل والاساتذه. بيروت. دار النهضة العربية.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). مسودة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، رئاسة مجلس الوزراء المصرية.
- ويليام بيندر (٢٠١١). صعوبات التعلم الخصائص والتعرف على إستراتيجياتها. ترجمة: عبد الرحمن سليمان والسيد يس التهامي ومحمود محمد الطنطاوى، القاهرة، علم الكتب.
- يوسف جلال يوسف (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية لتنمية الفهم القرائي لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١٦ (١٦)، ١١٩ - ١٦٢.
- Abassi, M, Bagyan, M & Dehghan. H (2014). cognitive failure, alexthymia, and predicting high-risk behaviors of students with learning disabilities. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 3 (2), 1 - 6.
- Akpan, V.I, Igwe, U.A, Mpamah, I.B & Okoro, C.O (2020). SOCIAL CONSTRUCTIVISM: IMPLICATIONS ON TEACHING AND LEARNING. *British Journal of Education*.8, (8) 8, 49-56.

- Alpay, E (2005). The contribution of Vygotsky's theory to our understanding of the relation between social world and cognitive development. College of science technology and medicine London.
- Alawiyah, N.L (2014). Teaching reading skills according to social constructivism approach. *Journal Pendidikan Bahasa Arab dan Kabahasaaraban*, 1(1), 282-282.
- Aschraft, M (1989). *Human Memory and Cognition*. New York. Harper Collins publisher.
- Baron, M. & Morrow, M (2003). *Literacy and Young Children, Research based practice*. New York, Guilford press.
- Barrent, S (2019). Application of Vygotsky's social development theory. *Journal of Education and practice*, 10 (3), 1-4
- Bay, E., Bagceci, & Centin, B (2012). The Effects of social constructivist approach in the learners problem solving and metacognitive levels. *Journal of Social Science*, 8(3), 343 – 349.
- Behrman, M., Zemel, S & Mozer, C (1998). Object based attention and occlusion Evidence from normal participants and computational model. *Journal of Experimental Psychology*. 24 (4), 1011 – 1036.
- Bozkurt, G (2017). Social constructivism :does it succeed in reconciling individual cognition with social teaching and learning practice in mathematics. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 210-218
- Brown, H, D (2007). *Principles of Language learning and Teaching*. New York, Pearson Education.
- Breznitz, Ziva (2006). *Fluency in reading synchronization of process Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Broadbent, D.E, Cooper, D.F, Fitzgerald, P & Parkes, K.R (1982). The cognitive failure Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of clinical psychology*. 21(1), 1-16.
- Brown, G, Scotte, Little, Amwake, Wynn, L. (2007). A review of methods on Instruments used in state and local school Readiness Evaluation, Retrieved from <http://illies.ed.gov/ncee/adibs>.
- Bozkurt, G (2017): Social constructivism: does it succeed in reconciling individual cognition with social teaching and learning

- practices in mathematics. *Journal of Education and Practice*, 8 (3), 210 – 218.
- Carrigan , N , Barkus , E , Ong , A & Wei , M ( 2017 ) .Do complaints of every day cognitive failures in high schizotypy relate to emotional working memory deficits in the lab ? *Comprehensive Psychiatry* (78) , 115 – 129 .
  - Change, s (2003).Learning through in teacher English learning in an adult IEP.classroom university of Georgia Retrieved.from:<https://geted.libs.uga.edu/pdfs/change-sunme-20308-phd.pdf>.
  - Clemens, N. H, Simmons, D., Simmons, L. E, Wang, H & Kwok, O (2017). The prevalence of reading fluency and vocabulary difficulties among a dolescents struggling with reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35 (8) , 785 -798 .
  - Coleman, M .E (2008). The use of repeated reading with computer modeling treatment package to reading fluency with students who have physical disabilities. Dissertation thesis, Geogria state University.
  - Cortiella, C (2006). IDEA parent Guide. A comprehensive guide to your rights and responsibilities under the idividuals with disabilities Education Act (IDE 2004): National center for learning disabilities.
  - Courbron, C (2012). The correlation between three reading fluency subskills and reading comprehension in at – risk adolescent readers. *Doctoral Dissertation*, Liberty University.
  - Cowan, N (1988).Evolving conceptions of memory stronge, selecative attention and their mutual constraints within the human in formation processing system. *Journal of Psychological Bultetin*, 104(2), 163-191.
  - Culigan, K (2013). The relationship between language and through exploring Vygostsky and social approaches to second language research. *The Atlantic Journal of Graduate Studies in education special edition*.
  - Daniel, M and Jessica, L (2002). Cognitive Failure in Every Life. New York, Gulford press.

- Deprince, A.P&Freyed, J.J (2004).Forgetting trauma stimuli .*Psychological Science*, (15), 488-492.
- Diabo, A.A (2015).The effectiveness of a suggested program based on engelmanns corrective reading in developing reading fluency skills among Efl students at the faculty of education M.A Disseration faculty of education Benha University.
- Difabio, A, & Palazzeschi, L (2013). In cremental variance in indecisiveness due to cognitive failure compared to fluid intelligence and personality traits. *Personality and Individual Differences*, (54), 261 – 265.
- Dykeman, M & Jessica, L (1998). *Cognitive Failure in Every Life*. New York, Guilford press.
- Erick,Smith(1999).Social constructivism individual constructivism and the role of computers in mathematics Education .*Journal of Mathematical Behavior University of Illinois at Chicago*,(4),412-413.
- Ekici G., Uysal S.A., Altuntas O. The Validity and Reliability of Cognitive Failures Questionnaire in University Students, *Turk J Physiother Rehabil*. 2016; 27(2):55-60
- Eskandari,Z,Bakhtiarpour,S&Bozorgi,Z(2021).Mediating role of depression as sociated with social competence cognitive failure and academic performance in students with specific learning disability .*International Journal of School Healthy*,8(3),167-175.
- Gagner, G. W & Collay, M (2001). *Desing of leaning six elements in constructivist classrooms*. Gafornia Crowin press, Inc.
- Green, C. Lilly, E (2014). Developing partner ships with families through children's literature merill prentice Tallvaggie University.
- Habib, A & Naz, F (2015). Cognitive failure teacher's rejection and interpersonal relationship anxiety in children with dyslexia parkiston. *Journal of Medical Sciences*, 31(3), 262-266.
- Hammer Schmidt & Snidarich, S. M., Maki. E & Adams, S.R. (2019): Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized of words read. *Psychology in Schools*, 56 (5), 635 – 651.
- Hattcher,J&Snowling,M(2002).The phonological representation hyponosis of Dyslexia.fromt heory to practice (IN)



- Reld,G&Wear.J(Eds).Dyslexia and literacy.Theory and practice ,New York ,willey.
- Hegazy, Marwa Abde Hamid (2012). The effectiveness of a proposed repeated reading program in developing English language oral reading fluency and comprehension skills of preparatory school students. *Doctoral Dissertation*, Institute of Educational studies, Cairo University.
  - Heikkila,R(2015).Rapid automatized naming and reading fluency in children with learning difficulties .*Studies in Education Psychology and social Resarch*,523
  - Houston, D. M (1989). The relationship between cognitive failure and self – ip focused attention. *British Journal of clinical psychology*, 28 (1), 85 – 96.
  - Hudson, R. F, Lone, H. B & pullen, P. C (2005) .Reading fluency assessment and instruction: What, Why, and How? 702 – 714.
  - Issavi, E (March 2012). The effect of dynamic assessment on Iranian L2 writing performance, File, Eric, ed. gov.
  - Jeffry,M(1997).Reciprocal teaching of social studies in elementary classrooms .*Journal of Leaning Disabilities*, 33(2),99-122
  - Jones, M. G (1998). Science Teachers conceptual Grouth within Vygotskys zone of proximal development , *Tourna of Research in Science : Teaching* (35), , 967 – 985
- Kim,Y,G,Wager,R(2015).Text oral reading fluency as construct in reading development an investigation of its modeling role for children from grades1 to 4. *Sci Stud Read*. 2015;19(3):224-242 doi: 10.1080/10888438.2015.1007375.
- Koponen, T. Aro , M , Poikkleus , A., Niemi , P ., Lerkkanen , M ., Ahonen , T ., & Nurmi , J ( 2018 ) . Comprbid fluency difficlulties in reading and math, longitudinal stability across early grades. *Exceptional Children*, 84 (3), 298 – 311.
  - Lapierre,L.M,Hamer,L.B, Truxillo,D&Murphy,L(2012).Family interference cognitive failure the mithggating role of recovery experiences.*Journal Vocational Behavior*,81(2),227-235.
  - Leany, J & Bodrova, E (1995). *Vygotsky, s Zonea of proximal development of primary*. Interest, publish of peratively by the

- Colorado, Iowa and Nebraska, *Developments of Education*, (2), 4, 1-9.
- Mahoney, A.M, Dalby, J , T & king , M . C (1998) .Cognitive failures and stress. *Psychological Reports*, 82 (3), 1432 – 1434.
  - Markett, S, Reuter, M., Sinderman, C&Motage, C (2020). Cognivitive failure susceptibility and personality self directedness predicts everyday cognitive failure .*Personality and Individual Differences* (159), 109916.
  - Mazloui , A ., Kumashiro , M , Izumi , H & Higuhchi , Y ( 2010 ) . Examining the influence of different attentional demand and individuals, cognitive failure on workload assessment and psychological functioning .*International Journal of Occupational Hygiene*, 2 (1), 17 – 24.
  - Meisiger.E, Bloom.J.S&Hynd.G.W (2010). Reading Fluency: Implications for the Assessment of Children with Reading Disabilities. *Annals of Dyslexia*.60(1) .1-17
  - Mckenna, C. Stahi, a (2003). *Assessment for Reading*. Instruction London, Guilford press.
  - Miller, J. & Schwanen Flugel, P. J (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children .*Reading Research Quarterly* , 43 (4) , 336 – 354 .
  - Miller J, &Groff, C(2008).*Assessing Reading Fluency*.In M.Kuhn&P.Schwanen(Eds).Fluency in the classroom(135-153), The Guilford press.
  - Morris (2015). Aorris in formal reading Inventory, prepimer through grade 8 Gilford publications.
  - Morris, D (2014). Morris in formal reading inventory preprimer through grade 8, Guilford publications.
  - Morrison, T. G., & Wilgox, B (2020). Assessing Expressive oral reading fluency. *Education Sciences*, 10 (3), 59.
  - Moskai& Blachwicz, (2006).*Partnering for Fluency Partnering for Fluency*.New York,The Guilford Press.
  - Mountford, K .A (2007). Increase reading fluency of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Gread students with learning disabilities using readers. Theatre Institute of Education science Available from:

<http://ericf+4th+and5th+crade+students+withlearningTDisabilities+u+sing+readers27%+theatre&id=Ed4> .

- Myuniyappan & sivakumar (2018). Social constructivism perspectives on teaching learning process, Op. Cit, 36.
- Oakly , G ( 2005 ) .Reading fluency as an outcome of repertoire of interactive reading comptencices , How to teach it to different types of dysfluent ( Readers and how ICT can help ) New England reading Association Journal (41), 12 – 21
- Paige, D & Magpuri, Lavell, T., (2014) . Reading fluency in the Middle and secondary crades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (1), 59 – 71.
- Peregoy, D (2011). Russian psychologist levygotsty and the constructivist theory, Towson University.
- Piage, D. P & Mogpuri, L., T (2012): Reading fluency in the Middle and secondary Grades. *International Electronic Journal of Elemuntary Education*, 7 (1), 59 – 77.
- Pikulski, J., Chard, J (2005).Fluency the Bride.From decoding to reading comprehension .*Reading Teacher*, (85), 510-521.
- Rasinski, T (2004). Creating fluent readres. *Educational Leadership*, 61 (6), 46.
- Rasinski, T (2009). Fluency. *The Essential link from phonics the comprehension*. In T. Rasinski (Ed), Essential reading on fluency, New York. International Reading Association.
- Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between Meta cognition Beliefs and procractination among students of a briz and mohagheh Ardabil University procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 5.
- Schwancen Flugel, P. & Ruston, H (2008). Becoming fluent Reader from theory to practice in Melanie Rkuhn and paula J. Schwan Enfluged (Eds) *Fluency in the Classroom* (Pp. 1 – 16) New York, The cuilford press.
- Sedaghat , M ., Abedin , A , Hejazi , E & Hassanabadi , H ( 2013 ) : Motivation cognitive engagement and academic achievement . *Procedia Social and Behavioral Science*, US. 2406 – 2401.
- Shepardson, D. P (1999) . Learning in a first carde science Activity: A Vygotskain perspective. *Science Education*, 83 (5), 621 – 638.

- Sindermann, C. Markett, S. Jung , S & Montage , C ., ( 2018 ) : Genetic variation of comet impacts mindfulness and self – rated every day cognitive failures but not – self rated Attentional control Mindbulness , 9 (5) , 1479 – 1485 . <http://doi.org/10.1007/s12671-018-0893> .
- Smagorinsky, P (1995) .The social construction of data. Methodological problems of investigating learning in the zone proximal development, *Review Educational Research*, 65 (3), 191 – 212.
- Stahl, S. A & Heubach, K. M (2006). Fluency oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*. 37, 25 – 60.
- Steffen, Konggaard (2007): Social constructionism and why it should feature in enlerpernoenour ship theory – Denmark : School of Business Department of Monogement Aarhus , 8 – 16 .
- Steffenkorsgaard(2007).Social constructionism,and why it should feature in entrepreneurship theory .Denmark: school of Business Depatment of Management Aarhus,8-10
- Sternbeng, R (2003). *Cognitive Psychology*. Aliyand and Bacon, New York.
- Sutin, A .R, Aschwanden, D., Stephan, Y. & Terraciano, A (2020). Five factors model personality traits and subjective cognitive failures. *Personality and Individuals Differences*, (155) 109-141.
- Teimour , A , & Narmin , H , Yahaya , K & Fraid , Z ( 2010 ) . Development and evaluation of new questionnaire for rating of cognitive failures at work *International Journal of occupational Hygiene*, (3), 6 – 11.
- Torgesen, J. K, Hudson, R. (2006). *Reading fluency. Critical issues for struggline readers*. In S. Jsamuels and fartrup (Eds) Reading fluency. The forgotten dimension of reading success. New York, International reading Association.
- Treisman, A. M (1960). Contextual cuse in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 14 (4), 242 - 248.
- Trif , L . ( 2015 ) . Training models of social constuctivism . Teaching based on developing scaffold . The 6<sup>th</sup> International conference Edu world 2014 : Education Facting contemporary word

- issues , 7<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> November , 2014 , Procedia – social and Behavioral sciences , 180 ( 2015 ) , 978 – 983 .
- Unsworth , N , Brewer , G & Spilters , G . J ( 2012 ) . Variation in cognitive failures : an individual differences in vestigation of every day attention and memory failures . *Journal of Memory and Language* , 67 (1) , 1 – 16 .
  - Vatandoust , L . , Hasunzadeh , R ( 2018 ) . The study of the emotion recognition and the cognitive failures of children with developmental coordination disorder . *Iranian Rehabilitation Journal* , 16 (2) , 121 – 130 .
  - Vygotsky , L . S ( 1978) . *Mind in Society The Development of Higher Psychological Pocesses* . Harvard University press combirdge , Massachusetts , London , England .
  - Wallace, J. C., & Chen, G. (2005). Development and validation of a work-specific measure of cognitive failure: Implications for occupational safety. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 615–632. <https://doi.org/10.1348/096317905X37442>
  - Walsh , S ( 2006 ) Investigating classroom discourse , Combridge , England Cambridge University press .
  - Wrigh , D . B & Osborne , J . E ( 2005 ) . Dissociation , cognitive failures and working memory . *American Journal of Psychology* , 18 (1) , 103 – 113 .
  - Yamanaka , A . ( 2003 ) . Retalions of mood states with types of typical cognitive failures in every life : a diary study .*Journal of Psychological Reports* , 92 (1) , 153 – 160 .
  - Yildirim , K , Rasinski , T . , Ates , S . Fitzgerald , S . , Zimmerman , B . & Yildiz , M ( 2014 ) . The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students . *Literacy Research and Instruction* , 53 (1) , 72 – 89 .
  - Zhao ,Y, Sun , P . , Xie , R . , Chen , H , Fen , Y . , & Wu , X ( 2019 ) . The relative contributions of phonological awareness and vocabulary Knowledge to deaf and hearing children's reading fluency in Chinese . *Research Developmental Disabilities* , 92 ( March , 103444 ) .

