التعلم النشط وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

باحثة دكتوراه/ أسماء عبدالمولى مرسي علي

مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في التعلم النشط والفهم القرائي تبعا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩– ١٢) عام. ولجمع البيانات، تم إعداد مقياسي التعلم النشط والفهم القرائي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى التعلم النشط والفهم القرائي في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – الفهم القرائي – صعوبات التعلم.

Active learning and its relationship to reading comprehension among students with learning disabilities

Asma Abdel Mawla Morsy Ali

Abstract: The study aimed to reveal the relationship between active learning and reading comprehension among students with learning disabilities, in addition to checking the differences in active learning and reading comprehension according to gender variable (males - females). The number of participants in the study (100) of students with learning disabilities, who ranged in age (9-12) years. To collect data, the measures of active learning and reading comprehension were developed. The results also revealed a significant and positive correlation between active learning and reading comprehension among students with learning disabilities.

Keywords: Active Learning - Reading Comprehension - Learning Disabilities.

المقدمة

تكمن الخطورة فيما يتعلق بصُعُوبات التعلم في ما يسمى بالإعاقة الخفية، والتي تؤثر سلبًيا وبشكل مباشر ورئيس على التحصيل الدراسي والصحة النفسية للتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم، ولذلك كان نجاح العملية التعليمية والتربوية هدفاً أساسيًا لجميع العاملين في ميدان صُعُوبات التعلم، وهو ما أقرّته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أهمية توفير كافة الحقوق والخدمات للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة مع أقرانهم العاديين؛ وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وإزالة جميع المُعوِّقات التي قد تحول دون تنفيذ ذلك (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة, ٢٠٠٦).

وحيث يُعد الاهتمام بتعليم التلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم من أبرز الحقوق التي يجب أن تقدَّم لهم على أكمل وجه (إبراهيم أبو نيان, ٢٠١٤: ٥). فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تقديم أفضل الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، عن طريق تقديم الخدمات التربوية الخاصة، والمتمثلة في اكتشاف حالات صُعُوبات التعلم، ومن ثم تشخيصهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم (عادل يعقوب، ٢٠٠٩: ٤).

ويُعد من أهم الأهداف الأساسية التي تسعى إليها كافة الأنظمة التربوية الحديثة، هو الاهتمام بتحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ في كافة الجوانب، وتُعتبر فئة صُعُوبات التعلم هي الأكثر حاجة إلى تحقيق ذلك (ياسرة أبو هدروس، معمر والفرا، ٢٠١١: ٩١). مما يتطلب إجراء تدابير فعالة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة تعزز مواطن القوة، وتقلص مواطن الضعف، وتسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الأكاديمي للتلاميذ، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال استخدام الاستراتيجِيَّات التعليمية كأداة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة، وتساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتراعي الفروق الفردية، والقدرات المختلفة بين التلاميذ (أحمد عواد، زيدان السرطاوي ، ٢٠١١: ٤١).

ويقتضي اختيار الاستراتيجِيَّات التدريسية ملاءمتَها لخصائص المتعلمين من ناحية، وتمكُّن المعلم، وإجادته في ممارستها من ناحية أخرى (نازك التركي، ٢٠١٣: ٢٥٤). وقد أضحت الاستراتيجِيَّات التقليدية في تدريس ذوي صُعُوبات التعلم عاجزة عن تحقيق أهدافها، مما يستدعي ضرورة استناد التعليم على الأساليب الحديثة؛ لاستثارة نشاط وفاعلية المتعلمين؛ فقد أكد التربويون والمهتمون بتعليم ذوي صُعُوبات التعلم على استخدام الاستراتيجِيَّات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التعلم النَّشِط، حيث يُعد من أكثر أنماط التعلم حداثة (هدى الهلالي، ٢٠١٠: ٥١٧).

وإذ تنبثق أهمية التعلم النَّشِط من أُطُر النظريات التربوية الحديثة، والتطور التِقني والمعرفي، الذي تمثل في التغير الكبير لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، فلم يعُدْ دور المعلم هو الملقِّن، والمصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح موجهاً وميسراً للعملية التعليمية، وأحد مصادرها المختلفة (ثناء ياسين، ٢٠١٣: ٥٢). ويبرز دور التلميذ بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، وتطبيق ما تعلمه في الحصة الدراسية، ويلغي الدور السلبي الذي يقتصر على استقبال المعلومات والأفكار، والاحتفاظ بها، مما يتسبب في نسيانها، وعدم القدرة على تذكرها في المستقبل.

ولذا يعد التعلم النَّشِط من طرق التدريس المهمة، ولها مكانتها بين استراتيجِيَّات التدريس العديدة، والتي أثبتت مؤخراً العديد من الأبحاث التربوية والنفسية أهميتها، ولكن عند النظر إلى واقع استخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في العملية التعليمية لذوي صُعُوبات التعلم نجد أنه لا زال يشوبه الكثير من القصور، فقد وجهت العديد من الانتقادات إلى العملية التعليمية في كونها جعلت من المتعلم عنصراً سلبياً فيها، وأهملت النشاط الذاتي للمتعلم على الرغم من كونه خاصية أساسية لحدوث التعلم (نازك التركي، ٢٠١٣: ٢٥٥). لذلك لا تزال هناك حاجة مُلحّة لتطوير الواقع التدريسي الحالي ولمواجهة التحديات التي قد تعوق عملية التعليم، وتفعيل كل ما يلزم للارتقاء بالكفاءات التدريسية في ذلك؛ باستخدام أساليب أكثر حداثة وفاعلية من السابق.

وتعد القراءة أحد الروافد الأساسية لكل عملية تعليمية، كما أنها إحدى مخرجات اللغة التى يراد بها إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها للعمل بمقتضاها، فهى عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلى والفسيولوجى للإنسان، إضافة إلى حاسة البصر وأداة النطق، وهى تتجاوز حدود الإدراك البصرى للرموز المكتوبة إلى حل هذه الرموزو وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها والربط بين عناصر المقروء (جمال سليمان، ١٩٩٩، ٧٥)

لقد وجد أن الذين يعانون من ضعف الفهم عموماً لا يمتلكون الدقة والطلاقة فى التحدث، وقوة المعالجة الصوتية، أنهم لا يقرءون بطلاقة، ويكون تركيزهم على دقة الكلمة أكثر من ملاحظتهم واهتمامهم بالفهم، وعموماً يكون لديهم ضعف فى المهارات ما وراء المعرفة (Karamustafaoglu, 2009: 29)\

وذوى صعوبات القراءة هم من يعانون صعوبات قرائية بسبب التعرض المحدود

لاستخدام اللغة، أو لفقر التعليم، فتتسبب فى حدوث اضطرابات القراءة النمائى (خلط واضطراب الحروف والكلمات – ضعف الفهم القرائى)، أو اضطراب اللغة التعبيرية النمائى (حالات الضعف النحوى، ضعف المفردات، وتركيب الجمل الناقصة).

مشكلة الدراسه

تتمثل مشكلة الدراسه فى وجود قصور فى التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويبدو ذلك واضحا فى عدم قدرتهم فهم انفعالات الأخرين وكذلك عدم قدرتهم على توظيف اللغة بما يتناسب مع المواقف الإجتماعية المختلفة مما يفقد التلميذ كثيرا من قدرته على التعلم النشط والفهم القرائي الجيد مع الأخرين حيث أن قدرته على اكتساب وفهم اللغة وكذلك قدرته على التعبير من خلال النطق الصحيح لا تكتمل الا حين يستطيع التلميذ استخدام هذه اللغه بالشكل المناسب والذى يتلاءم مع الحدث الذى يمر به وأن يستطيع تركيب الجمل المناسبة والملائمة لما يرغب فى التعبير عنه وكذلك اختيار الوقت والمكان المناسب لتوظيف الكلمات بما يفى بالغرض من استخدام اللغة، وتتضح مشكلة الدراسة فى القصور الواضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم النشط والفهم القرائي مما قد يتسبب فى عدم قدرتهم على التفاعل مع الأخرين سواء على نطاق الأسرة أو المجتمع الخارجى مما يتسبب لهم فى العديد من المشكلات التى تعوق نموهم النفسى والإجتماعى وكذا قدرتهم على التواصل الجيد مع اقرانهم واكتسابهم الثقة بالنفس وبناء علاقات طيبة مع الأخرين.

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة بين اللغة التعلم النشط والفهم القرائي؟
٢- هل توجد فروق في التعلم النشط لدي الذكور والإناث؟
٣- هل توجد فروق في الفهم القرائي لدي الذكور والإناث؟

أهداف الدراسه

تهدف الدراسة الى التعرف على:

١) العلاقة بين التعلم النشط والفهم القرائي.
٢) الفروق في التعلم النشط لدي الذكور والإناث.
٣) الفروق في الفهم القرائي لدي الذكور والإناث.

أهمية الدراسة

١- تتجلى أهمية الدراسة فى كونها تتصدي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعلم النشط والفهم القرائي.

٢- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) وذلك فى حدود إطلاع الباحثة.

٣- تفيد هذه الدراسة كلا من أخصائي التخاطب, المدرس, الأخصائى الإجتماعى والأسرة في فهم قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم المعرفيه والتعاون كفريق تدريبى للحد من قصور التعلم النشط وما لذلك من أكبر الأثر فى تنمية مهارات الفهم القرائي لديه.

مصطلحات الدراسه

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هم الذين يبدون اضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه قد تعبر عن نفسها فى اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب كما تشمل الحالات التى ترجع إلى الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية، التى ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقة كالإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئى .(Karamustafaoglu, 2009: 30).

التعلم النشط:

لأساليب والإجراءات التي تقوم على التفاعل المشترك بين المعلم والتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم داخل غرفة المصادر، بحيث يكون التلميذ عنصراً إيجابياً ونشِطاً في بناء المعرفة، ويكون المعلم مُوجِّهاً ومُيسِّراً للعملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة. ويمكن قياسه من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ ذى صعوبات التعلم على مقياس التعلم النشط).

الفهم القرائي:

هو عملية عقلية يمكن الاستدلال عليها من خلال مهارات الفهم القرائى، والتى تتضمن القدرة على تحديد العلاقة بين المفردات (الترادف)، وتحديد العلاقة بين المفردات (التضاد) والتمييز بين المفرد والجمع، وتكملة الجملة بكلمات معطاة، والتوفيق بين الكلمات الرئيسية والفرعية ومعرفة ترابط وتسلسل الأحداث. ويمكن قياسه من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ ذى صعوبات التعلم على اختبار الفهم القرائى).

محددات الدراسة

أ- المحددات الزمنية

تم تطبيق أدوات الدراسة في عام ٢٠١٩م.

ب- المحددات المكانية

تم تطبيق الأدوات في أحد المدارس الابتدائية بمدينة مغاغة بمحافظة المنيا.

جـ- المحددات البشرية

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتراوحت أعمار التلاميذ المشاركون فى الدراسة ما بين ٩-١٢ عاما.

٤- المحددات المنهجية

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

دراسات سابقه

أولا: دراسات تناولت التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تناولت دراسة (Filippatou & Kaldi, 2010) مدى فعالية التعليم القائم على المشاريع وهو من استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة تفاعل الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم مع أسلوب مجموعات التعلم. طبقت الدراسة المنهج التجريبي؛ حيث تكونت عَيِّنة الدراسة من جزء من عينة لدراسة أكبر, حيث بلغ عددهم (٩٤) طالب من قدرات تعليمية مختلفة من فصول من الصف الرابع الابتدائي, في ست مدارس من المرحلة الابتدائية في اليونان إلا إنها ركزت على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد تم تطبيق المشروع التعليمي في ثمانية أسابيع تخللها العديد من الأنشطة المتمحورة حول موضوع مجموعات التعلم والتعليم من خلال المشاريع، وكان الموضوع الرئيس للمشروع التعليمي حول الحيوانات المائية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على منهاج المشاريع، ومجموعات التعلم، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلاب لأسلوب التعليم التجريبي عن التعليم التقليدي؛ وذلك لأنَّه يؤدي إلى زيادة مشاركتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين نشاطات التعلم القائم على المشاريع ومجموعات التعلم في المنهاج الدراسي، وذلك لفاعليته في تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة منذر علوان (٢٠١١) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٤٠) طالبًا، وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بمدينة عمان، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وقد أعد الباحث مقياسًا لاختبار مهارات القراءة، وأظهرت النتائج أنَّ البرنامج التدريبي كان فاعلًا في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم؛ حيث توجد فروق في مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت سودان الزعبي (٢٠١٢) بدراسة هدفت اكشف عن فاعلية برنامج باستخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط؛ (التعلم باللعب، والتعلم الذاتي، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والعمل في مجموعات، والتعلم من الأقران) لتنمية بعض العمليات الرياضية، والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، وتكونت عَيِّنة الدراسة من (٣٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن لديهم صُعُوبات في الرياضيات في دولة الكويت، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام التعلم النَّشِط، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأعد الباحث اختبارًا قبليًّا وبعديًّا للتحصيل، وكذلك مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة محمد السناني (٢٠١٢) تعرف مُعوِّقات استخدام التعلم النَّشِط في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطُبِّقت الدراسة على عَيِّنة مكونة من (٢٣٢) معلمًا، وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المُعوِّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في الترتيب الأول، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالطالب، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالمعلم، وجاء في الترتيب الخامس والأخير المُعوِّقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة بتوفير ميزانية خاصة تستخدم لتوفير الوسائل والإمكانيات التي يحتاجها التعلم النَّشِط، وتدريب وتأهيل الإدارات المدرسية بأهمية استخدام أساليب التعلم النَّشِط، وتشجيع المعلمين على استخدامها وإقامة الدورات التدريبية من قبل مدربين ذوي كفاءة عالية، وتقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النَّشِط.

واستهدفت دراسة حياة الأحمدي (٢٠١٢) تعرف واقع استخدام استراتيجِيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. وقد بلغت عَيِّنة الدراسة (٩٣) معلمة. وأسفرت الدراسة عن أهم المُعوِّقات وفقًا

للترتيب الآتي: كثرة أعداد الطالبات في الفصل الدراسي، ضعف الإمكانيات المادية في بيئة التعلم، عدم كفاية زمن الحصة، عدم توافر دورات تدريبية متاحة خاصة بها أثناء الخدمة، عدم دراستها في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، يتطلب تطبيقها وقتًا طويلًا يتعارض مع الخطة الزمنية للانتهاء من تدريس المقرر، ضعف مشاركة وتفاعل الطالبات عند استخدامها، صعوبة ضبط الفصل أثناء استخدامها. وجاء ترتيب المقترحات الممكنة لرفع مستوى استخدامها تبعًا لدرجة الأهمية كالآتي: التعريف بالمواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ذات الاهتمام باستراتيجِيَّات التعلم، الاهتمام بالتطبيق أثناء الدراسة المنهجية لمقررات طرائق التدريس في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، والتعاون بين هيئات البحث العلمي والمعلمات لتزويدهن بالنتائج العلمية للدراسات والأبحاث التربوية في مجال طرائق التدريس، الاستفادة من النشرات التربوية في التعريف باستراتيجِيَّات التعلم، إقامة دورات تدريبية في مجال استراتيجِيَّات التعلم وإلزام المعلمات بحضورها كل عام، تزويد المعلمات بنتائج المؤتمرات والندوات التي تعقد لمناقشة طرائق التدريس الحديثة، متابعة المشرفة التربوية لاستخدام طرائق تدريس حديثة من قبل المعلمات.

كما ذكرت دراسة نشوة البصير، سوزان أبوهدرة (٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجيتَي تعلم نشط في خفض أعراض النشاط الزائد، وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيِّنة من التلميذات أولات صُعُوبات التعلم، واشتملت عَيِّنة الدراسة على ست تلميذات تم اختيارهن قصديًّا بمدينة الدمام، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياس القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد، وفي تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي في اللغة العربية، والرياضيات لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد من جانب، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر.

وهدفت دراسة أروى أخضر (٢٠١٦) تعرف مدى تطبيق الاستراتيجِيَّات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وركزت الباحثة على سبع استراتيجِيَّات حديثة تمثلت في (تدريس الأقران، مسرحة المناهج، لعب الأدوار، التمثيل الصامت، التربية المتحفية، خرائط المفاهيم، التعلم النَّشِط)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبانة أداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عَيِّنة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتعليم العام في المعاهد والبرامج في المملكة، وبلغ إجمالي أفراد الدراسة (٧٥) معلمًا، ومعلمة، وتبين أنَّ من أهم مُعوِّقات تطبيق استراتيجِيَّات التدريس الحديثة:

كثافة المحتوى الدراسي، ونقص بعض الأدوات والأجهزة في المدرسة، وقصور استخدام الطلاب من ذوي الإعاقة لمهارات التفكير العليا، وأوصت الدراسة على التركيز في برامج إعداد معلم التربية الخاصة على مقرر استراتيجِيَّات التدريس الحديثة، وكيفية توظيفها مع ذوي الإعاقة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016) تعرف مدى فاعلية تطبيق استراتيجِيَّات التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تمت دراسة وتحليل ست دراسات تم إجراؤها ما بين ٢٠٠٠ و٢٠١٤ على أثر التعلم التعاوني على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني بأنواعها: (التعلم بالفصول ذات الأعداد الكبيرة، التعلم عن طريق التعاون مع الزملاء، التعاون بين التلاميذ ذوي مستوى التحصيل المنخفض والمرتفع)، أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، بالإضافة إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات لبحث مدى فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صُعُوبات التعلم.

ثانيا: دراسات تناولت الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة (Jacobucei et al., 2012) إلى إجراء برنامج علاجى لتحسين الفهم القرائى من خلال التنبؤ ومراقبة استراتيجيات الفهم واستراتيجيات الإجابة الشخصية، شارك فى الدراسة طلاب من الصفوف (الأول والثالث والخامس) ذوى صعوبات التعلم، طبق عليهم الأدوات التالية (اختبار الفهم القرائى، برنامج علاجى لتحسين الفهم القرائى إعداد الباحث) وقامت الدراسة باستعراض مشكلات انخفاض التحصيل الدراسى من خلال ملاحظات المعلمين ودرجات اختبار الفهم القرائى وبطاقات الدرجات المنخفضة، وتم تحليل السبب المحتمل وراء ذلك وتبين أن التوقعات الوالدية بنجاح التلاميذ والفقر وقلة الخبرات التى يتعرض لها التلاميذ فى المنزل من العوامل المساهمة فى ذلك. أما فى التوقعات الوالدية بنجاح التلاميذ والفقر وقلة الخبرات التى يتعرض لها التلاميذ فى المنزل من العوامل المساهمة فى ذلك. أما فى الفصول الدراسية وجد أن قلة استراتيجيات القراءة الفاعلة وعدم تناسق نظريات التدريس تساهم فى مشكلات الفهم القرائى، كما تلعب فاعلية الذات المنخفضة لدى الطلاب دوراً فى تلك المشكلات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج العلاجى كان له تأثير دال إحصائياً فى زيادة

مشاركة الطلاب والاهتمام بالقراءة، وكذلك تحسن مهارات الفهم القرائى. كما ظهرت لدى عينة الدراسة زيادة فى المهارات التعليمية والمسئولية الداخلية والشخصية عن التعلم.

وهدفت دراسة (Grunke & Sonntag, 2013) إلى معرفة أثر برنامج قائم على التعلم التصنيفى فى تنمية الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، شارك فى الدراسة (٦٠) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٧) سنة ممن تم تقييم الفهم القرائى لديهم مسبقاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٣٠) طالباً، مجموعة ضابطة تضم (٣٠) طالباً، طبق عليهم الأدوات التالية (اختبار الفهم القرائى – برنامج قائم على التعلم التصنيفى من إعداد الباحث). وتم تطبيق البرنامج حيث تم تقديم قائمة مكونة من (٢٥) كلمة مصنفة فى خمسة تصنيفات للمجموعة التجريبية، وطلب منهم تذكر هذه القائمة المصنفة من الكلمات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ- وجود علاقة إيجابية بين الفهم القرائى وعدد الكلمات الصحيحة المتذكرة.

ب- كما أشارت الدراسة إلى أهمية التدريب المكثف على مهارات القراءة للطلاب ذوى صعوبات التعلم. ومن تدريب المجموعة التجريبية على المراقبة الذاتية أثناء (التلخيص و التوضيح و صياغة الأسئلة و التوقع). وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بدرجة كبيرة نتيجة الدمج بين الاستراتيجيات المعرفية التى تتضمن (التلخيص و التوضيح و صياغة الأسئلة و التوقع)، واستراتيجية واحدة من استراتيجات ما وراء المعرفة وهى المراقبة الذاتية).

وقد عمل Nevo & Bar-Kochva (2015) دراسة للتعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارات القراءة المبكرة مثل تذكر أصوات الكلام على نمو مهارات القراءة المتقدمة، وقد استمرت الدراسة من التمهيدي إلى الصف الخامس الابتدائي. وتكونت العينة من(٦٠) تلميذًا وتلميذَة (٢٧ و ٣٣). وقد ظهر من النتائج أن العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارات القراءة الأساسية كانت أكثر وضوحا في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، مع وجود علاقة تنبؤيه بين الذاكرة العاملة وفهم المادة المقروءة في الصف الخامس الابتدائي. ويرى الباحثان أن هذه الدراسة تؤكد العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي على المدى الطويل .

وأجرى Georgious & Das (2016) دراستين: الأولى على (١٧٨) طالبًا جامعيا، تبين من نتائجها أن التخطيط فقط هو المؤشر ذو الدلالة الإحصائية على الفهم القرائي، وأن تأثير الذاكرة العاملة لم يكن ذا دلالة إحصائية على الفهم .والدراسة الثانية على (٣٠) طالباً جامعيًا، ظهر من نتائجها أن أداء الطلاب الذين لديهم ضعف في مهارات الفهم كان أداؤهم أقل

من أداء العينة الضابطة في التخطيط أيضا. وبناءً على النتائج خلص الباحثان إلى أن التخطيط هو أحد مكونات الوظائف التنفيذية هو الذي يلعب دورًا ذا دلالة في علاقته بالفهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخري هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى الوقت الحالي، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بدراسة التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دراسات أجنبية، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة.

ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح فى التعلم النشط والفهم القرائي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض التعلم النشط والفهم القرائي، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – فى حد اطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت فى التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة الى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج فى صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحثة نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوي المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصري.

فروض الدراسة

١. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التعلم النشط لدى الذكور والإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الفهم القرائي لدى الذكور والإناث.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٥٠) من التلاميذ صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منهم (٥٠) ذكور و(٥٠) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى دراستها الأدوات التالية:

١- مقياس التعلم النشط (إعداد: الباحثة).

مبررات إعداد المقياس:

١) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأفراد.
٣) معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة.
٤) يتناول البحث الحالى مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس التعلم النشط.

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولإعداد مقياس التعلم النشط قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت التعلم النشط.
ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التعلم النشط.
ج . فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط، مكونًا من (١٦) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات فى الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم النشط:

أولاً- حساب صدق المقياس:

١ - صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي مفردة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%).

٢ - الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم النشط

الإرباعى الأعلى ن=١٣		الإرباعى الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٦,٨٧	٣,٢٢	١٨,٥٠	١,٥١	١٢,٣٨١	٠,٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً- ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتلاميذ من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معاملات الارتباط (٠,٦٢٧) وهي دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت القيمة (٠,٧٨٤) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٢):

جدول (٢)

مُعاملات ثبات مقياس التعلم النشط بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان
٠,٨٠٨	٠,٧١٩

يتضح من جدول (٢) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتعلم النشط.

ثالثا- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التعلم النشط

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٧٤	٥	**٠,٥٦٣	٩	**٠,٦٢٥	١٣	**٠,٥٨١
٢	**٠,٦٥٢	٦	*٠,٢١٤	١٠	**٠,٥٥٤	١٤	**٠,٤٥٧
٣	**٠,٥٥٧	٧	**٠,٥٧٧	١١	**٠,٥٧٤	١٥	**٠,٥٥٧
٤	*٠,٢١٧	٨	**٠,٦٤١	١٢	**٠,٤٧٤	١٦	**٠,٥٥٢

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس التعلم النشط معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (١٦) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.
٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.
٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٤٨)، كما تكون أقل درجة (١٦)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التعلم النشط، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- اختبار الفهم القرائى:

قامت الباحثة بإعداد اختبار للفهم القرائى وفقاً للخطوات التالية:

تم الاطلاع على الاختبارات السابقة لقياس الفهم القرائي، وقد تم تحديد مهارات الفهم القرائى المراد قياسها وتنميتها وهى (التعرف على معان المفردات الجديدة بالنص – التمييز بين الجمع والمفرد – التعرف على التضاد المفردات– تكملة الجملة بكلمات معطاة– ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة– معرفة ترابط الأحداث فى القصة– فهم علاقات السبب بالنتيجة).

أولا– صدق الاختبار:

١- صدق المحكمين:

قد تم عرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين بلغت (١٠) عشرة محكمين وهم من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية، وقسم علم النفس بكلية الأداب جامعة الزقازيق، وقد اشتملت على التعريف الإجرائى لمهارات الفهم القرائى بالإضافة إلى نموذج التحكيم تضمن المهارات المراد قياسها وقد طلب من سيادتهم الحكم على الاختبار فى ضوء ما يل:

- ملائمة المهارات للاختبار.
- ملائمة القطعة القرائية للاختبار.
- ملائمة الأسئلة للمهارات التى تنتمى إليها.
- إضافة أي مقترحات أو ملاحظات.

قام الباحث بإعداد الصورة المعدلة من الاختبار بعد إجراء التعديلات والمقترحات الصادرة من السادة المحكمين ومن هذه المقترحات:

فى الفقرة الثانية: تم تغيير جملة يزيد طوله على أي نهر فى العالم إلى.. فهو أطول أنهار العالم. وتبديل كلمة العكس إلى ... كلمة مضاد.

فى الفقرة الرابعة: تم تبديل بعض العادات النافعة من (حب القراءة، احترام الكبير والعطف على الصغير إلى ... عدم القاء القمامة فى الشارع وغسل اليدن قبل الأكل وبعده).

- فى الفقرة السابعة: تم تغير السؤال رقم (٢٧) من معنى كلمة الناقوس إلى معنى كلمة يستيقظ (يصحو – ينام – يمشى).

الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائى

١- الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وفق الدرجة الكلية للاختبار تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائى

الارباعى الأعلى والأدنى	الإرباعى الأعلى=١٣		الإرباعى الأدنى=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الدرجة الكلية	٧٤,٢٣	١,٣٠	٥٨,٨٤	٣,٥٠	١٤,٨٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوى المستوى المرتفع والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع الاختبار وأبعاده بصدق تمييزى قوى.

ثانياً: ثبات الاختبار:

١- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات اختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معامل ارتباط الاختبار (٠,٨٧٤) وهو دال عند (٠١.٠) مما يشير إلى أنَّ الاختبار يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لاختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى للإختبار لعينة التلاميذ وكانت القيمة (٠,٧١٩) وهي مرتفعة ودالة عند (٠١.٠) وهذا يدل على أنَّ قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) تلميذا، ثم تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٥):

جدول (٥)

مُعاملات ثبات اختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان	مستوى الدلالة
٩٥٥.٠	٧٣١.٠	٠١.٠

يتضح من جدول (٥) أنَّ معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للفهم القرائى.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائى

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٣٣٤.٠	١٥	*٣٥٠.٠	٢٩	**٥٧٥.٠	٤٣	**٦٦٠.٠
٢	*٣٢٦.٠	١٦	**٠,٤٥١	٣٠	*٣٢٦.٠	٤٤	*٣١٦.٠
٣	**٤٠٧.٠	١٧	**٣٤١.٠	٣١	**٥٨٩.٠	٤٥	**٠,٤٣٩
٤	**٥٨٩.٠	١٨	*٣٣٩.٠	٣٢	**٤٤٤.٠	٤٦	**٥١٧.٠
٥	**٥٧٧.٠	١٩	*٣٦٢.٠	٣٣	**٤٣١.٠	٤٧	**٦٠٣.٠
٦	**٣٩٦.٠	٢٠	*٣٢٦.٠	٣٤	**٥٧٧.٠	٤٨	*٣٢٦.٠
٧	*٣٥٧.٠	٢١	**٣٦١.٠	٣٥	*٢٩١.٠	٤٩	**٦٢٠.٠
٨	**٥٢٦.٠	٢٢	*٣٠٤.٠	٣٦	**٤٧٢.٠	٥٠	**٤٦٠.٠
٩	*٣٥٨.٠	٢٣	**٦٣١.٠	٣٧	**٠,٥٨١	٥١	**٤٠٢.٠

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٠	*٣١٥.٠	٢٤	*٤٠٤.٠	٣٨	**٥١٤.٠	٥٢	**٦٣٣.٠
١١	**٦٣٥.٠	٢٥	*٢٧١.٠	٣٩	**٦٨٤.٠	٥٣	*٣٥٠.٠
١٢	**٥٢٦.٠	٢٦	**٦٥١.٠	٤٠	**٥٤٨.٠	٥٤	**٤٥٦.٠
١٣	*٢٩٣.٠	٢٧	**٦٣١.٠	٤١	*٢٨٤.٠	٥٥	**٠,٥٨٢
١٤	**٥٦٧.٠	٢٨	*٣١٧.٠	٤٢	**٦٢٧.٠	٥٦	**٦٢٧.٠

* مستوى الدلالة ٠,٠٥ ** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنَّ مفردات اختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٥٦) عبارة.

تعليمات الاختبار:

١- يجب عند تطبيق الاختبار خلق جو من الألفة مع التلميذ ذوى صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق الاختبار توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

٤- يجب الإجابة عن كل العبارات لأنه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنَّه " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين التعلم النشط والفهم القرائي، والجدول (٧) يوضح النتيجة.

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كل من مقياس التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن =١٠٠)

	عينة الدراسة	ن	الفهم القرائي
التعلم النشط	الذكور	٥٠	**٠,٥١٧
	الإناث	٥٠	**٠,٤٣١
	العينة ككل	١٠٠	**٠,٥٠٨

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياسي التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنَّه " توجد فروق بين متوسطي درجات التعلم النشط لدى الذكور والإناث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٨) يوضح النتيجة.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للتعلم النشط لدى مجموعتى الذكور والإناث

الذكور ن = ٥٠		الإناث ن = ٥٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢١,٤٠	١,٤٤	٣٧,٩٠	٢,٢٧	٤٣,٢٥٥	٠,٠١

بالنظر فى جدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم فى اتجاه الإناث، حيث كانت قيمة (ت) = (٤٣,٢٥٥)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنَّه " توجد فروق بين متوسطي درجات الفهم القرائي لدى الذكور والإناث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٩) يوضح النتيجة.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للفهم القرائي لدى مجموعتى الذكور والإناث

الذكور ن = ٥٠		الإناث ن = ٥٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٧١,١٠	٥,٥٥	٩٤,٥٠	٧,٠٨	١٨,٣٦٦	٠,٠١

بالنظر فى جدول (٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم فى اتجاه الإناث فى الفهم القرائي، حيث كانت قيمة (ت) = (١٨,٣٦٦)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن مناقشتها وتفسيرها فى ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظرى وذلك على النحو التالى:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اللغة التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى التعلم النشط والفهم القرائي لصالح عينة الإناث، كما تحقق بالفرض الثاني والثالث.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات والتي منها دراسة (Filippatou & Kaldi, 2010)، دراسة منذر علوان (٢٠١١)، سودان الزعبي (٢٠١٢)، دراسة محمد السناني (٢٠١٢)، دراسة حياة الأحمدي (٢٠١٢)، دراسة نشوة البصير، سوزان أبو هدرة (٢٠١٥)، دراسة أروى أخضر(٢٠١٦)، دراسة (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016)؛ وتتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات الفهم القرائي

والتي منها دراسة (Jacobucei et al., 2012)، دراسة (Grunke & Sonntag, 2013)، Nevo & Bar-Kochva (2015)، Georgious & Das (2016).

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية دالة عند (٠,٠١) بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا عند (٠,٠١) بين كل من الذكور والإناث في التعلم النشط والفهم القرائي لصالح الإناث.

توصيات الدراسة:

توصى الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلى:

١- الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢- الاهتمام بتحسين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح خصائص هذه الفئة فى نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.

دراسات مقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظرى والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التى تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١- برنامج إرشادى انتقائى لتنمية التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢- برنامج إرشادى لتحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم أبو نيان (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١*** (٤)، ١-٣٥.

أحمد عواد، زيدان السرطاوي (٢٠١١) ***صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج.*** الرياض. السعودية :دار الناشر الدولي.

أروى أخضر (٢٠١٦). مدى تطبيق استراتيجِيَّات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل, ٣*** (١١), ٤٢٣-٤٦٢.

ثناء ياسين (٢٠١٣). استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمُعوِّقات من وجهة نظر معلمات العلوم. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٤*** (٢)، ٤٩-١٠٥.

جمال سليمان عطية (١٩٩٩):فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية. ***رسالة ماجستير***, كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

حياة الأحمدي (٢٠١٢). واقع استخدام استراتيجِيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة. ***رسالة ماجستير***، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة.

سودان الزعبي (٢٠١٢). فاعلية برنامج التعلم النَّشِط في تنمية العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صُعُوبات تعلمها من تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. ***المجلة التربوية، ٢٧*** (١٠٥)، ٩٧ – ١٣٩.

عادل يعقوب (٢٠٠٩). تقييم برامج صُعُوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. ***رسالة دكتوراه***، جامعة عمان العربية، الأردن.

محمد السناني (٢٠١٢). مُعوِّقات استخدام التعلم النَّشِط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. ***رسالة ماجستير***. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (٢٠٠٦). ***اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*** . الولايات المتحدة الأمريكية. استرجعت في ١٤٣٩/٨/١٥
http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

منذر علوان (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم. ***رسالة ماجستير***، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

نازك التركي (٢٠١٣). أثر استخدام بعض استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم بدولة الكويت. ***مجلة الإرشاد النفسي، (٣٤)***، ٢٥٢-٣١٤.

نشوة البصير، سوزان أبو هدرة (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيِّنة من التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***، ٢ (٦)، ٢٧-٧٤.

هدى الهلالي (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم النَّشِط في علاج صُعُوبات تعلم القراءة والملل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤*** (٧)، ٥١٥-٥٥٥.

ياسرة أبو هدروس، معمر والفرا (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٣*** (١)، ٨٩ – ١٣٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Filippatou, D. Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning On Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Grou Work and Motivation, International Journal of Special Education,25 (1), 41 – 68.

Grunke, M., & Sonntag .W. (2013). kategoriales lernen und leseverstandnis bei schu lern mit lernbehinderu . ngen / categorical iearning and reading comprehens. ion of pupils with learning disabilities. *vierteljahress chrift fyr heilpadagogik und ihre nach bargebiete, 72* (4), 325 - 330.

Karamustafaoglu, O. (2009). Active Learning Strategies in Physics Teaching. *Online Submission, 1*(1), 27-50.

Nevo, E., & Bar-Kochva, I. (2015). The Relations Between Early Working Memory Abilities and Later Developing Reading Skills: A Longitudinal Study From Kindergarten to Fifth Grade. *International Mind, Brain, and Education Society. 9* (3), 14 – 24.

Sencibaugh, J., & Sencibaugh, A. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. *Education, 136* (3), 356-364.