

مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلوكيا)

بسام مقبل العبدالات، جميل محمود الصمادي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي على اختبارات كلية الأميرة ثروت بأنهم يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة التابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وجرى اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم توزيعهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى ودرست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية ودرست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) ولم تدرس بأي من الاستراتيجيتين. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ إذ أعد اختباران في الاستيعاب القرائي، أحدهما قبلي والآخر بعدي، لقياس مستوى التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي، وقياس فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتكون كل اختبار من نص قرائي يتبعه عشرة أسئلة استيعابية، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للاختبارين. واستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA لاستخراج المقارنات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الثانية، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية الثانية، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يشير إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي كانت أكثر فاعلية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من إستراتيجية التدريس المباشر.

الكلمات الدالة: التدريس المباشر، التدريس التبادلي، الاستيعاب القرائي، صعوبات التعلم في القراءة.

المقدمة

تعدّ مهارة القراءة الحجر الأساسي للتعلم، فلا يحدث التعلم من دون قراءة، وللقراءة أهمية خاصة فهي من أهم مهارات الاتصال التي يستخدمها الفرد لحل مشكلاته ومساعدته على التكيف مع متطلبات حياته المختلفة. وتزيد أهميتها عند ارتباطها بالتعلم والتحصيل العلمي، إذ إنها من أكثر المهارات

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/3/4، وتاريخ قبوله 2014/5/13.

التعليمية الأساسية التي يعتمد عليها مستقبل الطلبة، فتعلم المواد الأكاديمية المختلفة وفي المراحل الدراسية كافة، لا يمكن أن يتم بشكل وظيفي تفاعلي من دون إتقان الفرد لمهارة القراءة بشكل يمكنه من التواصل مع النصوص القرائية بكل يسر وسهولة، فيسبر أغوارها ويتنوق جمالها ويكشف أسرارها وغموضها ويغني قاموسه اللغوي بالمفردات والأفكار. وتمكّن الفرد من هذه المهارة يترك أثاره الإيجابية على تشويق عملية التعلم، ولا يقتصر ذلك على مواد اللغة العربية وحدها بل يتعداه إلى تعلم المواد الأكاديمية الأخرى كافة، فيتمكن معها الفرد من إتقان

بشكل خاص، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت هذا المجال، وقد يعد هذا مبرراً وذلك لعدم وجود تعريف عربي لصعوبات التعلم، وعدم وجود إحصاءات علمية دقيقة حول نسبة انتشار صعوبات التعلم وأنماطها، بالرغم من تزايد أعداد الطلبة المكتشفين في المدارس العادية من ذوي صعوبات التعلم. مما شكل عبئاً إضافياً على المعلمين أوجب معه ضرورة العمل على توفير استراتيجيات وأساليب تعليمية ليستخدما المعلمون في مساعدة هؤلاء الطلبة وتمكينهم من امتلاك المهارات الأكاديمية خصوصاً المهارات القرائية لما لها من أثر كبير على اكتساب العلوم والمعارف الأخرى.

ولا شك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى استراتيجيات تعليمية خاصة لتمكينهم من التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها، لأن معلم الصف العادي ربما لا يستطيع توفير البرامج التربوية الخاصة المتضمنة استراتيجيات تدريسية مناسبة لهذه الفئة في الصف العادي (Lerner and Kline, 2006); Mercer and Pullen, 2008. وبهذا البحث تم تسليط الضوء على فاعلية بعض أساليب التدريس في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي عند عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية لمساعدة معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر على تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية.

ولقد توافرت مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات القراءة المحددة باعتبارهم الفئة الأكثر انتشاراً بين فئات صعوبات التعلم ولنشاط عملية البحث العلمي حول هذه الفئة لتقديم البرامج العلاجية لمساعدتهم في تجاوز مشكلاتهم، وأن معظم ما اقترحه الباحثون من أساليب واستراتيجيات كانت تدور حول فكرتين: التركيز على قراءة وفك الرمز، والتركيز على إدراك المعنى (Mercer and Pullen, 2008)، إذ إن معظم برامج تعليم القراءة كانت تشير إلى ثلاثة مستويات عند تعليم القراءة، هي: (السرطاوي وآخرون، 2001)

- القراءة النمائية (Developmental Reading): وتسعى الاستراتيجيات لتعليم القراءة وفق تطورها وتسلسلها النمائي. ويتعلم الطلاب هنا وفق مبدأ تحليل المهمة.
- القراءة التصحيحية (Corrective Reading): وتركز هذه الاستراتيجيات على تصحيح عادات القراءة الخاطئة أو تصحيح ما يحدث من أخطاء في برامج القراءة النمائية من حذف وإبدال وتشويه.
- القراءة العلاجية (Remedial Reading): وتشمل الإجراءات التي تستخدم مع الطلبة الذين لديهم مهارات قرائية غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية والتصحيحية.

المهارات المتضمنة في هذه المواد كافة.

وبالرغم من أن القراءة تحتوي على عدد من المكونات إلا أنها تبقى عملية كلية، تهدف إلى الوصول بالفرد إلى التعلم والتواصل واكتساب المهارات الأخرى في اللغة وغيرها من العلوم. فهي تحتوي في ثناياها العديد من المهارات الواجب إتقانها للوصول إلى ما يسمى بالقراءة الفاعلة. إلا أن سمة الفروق بين الطلبة تظهَر بشكل جلي في امتلاكهم لمهارة القراءة، ويلاحظ ذلك في التفاوت في المستوى القرائي بين الطلبة وأثره في التفاوت في التحصيل الدراسي، ويبدو ذلك واضحاً بشكل كبير عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، فالضعف والعجز القرائي يؤثر بشكل سافر في أدائهم وتحصيلهم في المواد الأكاديمية كافة، حتى أنه يترك أثراً سلبية على تقديرهم لذواتهم.

ولحل هذه الإشكالية، فقد سعى التربويون والباحثون إلى إيجاد العديد من الاستراتيجيات والتدخلات التربوية في محاولة لمساعدة هؤلاء الطلبة والتخفيف من معاناتهم، إلا أن هذه المحاولات لم ترق إلى المستوى العلمي المطلوب، الذي يترك أثراً واضحةً وجليّةً في تحسن هؤلاء الطلبة، فقد كانت هذه المحاولات استنساخاً للأساليب والاستراتيجيات المطبقة مع الطلبة العاديين. ثم قدمت نظريات علم النفس المختلفة نماذج وبرامج ونظريات في التعلم والتعليم لمساعدة هؤلاء الطلبة، كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية، فبدأت برامج التدخل والاستراتيجيات وطرق التدريس تنحو منحىً علمياً تركز في بنائها على المنحى السلوكي أو المعرفي. إلا أن عدم إلمام كثير من المعلمين بالخطوات العلمية لإستراتيجية التدريس المباشر، جعلهم يعتقدون أن ما يمارسونه من أسلوب في تدريس هؤلاء الطلبة هو الأسلوب المباشر العلمي وهو في أغلب الأحيان أبعد ما يكون عن النهج العلمي لهذا الأسلوب، وفي أغلب الأحيان لم يتم فحص الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون مع هؤلاء الطلبة.

وفي الوقت الحاضر يتجه كثير من الباحثين والاختصاصيين في الأساليب التدريسية لذوي صعوبات التعلم القرائية نحو المنحى المعرفي وما وراء المعرفي، وذلك لما كان له من أثر كبير في تحسن بعض المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية، خصوصاً مهارة القراءة والمهارات المتعلقة بها كالاستيعاب القرائي، مما شجع كثيراً من معلمي صعوبات التعلم لاعتماد هذه الاستراتيجيات المعرفية في تدريسهم لذوي صعوبات التعلم القرائية.

وبمراجعة بسيطة للأدب العربي حول البرامج والاستراتيجيات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة المحددة

الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظ أن الخدمات التربوية التي تقدم في المدارس الحكومية والخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، خصوصاً صعوبات التعلم في القراءة، لا تخضع للنسق العلمي، حيث تعتمد هذه الأساليب بدرجة كبيرة على معارف المعلم وجهده الفردي، إضافة إلى أن قلة من معلمي التربية الخاصة متخصصون في تدريس اللغة العربية ومهاراتها خصوصاً القراءة.

ومن هنا فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين ما فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلوكيا)؟ وهل هناك فروق بين الاستراتيجيتين؟ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس المباشر والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التحقق من فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي على عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي.
2. المقارنة بين فاعلية كل من إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

أهمية الدراسة ومبرراتها

يلخص الباحث أهمية الدراسة ومبرراتها فيما يلي:

- ندرة الدراسات الأردنية التي تناولت استخدام إستراتيجيتي

وقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية والنمائية التي حاولت توفير برامج علاجية لذوي الصعوبات القرائية. وكما أشار وونج (Wong, 2004) لوحظ أن العديد من الدراسات وخصوصاً الأجنبية منها تؤكد فعالية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تدريس مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدم في هذه الدراسة أحد أساليب النظرية السلوكية (التدريس المباشر)، لأنها تركز على السلوك ونتائجه والتعزيز والتغذية الراجعة وتحليل المهمة، وتم تقديم ذلك في هذه الدراسة بالتدريس المباشر ليتناسب مع العملية التعليمية التي تركز على مخرجات عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية؛ إذ تعد إستراتيجية التدريس المباشر إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالأهداف؛ حيث تقوم على تنظيم الدروس بوحدات تعليمية صغيرة مطورة ومخطط لها، ويتم الانتقال التدريجي في خطوات متسلسلة، وتقديم التغذية الراجعة بعد الإجابة مباشرة، وتوجه هذه الإستراتيجية المعلمين إلى التدريس بطريقة واضحة (مكحلة، 2009).

والأسلوب الآخر المستخدم في هذه الدراسة هو أحد الأساليب المعرفية (التدريس التبادلي). حيث يلاحظ في الوقت الحاضر أن معظم تركيز الأدب التربوي والبحث العلمي في مجال الصعوبات القرائية على الطرق المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك لأنها تركز على العمليات المعرفية وتدفع الطلبة لاستخدام معارفهم السابقة في استيعاب النصوص الجديدة وإغناء خبراتهم بحوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المُتضمنة (التنبؤ- والتساؤل - والتوضيح- والتلخيص) بهدف فهم المادة المقررة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (Palincsar, 1986).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد المهارات القرائية من أهم المهارات الأساسية في حدوث التعلم، فالطلبة ذوو صعوبات القراءة قد يعانون من صعوبات في تعلم معظم مهارات القراءة، التي يمكن أن تؤثر في الطالب وتحصيله الأكاديمي، كونها مهارة تراكمية ترتبط بأداء الطالب في مواد أخرى، ونتيجة تكرر الفشل في القراءة يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو القراءة، لذلك كان لابد من التركيز على هذه الفئة وتقديم الخدمات المناسبة لها وتطوير البرامج والطرق التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم في القراءة.

ومن خلال خبرة الباحث في التدريب الميداني في التربية الخاصة والاطلاع على العديد من الأساليب المستخدمة مع

(1998). ويتمثل ذلك في العلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي المصمم لهذه الدراسة.

- التدريس المباشر (Direct Instruction): الأسلوب الذي يستند إلى مفاهيم تعديل السلوك، حيث يوفر هذا الأسلوب خطوات واضحة ومحددة لكل من الطالب والمعلم؛ حيث يتم التركيز في هذا الأسلوب على مجموعة من الإجراءات مثل التعزيز، والتغذية الراجعة، والملاحظة المباشرة، والقياس المتكرر، وتحليل المهمات (مكاحلة، 2009).
- التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching): وهو الأسلوب الذي يتضمن الأنشطة التعليمية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطالبة، أو بين الطالبة بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ - والتساؤل - والتوضيح - والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة (Oczkus, 2003).

الإطار النظري للدراسة

الاستيعاب القرائي (Comprehension Reading)

ويعرف الاستيعاب القرائي بأنه قدرة الفرد على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخراج المعلومات الواردة فيه واستخلاصها بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان (Grellet, 1995). أما هاريس (1985) فيعرفه على أنه عملية عقلية فاعلة تتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ (هزايمة، 1998). وقد قام النل (1992) بمسح شامل للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي، وقاما بتلخيص هذه التعريفات بالتعريف التالي "الاستيعاب القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية".

ولتوضيح عملية الاستيعاب القرائي يلاحظ أن عملية الاستيعاب القرائي لنص ما تتكون من ثلاثة مستويات تبدأ بفهم المفردات والعلاقات التي بينها بفهم وإدراك المعنى الحرفي للرموز، ثم يدرك القارئ الجملة ويستخرج المعنى المتضمن فيها من خلال تجميعه للمفردات، ويتوصل القارئ إلى فهم النص بشكل متكامل ومعرفة أفكار الكاتب ومراميه من خلال فهمه الجمل وتنظيم وظيفة كل جملة ومن ثم التوصل إلى استنتاجاته الخاصة في ضوء معارفه وخبراته السابقة (Bauman and Johnson, 1984; Burns, Roe and Ross, 1988).

ويرى جودمان (1982) أن عملية الاستيعاب القرائي تتشكل من أربع حلقات رئيسية تتصافر معاً لتشكل الاستيعاب: ويعد المجال البصري لدى القارئ أولى هذه الحلقات حيث تتعرف العينان على الكلمات باستقبالها بصرياً، والإدراك هو

التدريس المباشر والتدريس التبادلي لتحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

- ندرة الدراسات العربية أو الأردنية - على حد علم الباحث - التي تناولت أثر استخدام إستراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي بشكل متزامن لمساعدة طلبة الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- عدم وعي الكثيرين من معلمي اللغة العربية والتربية الخاصة بالأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجيات في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- الفوائد المرجوة من تعريف المعلمين بمثل هذه الاستراتيجيات في الميدان.
- إغناء البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم.

حدود ومحددات الدراسة

قد تتأثر الدراسة الحالية في الحدود والمحددات التالية:

- تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة في المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص ضمن العاصمة عمان للعام الدراسي 2011-2012.
- تقتصر الدراسة الحالية على تطبيق إستراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي على خمسة نصوص من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي من إعداد الباحث.
- صغر حجم العينة المطبق عليها بحيث يصعب التعميم بناءً على هذا الحجم.

التعريفات الإجرائية

- الطلبة ذوو صعوبات التعلم في القراءة (Reading Disabilities-Dyslexia): هم الطلبة الذين تم تشخيصهم من جهة مختصة (كلية الأميرة ثروت) بأنهم يعانون من صعوبات تعلم قرائية وتمت إحالتهم من قبل الجهات المختصة في مدارسهم بحيث يتلقون تعليمهم الأكاديمي في مادة اللغة العربية لبعض لوقت أو كله في غرف المصادر للتدني الواضح في تحصيلهم الأكاديمي في مادة اللغة العربية مقارنة مع أقرانهم من الفئة العمرية نفسها.
- الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension): هو قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية (هزايمة،

(2008) (Grellet, 1995).

ومن أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تحسين الاستيعاب القرائي ما يلي (Lerner and Kline, 2006):

1. تحديد الأهمية (Determining Importance): وتشمل هذه الإستراتيجية محاولات اكتشاف الأفكار الرئيسة، وتعد هذه الإستراتيجية أعمق من مجرد تحديد الفكرة الرئيسة في النص وعلى المعلمين أن يظهروا استراتيجيات مختلفة لمعرفة ما هو مهم في النص من مصادر المعلومات التي يعتمدون عليها وإبراز ذلك لطلابهم، وعليهم أن يبينوا للطلاب كيفية استخدامها. ويعد الأشخاص الذين يجيدون القراءة أكثر قدرة في الحكم على الأهمية، كما أن القراء الجيدين يحققون هذه الإستراتيجية من خلال ثلاثة طرق هي:

- استخدام الخبرات السابقة لديهم من أجل تقييم النص.
- محاولة الكشف عن أهداف المؤلف واتجاهاته وتحيزاته.
- تنظيم المعلومات المستقاة من النص وربطها بالمعلومات السابقة لديهم.

2. الاستنتاج (Making Inferences): تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الاستيعاب عند الأطفال وبعد الاستنتاج جوهر عملية الاستيعاب، ويمكن تعليم الأطفال بدءاً من الصف الأول الابتدائي كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية، حيث يمكن تنمية الاستنتاج لدى الأطفال بالتدريبات اللغوية.

3. تلخيص المعلومات (Summarizing Information): تعد إستراتيجية التلخيص أكثر اتساعاً وتربطاً من إستراتيجية تحديد الأهمية، وإن اعتقد البعض أنهما استراتيجيتيه واحدة، إلا أن تحديد الأهمية أمر لازم للتلخيص، وتتطلب القدرة على التلخيص ما يلي:

- القدرة على الإمعان في الوحدات المكونة للنص وخصوصاً الكبيرة منها.
- القدرة على تحديد الأفكار المهمة وتمييزها عن الأفكار غير المهمة.
- القدرة على الربط بين الأفكار الواردة في النص بشكل متماسك.
- القدرة على استبعاد المعلومات التي ليس لها علاقة بالأفكار.
- القدرة على الإيجاز عند عرض المعلومات.
- القدرة على صياغة عناوين جديدة ورئيسة للأحداث.
- القدرة على تحديد الجمل والكلمات المفتاحية في النص.

4. توليد الأسئلة (Generating questions): يحتاج الطلبة لصياغة الأسئلة وتوجيهها، ولا تعد هذه المهمة مقتصرة

ثاني هذه الحلقات، ويتمثل في فهم الكلمات والمفردات وإدراك معانيها، وتتمثل الحلقة الثالثة في معرفة القارئ وإلمامه بالقواعد ليضمن فهم الجمل والنص، والمعنى هو الحلقة الرابعة والأخيرة. وتتم فيها محاولة الوصول إلى فهم النص بشكل عام والخروج باستنتاجات وأفكار محددة (Glover, Ronning and Bruning, 1990).

وعند تصنف الاستيعاب القرائي يشار إلى ثلاثة مستويات، هي:

- الاستيعاب الحرفي: يطلب من القارئ في هذا المستوى فهم الكلمات والجمل وال فقرات الواردة في النص وتذكر التفاصيل كتسلسل الأحداث والحقائق للوصول إلى الفكرة العامة التي يريدتها كاتب النص (Grellet, 1995; Mercer and Pullen, 1999; Burns and others, 1988; Catts and Kamhi, 2008). ويتصف الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية ضمن هذا المستوى بأنهم يعانون من ضعف في تذكر الفقرات التي تضمنت ذكر حدث ما أو شخصية أو حقيقة ما وتحديدها، مما يقودهم إلى الفشل في الإجابة عن أسئلة محددة (Mercer and Pullen, 2008).

- الاستيعاب الاستنتاجي: يتوقع من القارئ في هذا المستوى أن يكون قادراً على الوصول للمعاني والأفكار ما بين السطور، ويتضح ذلك من خلال استنتاج القارئ للأفكار الثانوية وبلورة آرائه الخاصة وتصور النهايات في القصص وصياغة عنوان مناسب للنص وربط الأسباب بالنتائج (Mercer and Pullen, 1999; Burns and other, 1988; Catts and Kamhi, 2008). وفي هذا المستوى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية من ضعف في القدرة على الاستنتاج والوصول إلى المعاني والأفكار الواردة في النص وربطها بالخبرات السابقة (الوقفي، 2008) (Wong, 2004).

- الاستيعاب التقييمي: يتم في هذا المستوى إصدار الأحكام على النص المقروء بعد تقييمه من خلال مقارنة النص وأفكاره مع نصوص وأفكار أخرى تعرض لها القارئ مسبقاً، وتدور الأحكام التي يصدرها القارئ حول دقة المعلومات الواردة في هذا النص، إضافة إلى تقييم معتقدات الكاتب والنص المقروء بناءً على خبرة القارئ ومعتقداته (Burns and others, 1988; Mercer and Pullen, 2008; Grellet, 1995). ويستند مستوى الاستيعاب التقييمي على مدى تطور الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي لدى القارئ، (Burns and others, 1988; Grellet, 1995). وبناءً على ذلك يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية مشكلات كبيرة في هذا المستوى نتيجة منطقية لمشكلاتهم في المستويين الحرفي والاستنتاجي (الوقفي،

الأعصاب الألماني برلين Berlin في العام (1872)؛ حيث استخدم الكلمة اليونانية dys وتعني صعوبة lexis وتعني الكلمة المكتوبة. إلا أن بعض الاختصاصيين قد توسع في تعريف مفهوم الديسلكسيا ليشمل صعوبة القراءة، وصعوبة التهجئة، وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ، وصعوبة الاستيعاب القرائي، ومنهم من شمل صعوبة الرياضيات في مفهوم الديسلكسيا باعتبار أن القدرة على قراءة المسائل الرياضية مطلب سابق لحل هذه المسائل، فقد يعاني الفرد شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر (Politt, Pollock and Waller, 2004). أما عربياً فيلاحظ أن معظم الباحثين العرب (الوقفي، 2008؛ سالم، 1991) يستخدمون مصطلح صعوبات القراءة المحددة كإشارة للديسلكسيا (Dyslexia).

لقد شهد تعريف مصطلح الديسلكسيا منذ بداياته تبايناً كبيراً بين الاختصاصيين فمن محاولة الأطباء فرض الجانب الطبي على التعريف إلى اختلاف التربويين حول ماهية صعوبات القراءة حيث تطرف بعض التربويين في تعريف الديسلكسيا لدرجة تضمين كل فرد يعاني من أية مشكلة من مشكلات القراءة مهما كان سببها في هذا التعريف. ويمكن الإشارة إلى أبرز التعريفات الواردة في الأدب التربوي:

- الديسلكسيا التطورية صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا يعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع للطفل نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر في المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي، خصوصاً الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة (Eckert, et al., 2003).

- وقدمت "الجمعية البريطانية للديسلكسيا" تعريفاً للديسلكسيا ينص على: أن الديسلكسيا صعوبة في التعلم، وذات منشأ بنيوي، تؤثر في مهارة الفرد في القراءة والتهجئة والكتابة أو بعضها، وقد يصاحب ذلك صعوبة في الإعداد. وهي تتصل بشكل خاص بإتقان اللغة المكتوبة واستخدامها (الرموز الهجائية والعديدية والموسيقية) مع أنها قد تصيب اللغة الشفوية إلى درجة ما (الوقفي، 2008). وبالرغم مما يلاحظ على تعريف "الجمعية البريطانية للديسلكسيا" من توسيع لمفهومها بحيث يضم العديدية، إضافةً إلى المفهوم اللغوي الرموز (الرياضيات) والموسيقية، إلا أن كثيرين يرون صعوبة تقديم تعريف جامع للديسلكسيا يضم جميع حالاتها، ويقترحون الاعتماد على وصف المفهوم عوضاً عن تعريفه (Miles, Haslum, and Wheeler, 1998).

على المعلمين وحدهم، بل إن قيام الطلبة بصياغة الأسئلة يقدم معالجة أعمق للنص، الذي بدوره يؤدي إلى تحسن مستوى الاستيعاب. ويتم تعليم هذه الاستراتيجية للأطفال بدءاً من الصف الأول الابتدائي، وذلك من خلال مجموعة من التدريبات المعتمدة على البطاقات المختلفة والأجوبة كبطاقات التدريب على الاستفهام وبطاقات الأسئلة

5. مراقبة الاستيعاب (Monitoring comprehension): يحرص الطلبة ذوو مستوى القراءة المتقدمة على بناء المعنى أكثر من القراء المبتدئين؛ فهم يسعون لمعرفة مدى تقدمهم في القراءة، ويستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات للتغلب على المشكلات التي يواجهونها في أثناء القراءة. ولكن الطلبة المبتدئين في القراءة لديهم ضعف في تحسس هذه المشكلات وحلها، مع أن طبيعة المشكلات في المحتوى المقدم للقراء تكاد تكون مقصورة على عدد حروف الكلمات، ومدى الألفة بالكلمات والمعاني، ومدى قرب أو بعد ألفاظ النص عن اللغة الشفوية للطفل.

وتتكون عملية مراقبة الاستيعاب من جانبين هما: الوعي بمستوى الاستيعاب ونوعيته عند القارئ، ومدى معرفة القارئ بطبيعة المستخدم للتغلب على معيقات الاستيعاب، وهذان الجانبان هما ما يميزان الطلبة ذوي مستوى القراءة المتقدمة أكثر من القراء عند المبتدئين.

6. التكيف (Adapting): تعد استراتيجية التكيف نتاجاً منطقياً لاستراتيجية مراقبة الاستيعاب، فالقارئ يعمل على تعديل استراتيجياته وتكيفها عندما يفشل في استيعاب النص، فيعيد قراءة النص القرائي أو جزء منه والإجابة عن أسئلة النص بطرق مختلفة، ويمتاز الطلبة ذوو مستوى القراءة المتقدمة عن أقرانهم من القراء المبتدئين في تكيف سرعة القراءة وفق طبيعة النص ومتطلباته.

صعوبات القراءة (الديسلكسيا) Reading Disability (Dyslexia)

مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة ومع التقدم العلمي والتربوي بدأت تُسلط الأضواء على مفهوم صعوبة القراءة، حيث أطلقت مسميات كثيرة على مصطلح صعوبة القراءة فسمها هنشلود Hinshelwood مصطلح "عمى الكلمة الخلقية" وأطلق عليها أورتون Orton مصطلح الرموز الملتوية strephosymbolia وسمها آخرون القصور الوظيفي الدماغية البسيط، وأطلق عليها آخرون اضطراب في اكتساب المقدرة على القراءة أو خلل القراءة، أما المصطلح الأكثر شيوعاً في هذه الأيام هو الديسلكسيا (Dyslexia). وكان أول من أطلق مصطلح الديسلكسيا للإشارة إلى صعوبة القراءة عالم

أنها قد تؤدي لحدوث صعوبات التعلم القرائية (العجمي، 2007). ومن أهم مؤشرات التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى الأطفال ما انفق على تسميته بالوعي الصوتي (Phonological awareness)، ويتمثل في قدرة الأطفال على تحليل الكلام إلى الأصوات المكونة له، فاللغة الشفوية تتكون من وحدات صوتية، وتتشكل عند الأطفال وفق التسلسل التالي؛ الفونيم ثم الحرف فالمقطع وصولاً إلى إنتاج الكلمات، وترتبط اللغة الشفوية بشكل كبير بالقراءة والاستيعاب القرائي، خصوصاً في الطفولة المبكرة، فتشير الدراسات التي تناولت معاني الكلمات وقواعد اللغة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن الأطفال الذين عانوا من مشكلات مبكرة في المفردات والقواعد يعانون من مشكلات عديدة في القراءة، وذلك بالمقارنة مع الأطفال الذين تطورت اللغة الشفوية لديهم بما يتناسب مع عمرهم الزمني. وفي ذلك إشارة إلى أهمية إكساب الطفل هذه المهارات في وقت مبكر (عيسى، 2007).

وتشير ليرنر وكلاين (Lerner and Kline, 2006) إلى مجموعة من المشكلات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، التي يمكن أن تعد مؤشراً إلى احتمالية تطوير الطفل لصعوبات التعلم القرائية مستقبلاً، وهذه المشكلات هي:

– مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة: وهي من أكثر المشكلات التي تنتبأ باحتمال ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال، وغالباً ما يوصف الأداء الحركي الكبير لديهم كالمشي والقفز والركض بالأداء الأخرق.

– مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة: ويقصد بالمهارات الحركية الدقيقة ما يتعلق بحركات الأصابع والمعصم والتأزر البصري الحركي، فينصف تعلم هؤلاء الأطفال بأنه بطيء على المهمات المرتبطة بهذه المهارات، كارتداء الملابس، وتناول الطعام؛ ومسك القلم للكتابة، والقص والرسم وحل المتاهات.

– مشكلات في المعالجة السمعية: وتتمثل المعالجة السمعية في القدرة على تفسير الأصوات التي يسمعها الطفل، وتتضمن المعالجة السمعية أبعاداً مختلفة كالوعي الصوتي، والذاكرة السمعية، والتمييز السمعي، والتتابع السمعي، ودمج الأصوات سمعياً. ويظهر ذوو صعوبات التعلم القرائية مشكلات مبكرة في المعالجة السمعية.

– مشكلات في المعالجة البصرية: وتتمثل المعالجة البصرية في القدرة على التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والإغلاق البصري، ويرتبط هذا النوع من المشكلات ارتباطاً وثيقاً بتعلم القراءة، فوجود هذه المشكلات يشكل مؤشراً لوجود صعوبات التعلم القرائية مستقبلاً.

– مشكلات في اللغة ومهارات الاتصال: تعد المهارات

– أما جمعية اورتون لصعوبات القراءة فأصدرت في العام 1994 التعريف التالي: تعد الديسلكسيا اضطراباً عصبياً غالباً ما يكون موروثاً، ويؤثر في اكتساب اللغة ومعالجتها، ويكون هذا التأثير متفاوتاً في الدرجة، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي وأحياناً في الحساب. ويؤكد التعريف أن الديسلكسيا لا تنشأ نتيجة تدني الدافعية أو مشكلات في الحواس أو في البيئية التعليمية غير المناسبة أو غير ذلك من العوامل المعيقة مع أنها يمكن أن تصاحب بها. ويشير التعريف إلى أنه بالرغم من أن الديسلكسيا تمتد مدى الحياة، إلا أن الأفراد ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا بنجاح للعلاج إذا قدم في الوقت المناسب وبالشكل الملائم (الوقفي، 2008).

يعد الاستعداد القرائي من المتطلبات الأساسية لحدوث التعلم لدى الطلبة، بل أحد أهم قوانين الاستعداد، التي تعمل على تهيئة الفرد من النواحي الجسمية والعقلية قبل البدء في تعلم أية مهارة. ويعرف الاستعداد القرائي بأنه مجموعة العمليات والاستراتيجيات والأنشطة المصممة بشكل منهجي لتعلم القراءة. ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم القرائية تدنياً واضحاً في الاستعداد للقراءة مقارنة بأقرانهم العاديين، وتظهر لدى هؤلاء الطلبة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالاستعداد القرائي مثل: ضعف الإدراك والتمييز السمعي، وضعف الإدراك والتمييز البصري. وهذه المشكلات إما أن تظهر منفردة أو مجتمعة، مما يؤثر سلباً ويعيق عملية اكتساب مهارة القراءة بأبسط صورها، فينعكس ذلك على التعلم الأكاديمي في المجالات كافة (أبو غنيمة، 2010)

وكان يعتقد أن مشكلات الإدراك السمعي والبصري هي أبرز العوامل المسببة لصعوبات التعلم القرائية، ولكن مع تطور البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم القرائية أشارت العديد من الدراسات إلى عوامل أخرى يمكن أن تقف وراء حدوث صعوبات التعلم القرائية، من مثل المشكلات المرتبطة بالوعي الفونيمي بشكل مبكر، إضافة إلى مشكلات فك الشيفرة (Decoding)، والطلاقة (Fluency)، والاستيعاب (Comprehension)، وأشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود مسببات أخرى تتعلق بالتراكيب اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية وما يرتبط بها، من مثل مشكلات النحو والصرف في اللغة (Syntax)، ودلالات المعاني (Semantics)، حيث أصبحت هذه العوامل تعد بمثابة الأسباب الحقيقية لحدوث صعوبات التعلم القرائية، ويضيف بعض الباحثين مجموعة عوامل كالأسرة، والمدرسة، والمعلم، والمنهج، ويعتقدون

ويشير إلى قدرة الطالب على فهم الأفكار والمعاني التي يقدمها النص التي تتأثر في خلفية القارئ المعرفية (Lerner and Mercer, 1998؛ Kline, 2006).

ويمكن تلخيص أهم مشكلات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم القرائية بما يلي:

- عدم مقدرتهم على الإجابة عن أسئلة محددة في النص لضعفهم في تحديد الأفكار الرئيسة.

- عدم مقدرتهم على تحديد العناوين الرئيسة وتسلسل الأحداث والأفكار في النصوص القرائية (Mercer and Pullen, 2008).

- صعوبة في فهم المعاني الواردة في النص.

- ضعف مقدرتهم في التنبؤ والاستنتاج وإبداء آرائهم فيما يقرؤون (الوقفي، 2008) (Wong, 2004).

التدريس المباشر (Direct Instruction)

انبثق التدريس المباشر من المدرسة السلوكية كأحد أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال تركيز أنصار التدريس المباشر على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على تحليل خصائص المتعلم؛ إذ تركز هذه الاستراتيجية على الدروس المخطط لها بشكل منظم ومرتب، ويدور التدريب حول استخدام المعلم أسلوب تحليل المهمة من خلال تحليل النص إلى وحدات تعليمية صغيرة واضحة ومحددة؛ حيث يقوم المعلم بتوجيه العملية التعليمية من خلال مجموعة من الإجراءات من مثل عرض المهارات وتقديم أساليب مختلفة ومتعددة، وتنظيم البيئة التعليمية، والهدف الرئيس من الاستراتيجية هو الوصول بالطلبة إلى درجة الإتقان قبل الانتقال إلى تعلم مهارة جديدة (Adams and Englmann, 1996; Kinder, et al. 2005).

ولقد تم بناء هذا الأسلوب على يد انجلمان وكرانيين (1991) وتم نشره في كتاب بعنوان نظرية التدريس: المبادئ والتطبيقات. وبنى الأساس النظري في هذا الكتاب اعتماداً على بعض نظريات العلوم الطبيعية التي تعتمد على التحليل العلمي والمنطقي للملاحظة التطبيقية. وتعتمد هذه النظرية على عوامل مهمة لنجاحها هي:

1. يجب تقديم الأمثلة الايجابية بصورة موحدة.
2. يجب تقديم إشارات محددة لكل من الأمثلة الايجابية والسلبية .
3. يجب التنوع في الأمثلة للوصول للتعميم.
4. يجب أن تظهر الأمثلة السلبية المحددات الخاصة بالموضوع حتى يتجنبها الطالب مستقبلاً.

اللغوية ومهارات الاتصال من العناصر الأساسية لحدوث التعلم، إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف استخدام اللغة في إيصال أفكارهم، ومن صعوبة في فهم لغة الآخرين والإصغاء لهم، والاستجابات للتعليمات والتواصل مع الآخرين.

- مشكلات متعلقة بالانتباه: تعد هذه المشكلات من أكثر المشكلات شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص، وتظهر على شكل إما عجز في الانتباه وهو عدم القدرة على انتقاء المثير المطلوب أو الاستمرار في الانتباه، وأما يكون عجز الانتباه مصحوباً بالنشاط الزائد، وهنا يعجز الطلبة عن تنظيم نشاطهم والتحكم فيه ولا يتمون المهمة التعليمية التي يتعلمونها.

وعند الحديث عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة فيظهرون العديد من الخصائص، التي تعمل كمؤشرات تساعد في تشخيص هذه الفئة، وهذه الخصائص هي :

1- وجود تباين واضح بين القدرة العقلية والتحصيل القرائي: بمعنى أن الطالب يتمتع بقدرات عقلية طبيعية وتحصيل متدنٍ، أي أنه يفشل في الحصول على مستوى قراءة يتناسب مع المستوى القرائي لأقرانه من المستوى العمري نفسه.

2- ضعف عام في القراءة والإملاء: ويظهر الطالب ضعفاً واضحاً في القراءة وصعوبة في إملاء الكلمات؛ حيث تظهر هذه المشكلة من خلال قلب أو عكس الحروف والمقاطع، وتعزو بعض النظريات هذه المشكلة إلى وجود قصور في التمييز البصري أو التمييز السمعي (الوقفي، 2011).

3- صعوبات في التعرف والتوجه المكاني: هي صعوبات في تحديد موقع الجسم في الفراغ وتمييز الاتجاهات (يمين ويسار، فوق وتحت)، مما يؤثر في معرفة الطفل لاتجاه القراءة أو الكتابة، وعكس الحروف أو قلبها أو القفز عن كلمات أو حروف أو سطور عند القراءة.

4- صعوبة في مهارات التسلسل: حيث يواجه الطفل صعوبة في حفظ المتسلسلات وترتيبها كأيام الأسبوع وأشهر السنة، والحروف الهجائية مرتبة، والأرقام الحسابية، ويرجع ذلك إلى ضعف في الذاكرة السمعية المتتابعة (Lerner and Kline, 2006).

5- مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى: وعادة ما تظهر هذه المشكلات في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والربط بين الحروف والأصوات، مما يؤثر سلباً في اكتساب الوعي الصوتي، خصوصاً في الترميز الصوتي (الوقفي، 2011).

6- مشكلات في الاستيعاب القرائي: وبعد الاستيعاب أعلى مراحل القراءة لاحتوائه على جميع مهارات القراءة الأساسية،

والقواعد التي يتم تدريسها بطريقة مباشرة للطلبة. وثانيها تنظيم المحتوى، وهذا يتطلب تجميع الطلبة حسب قدراتهم. وهنا يقوم المعلم بمتابعة أداء وتطور كل طالب على حدة، أما المكون الثالث فهو تقنية التفاعل بين المعلم والطالب، بحيث يتأكد المعلم من اشتراك جميع الطلبة في العملية التعليمية. وانبثق عن استراتيجية التدريس المباشر الكثير من البرامج والاستراتيجيات، مثل برنامج (Direct Instruction (DISTAR System For Teaching And Remediation ويعود هذا البرنامج إلى جامعة أوريغون (Oregon)؛ حيث استخدم المبادئ ذاتها التي تستخدم في استراتيجية التدريس المباشر، حيث ركز هذا المشروع على تعليم الطلبة إتقان المهارات ثم الانتقال إلى المهارات اللاحقة لتجنب الطالب الفشل. ويقدم هذا البرنامج للطلاب من مستوى الروضة إلى الصف السادس (Kinder, et al., 2005).

ويعد مشروع بالتيومر من المشروعات الناجحة في تطبيق استراتيجية التدريس المباشر؛ حيث قام بتطبيق الاستراتيجية في المدارس العامة في العام (1996م)، وقد حقق هذا المشروع نتائج مذهلة، وكان له أثر وفاعلية كبيرة في فئات مختلفة من السكان من ضمنهم فئات التربية الخاصة؛ حيث تم التدريس بناءً على مستوى الأداء الفعلي على المهارة وليس العمر الزمني، وتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والعديد من الطلبة الذين وضعوا في التعليم الخاص تمكنوا من الانتقال إلى الصفوف العادية والاستمرار فيها بنجاح، استفاد الطلبة من التدريس المباشر من خلال الانتقال من مستوى التعلم إلى مستوى الإتقان (مكاحلة، 2009).

التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching)

يعد التدريس التبادلي من الأنشطة التعليمية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلبة بعضهم بعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ - والتساؤل - والتوضيح - والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته (Palincsar, 1986)، وتصلح هذه الاستراتيجية للاستخدام في أي فرع من فروع المعرفة وبخاصة القراءة. ويمثل التدريس التبادلي محاولة لتطوير حزمة تعليمية شاملة، تتناول أهداف استراتيجيات التدريب المثالية وذلك من خلال دمج أكثر من أربع استراتيجيات تعليمية غالباً ما يستخدمها القراء المهرة؛ حيث يتم دمجها مع بعض الممارسات التعليمية التي تشجع على استخدام استراتيجية منهجية مستقلة. ومنذ البدايات الأولى لظهور استراتيجية التدريس التبادلي فقد

5. يجب أن تركز الأمثلة التقييمية على التعميمات للتأكد من نجاحها (Kinder and Carnine, 1991). ولهذا فيجب دوماً على المعلم التقيد التام بالخطوات والطرق الموصوفة في أي من البرامج القائمة على هذا الأسلوب للوصول إلى نتائج فعالة. ومع ذلك، يبقى أسلوب التدريس المباشر من الأساليب الجدلية، والذي دام الجدل حوله ما يزيد على أربعين عاماً، وعلى الرغم من هذه الجدلية إلا أن الحكومة الفدرالية الأمريكية قد أقرته كأحد الأساليب المستخدمة في المدارس التي حصلت على درجات متدنية حسب قانون (No Child Left Behind). ومع وجود العديد من الأبحاث حول فعالية هذا الأسلوب في المرحلة الأساسية، إلا أن القليل قد طبق على اليافعين ذوي القراءة المتعثرة (Borman, Hewes and Brown, 2002). وتتضمن هذه الاستراتيجية تنفيذ الخطوات التالية:

- 1- تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب.
 - 2- تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل إجرائي قابل للقياس يوضح مستوى الأداء المتوقع.
 - 3- تحليل الأهداف التعليمية وترتيبها بشكل متسلسل.
 - 4- مراعاة صعوبة المهمة التعليمية من خلال تخصيص الوقت الكافي لتعليم كل مهمة.
 - 5- العمل على تقديم التغذية الراجعة المباشرة للطلاب حول أدائه.
 - 6- تحفيز الطالب لتكرار القيام بالمهمة التعليمية إلى أن يصل لدرجة الإتقان.
 - 7- القيام بالتقييم المستمر لأداء الطالب وعرض البيانات حول ذلك (Hallahan, et al., 2004) (مكاحله، 2009).
- وقد أشار أنجلمان وبرونر (Engelman and Bruner, 1996) إلى الفوائد التالية للتدريس المباشر:

1. تعليم الوعي الصوتي للطلبة بصورة مباشرة.
 2. تقديم دروس متسلسلة تعتمد على التعلم الصوتي.
 3. تعليم كيفية تحليل النصوص من خلال تحويل الأحرف إلى أصوات ومن ثم جمعها لتكوين كلمات.
 4. استخدام القراءة الشفوية مع بعض التقنيات التصحيحية والتغذية الراجعة لتسهيل الطلاقة والاستيعاب القرائي.
 5. تطوير المفردات واستخدام التعلم المتسلسل لتطوير الاستيعاب القرائي.
- ويشير فوجن ولينان (Vaughn, Linan-Thomson and Hickman, 2003) إلى ثلاثة مكونات أساسية تدعم نجاح الأسلوب المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أولها تصميم البرامج، بحيث يحدد البرنامج الاستراتيجيات والمفاهيم

القارئ توقعاتٍ لما سيناقشه الكاتب في الفقرات التالية من النص، فيوفر هدفاً للقارئ، ويضمن تركيزه أثناء القراءة، وذلك يوفر الفرصة لربط المعلومات الجديدة التي سيتعلمها من النص مع معارفه السابقة، إضافة إلى تمكين القارئ من استخدام التنظيم عندما يتعلم أن العناوين الرئيسية والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص هي أدوات هامة لتوقع ما سيتحدث عنه النص المقروء. ويمكن للمعلم أن يساعد طلبته في توقع ما سيتناوله نص قرائي ما من خلال (Palincsar, 1986):

- قراءة العناوين كافة (الرئيسية والفرعية)
 - الاستعانة بالصور التوضيحية.
 - الاستعانة بالأسئلة التي يذكرها الكاتب داخل النص.
 - قراءة السطر الأول من كل فقرة.
 - قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
 - تنبيه الطلبة إلى الأسماء، والجداول، والأحداث.
- ب. التلخيص Summarizing: تعمل هذه لاستراتيجية على تحديد الأفكار الرئيسية في النص القرائي، وذلك من خلال إيجاد ترابط بين المعلومات المهمة في النص، من خلال الربط بين العلاقات وترتيبها. ويتم في هذه الاستراتيجية اختصار المادة القرائية، وإعادة صياغتها في صورة أخرى مع عدم المساس بجوهر الأفكار الرئيسية، وهذا يسهم في تنمية التركيز على المعلومات الهامة من الحقائق والأدلة، واستبعاد ما هو غير مهم (King and Parent-Johnson, 1999). ويتبلور دور المعلم في توضيح كيفية تلخيص المادة المقروءة بشكل جيد لطلبه من خلال (Slater and Hortsman, 2002):

- التأكيد على عدم الاقتباس المباشر من النص وتشجيع الطلبة على استخدام لغتهم التعبيرية.
- إلزام الطلبة بمدة زمنية محددة للتلخيص، والتعبير عنه إما كتابياً أو شفويًا.
- قيام الطلبة بمناقشة مُلخصاتهم، وإجراء عصف ذهني لقبول أو رفض المعلومة المقدمة.
- التركيز على استخدام أدوات السؤال (الاستفهام) مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف) وذلك للوصول إلى الأفكار الرئيسية.
- وعلى المعلم أن يساعد الطلبة في أثناء عملية التلخيص، وذلك لأنها مهارة تحتاج إلى الكثير من التركيز والجهد والتدريب حيث يقوم المعلم بنمذجة عدة أمثلة أمام الطلبة لهذه المهارة.
- ج. التساؤل Questioning: وتعمل هذه الاستراتيجية على تشجيع الطلبة على توليد الكثير من الأسئلة في أثناء عملية القراءة، وهذا يسهل تحديد الأفكار والمعلومات المهمة في

استخدمت في العديد من الدراسات التي تناولت مهارة الاستيعاب القرائي عند القراء من مختلف الأعمار والمستويات القرائية. وإن الطبيعة الشاملة للتدريس التبادلي تشير إلى قدرة هذه الاستراتيجية على تطوير القراءة والحفاظ عليها ونقل أثر تعلمها وتعميمها. ومع ذلك فإن حجم الدراسات التي تناولت التدريس التبادلي قد تضاعف خلال العقود الماضية، مما وفر نتائج تطبيقية عملية لإيجابيات هذه الاستراتيجية، إضافة إلى إظهار مواطن الضعف فيها وتقييمها.

ويعرف بالنسكار وبراون (1984) هذه الاستراتيجية على أنها تقنية للنقاش الداعم والقائم على أربعة أركان أساسية يستخدمها القارئ لفهم النص وهي التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح والتلخيص. وأظهر التدريس التبادلي فعالية خاصة عند دمجه ضمن تدخلات علاجية مع الطلبة ذوي الضعف القرائي (Cooper, Boschken, McWilliams, and Pistochini, 2000) وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية. ويشير ليديريز (Lederer, 2000) إلى أن الأساليب التي تعتمد على الحوار الفعال مثل التدريس التبادلي مفيد لهذه الفئة، فهو ينمي الإحساس بالمتعة واللعب مع الرفاق من خلال الحوار وتبادل الأدوار، وبالتالي زيادة الثقة بالنفس والدافعية عند هؤلاء الطلبة (Borkowski, 1992). إضافة إلى ذلك فقد أثبتت العديد من الأبحاث فعالية التدريس التبادلي في تحسين القراءة الاستيعابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية (Lederer, 2000). ويهدف التدريس التبادلي وبحسب بعض الباحثين إلى (McLaughlin and Allen, 2002):

1. مساعدة الطلبة في المشاركة الفاعلة وذلك للوصول إلى المعنى من خلال النص.
 2. مساعدة الطلبة في فهم عملية القراءة الاستيعابية، والتي ستعتمد على الخطوات الأربع الأساسية.
 3. مساعدة الطلبة في مراقبة ومتابعة تعلمهم وطريقة تفكيرهم.
- وليس الهدف الرئيسي من التدريس التبادلي هو الوصول إلى مرحلة إتقان العمليات الأربع، ولكن تستخدم هذه الخطوات كأدوات لتدريس الطلبة كيفية البحث عن المعنى ومراقبة ما يتم تعلمه للتأكد من فهم النص (Palincsar, 1986). ويمكن للطلبة التأكد من فهمهم للنص من خلال المناقشات مع باقي الطلبة (King and Parent-Johnson, 1999).
- ويمكن وصف الاستراتيجيات المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي كما أوردها (Brown and Campione, 1994) بما يلي:
- أ. التنبؤ Predicting: تتطلب هذه الاستراتيجية أن يضع

وفي دراسة المكحلة (2009)، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام التدريس المباشر والتعليم الدقيق في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة التأسيسية، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات التعلمية في الرياضيات الملتحقين بغرف المصادر، موزعين على مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان، وتم توزيعهم عشوائياً بالتساوي على مجموعتين، الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية والتجريبية وتم تدريسها بالطريقة المباشرة والتعلم الدقيق. وأشارت النتائج إلى ظهور أثر واضح لأسلوب التدريس المباشر والتعليم الدقيق في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأساسية وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

وفي دراسة (عيسى، 2007) التي هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي لاستراتيجية التدريس التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالباً من ذوي صعوبات الفهم القرائي من مستوى الصف الخامس في مدينة أسيوط، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعة ضابطة تكونت من (29) طالباً ومجموعة تجريبية تكونت من (40) طالباً، وتم قياس ما وراء الفهم من خلال اختبار أعدده الباحث؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التدريس التبادلي.

وأجرى (ارتيمة، 2006)، دراسة هدفت لمعرفة اثر التدريس التبادلي في تعزيز مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبة. وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وطور الباحث اختبار استيعاب قرائي للتوصل إلى هدف دراسته؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي، ولم تظهر الدراسة وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

في دراسة (Coyne and others, 2009) هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي من خلال برنامجي قراءة معتمدين على الاستراتيجية؛ حيث تم تطبيق البرنامجين على عينات

النص كما يعمل على إكساب الطلبة مهارة صياغة الأسئلة. ويعمل المعلم من خلال النمذجة على مساعدة الطلبة على توليد الأسئلة الجيدة ومناقشتها حول الأفكار الهامة الواردة في النص، مما يساعد الطلبة على تحليل الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة من خلال ما يتم طرحه من أسئلة (Palincsar, 1986).

د. التوضيح Clarifying: وتعمل هذه الاستراتيجية على توضيح الأفكار الواردة في النص القرائي، ويتم ذلك من خلال التعرف إلى معاني المصطلحات والمفاهيم الجديدة والمبهمه في النص ويتم عادة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التوضيحية كإعادة القراءة أو طلب المساعدة من الزملاء (Oczkus, 2003).

الدراسات السابقة

تعد مشكلة الاستيعاب القرائي من المشكلات التي يعاني منها العديد من الطلبة ذوي الصعوبات القرائية المحددة، ولذلك اهتم الكثير من الباحثين بإجراء مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تبحث في موضوع الاستيعاب القرائي، وبعض هذه الدراسات اهتمت بفاعلية استراتيجيات علاج الاستيعاب القرائي. وقد عمد الباحث إلى عرض الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة (بني خالد، 2011) إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التعليم التبادلي واستقصاء أثره في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون من الديسلكسيا، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في لواء البادية الشمالية الغربية، تم توزيعهم بشكل متساوٍ على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية والمكونة من شعبتين (واحدة للذكور والأخرى للإناث) باستخدام برنامج تدريبي مستند لأسلوب التعليم التبادلي، ودرست المجموعة الضابطة والمكونة من شعبتين (واحدة للذكور والأخرى للإناث) بالطريقة الاعتيادية. وقام الباحث ببناء اختبار في الاستيعاب القرائي للتحقق من فاعلية برنامجه التدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب التعليم التبادلي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو التفاعل بين الجنس وأسلوب التدريس.

69 درجة وتم تطبيق الاستراتيجيتين خلال (15) درساً خلال مدة (15) أسبوعاً. وأظهرت النتائج عدم وجود أي فروق إحصائية بين الطريقتين إلا فرقا مع المجموعة الضابطة مما يشير إلى فائدة الاستراتيجيتين في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى هذه العينة.

وفي دراسة لجانز وفلوريس (Ganz and Flores, 2007) هدفت للتحقق من أثر برنامج للاستيعاب القرائي مبني على أسلوب التدريس المباشر على عينة من الأطفال ذوي الإعاقات النمائية منهم؛ التوحد وصعوبات التعلم. وتكونت العينة من أربعة أطفال متلقين لخدمات التربية الخاصة في مدارس حكومية، وتقوم هذه الدراسة على التصميم المعتمد على الفرد الواحد حيث يتم قياس مدى التغيير في السلوك عبر فترات زمنية مختلفة؛ حيث بينت الرسومات النهائية تطوراً ملحوظاً عند جميع أفراد العينة في الاستيعاب القرائي وثباتاً في هذا السلوك في مرحلة المتابعة اللاحقة التي تم جمعها بعد شهر من انتهاء الدراسة.

وقام انطونيو وسوفينجر (Antoniou and Souvignier, 2007) بدراسة بعنوان تعليم الاستيعاب القرائي من خلال الاستراتيجيات، دراسة علاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج يحتوي على تعليم مباشر لبعض الاستراتيجيات المعتمدة على تنظيم الذات. وتكونت العينة من (73) طالباً من الصفوف الخامس وحتى الثامن حيث قام معلمو التربية الخاصة بتدريس هذه المجموعة. وتم استخدام تصميم الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة خلال سنة كاملة لتقييم مهارات القراءة، والاستيعاب القرائي، والكفاءة الذاتية. بعد نهاية السنة الدراسية لوحظ أثر للبرنامج على تطوير مهارات القراءة، ووجد عند المتابعة تحسن في القراءة الاستيعابية ومهارات القراءة ومهارات التنظيم الذاتي للقراءة.

وقام كل من كايندر وكوبينا ومارشند مارتيللا (Kinder, Kubina, Marchand- martella, 2005) بتحليل الدراسات التي استخدمت استراتيجية التدريس المباشر لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث تم عرض ملخص لـ (37) دراسة أجريت على الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في مجالات اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وتم تحليل البيانات في هذه الدراسات، حيث أشارت النتائج بعد تحليل الدراسات على التأكيد على نجاح استخدام استراتيجية التدريس المباشر في التربية الخاصة سواء في القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو اللغة والحساب، سواء أكان للطلبة العاديين أم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف المراحل العمرية، وتؤكد أن أداء الطلاب قد تحسن وبشكل ملحوظ باستخدام استراتيجية التدريس

كبيرة من الطلبة لمدة استمرت خمس سنوات. واستخدمت تقنيات القراءة بصوت مرتفع، وقراءة القصص، واستخدام بعض المنظمات العامة لتحليل النص القرائي. وبعد تحليل النتائج تبين مدى فعالية استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تطوير ودعم تعلم الطلبة. بغض النظر عن مستوى الطلبة التحصيلي وقدرة هذه الاستراتيجية على تحسين الاستيعاب القرائي في أي من مراحل تعلم القراءة لدى الطلبة، ودعم الباحثين إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية في تطوير استراتيجيات تعليمية متطورة أخرى .

وفي دراسة وصفية لروبلي وبلير ونيكولاس (Rupley, Blair, and Nichols, 2009) بعنوان استراتيجيات التدريس الفعال للطلبة المتعثرين: دور التدريس المباشر؛ حيث قام الباحثون بعرض عام لمكونات القراءة الأساسية وهي الوعي الفونيمي، والصوتيات، والطلاقة، والمفردات والاستيعاب القرائي. ومن خلال عرض تاريخي لبعض أساليب التدريس تم التركيز على أسلوب التدريس المباشر كأحد أهم أساليب التدريس؛ حيث يجب التركيز على استخدامه وخاصة مع الطلبة الذين يواجهون مشكلات مختلفة في تعلم القراءة وبخاصة الاستيعاب القرائي.

وفي دراسة سبورر وزملاؤه (Sporer, et al., 2009) بعنوان تطوير مهارات القراءة الاستيعابية: أثر بعض الاستراتيجيات التعليمية والتعليم التبادلي؛ حيث كان الهدف من هذه الدراسة معرفة الآثار المترتبة على ثلاثة أنواع مختلفة من استراتيجيات التدريس للاستيعاب القرائي. تكونت العينة من 210 طالباً من المدارس الابتدائية. وتم توزيع الطلبة ضمن ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى التي يتم تدريسها بطريقة التدريس المباشر، والمجموعة الثانية التي تركز على التدريس التبادلي والمجموعة الثالثة المكونة من مجموعة مصغرة من الطلبة وتدرّسهم بأسلوب التدريس التبادلي. وأظهرت النتائج تفوق الطلبة في كلا المجموعتين التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التدريس المباشر إضافة إلى تفوق طلبة المجموعة الثالثة على باقي المجموعات وذلك وفق نتائجهم على اختبار قرائي مقنن.

وقام فان دن وآخرون (Van den Box, et al., 2007) بدراسة بعنوان: المراهقون ذوو الإعاقة الذهنية: هل بالإمكان تحسين مستوى القراءة الاستيعابية لديهم، حيث كان هدف الدراسة التحقق من استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم التبادلي على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية/ وبعض التدخلات العلاجية القائمة على الاستراتيجيتين. وتكونت العينة من (38) فرداً (بمتوسط عمري 36 سنة) ونسبة ذكاء تراوحت بين 45-

القرائي لذوي صعوبات التعلم، يمكن ملاحظة ما يلي:

- أشارت جميع الدراسات الأجنبية إلى فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تحسين الأداء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة مهارات الاستيعاب القرائي لديهم، لأنه يتبنى أسلوباً تعليمياً واضحاً ومنظماً.
- ركزت معظم الدراسات الأجنبية والعربية على مقارنة فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي مع ذوي صعوبات التعلم ومقارنتهما مع استراتيجيات تدريسية أخرى من ضمنها الطريقة التقليدية.
- إن معظم الدراسات العربية التي استخدمت استراتيجية التدريس التبادلي استخدمت مع الطلبة العاديين في المرحلة الأساسية العليا وأحياناً المرحلة الثانوية في الموضوعات الأكاديمية المختلفة، وكان هناك عدد قليل من الدراسات التي بحثت فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم.
- لم يلاحظ الباحث أياً من الدراسات العربية التي تناولت فاعلية استراتيجية التدريس المباشر مع ذوي الصعوبات القرائية المحددة.
- معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي كان محور اهتمامها التدريب على تحسين بعض المهارات الأكاديمية المختلفة باستخدام هاتين الاستراتيجيتين إما بشكل منفصل أو من خلال مقارنتها مع استراتيجيات أخرى.
- ويلاحظ من خلال الدراسات المختلفة عدم اقتصار استخدام هذه الاستراتيجيات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بل استخدمت مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وكان الاستخدام الأكثر والأقدم مع الطلبة العاديين.
- وبناءً على ما سبق، فقد أجريت هذه الدراسة بهدف مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية المحددة، ومقارنة هذه النتائج بنتائج الدراسات الأخرى.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي في المدارس الخاصة ممن شخصوا من قبل جهة رسمية (كلية الأميرة ثروت)، بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في صعوبات القراءة، والملتحقين بغرف المصادر والبرامج التي تقدم خدمات تربوية لهم، موزعين على (6) مدارس خاصة من المدارس

المباشر في جميع المجالات التعليمية. وأظهرت نتائج التحليل أن التدريس المباشر والتربية الخاصة لهما القدرة على التحكم بفاعلية في التقدم الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وأن التصميم الجديد لاستراتيجية التدريس المباشر يتوافق مع معايير IDEA، خصوصاً للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية.

وقام إدوارد (Edward, 2004) بدراسة طويلة استمرت ست سنوات هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم باستخدام التدريس المباشر بطريقة واضحة ومتسلسلة ومنظمة، وبشكل متزامن مع التغذية الراجعة الفورية والتعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة على المهارات الأساسية (القراءة واللغة والرياضيات). و تكونت العينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي الذين لديهم صعوبات التعلم في مدارس فالنتاين- كاليفورنيا. وأظهرت النتائج تحسناً في المهارات الأساسية السابقة كافة، ويعزى هذا التقدم الإيجابي في النتائج إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في التدريس.

وفي دراسة قامت بها الفاسي (Alfasi, 2004) هدفت إلى مقارنة فاعلية استخدام طريقتي تدريس في تحسين مستوى الطلبة في تعلم اللغة. حيث تم تقديم استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي ومقارنتهم بالطريقة التقليدية. وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 277 طالباً في المرحلة الثانوية (السنة الثانية)، و قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (الضابطة) تم تدريسها بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية تم تدريسها بالطريقة التبادلية، والمجموعة الثالثة تم تدريسها بالطريقة التبادلية، إضافة إلى التدريس المباشر معاً. ودرست المجموعات على مدار (20) يوماً بحيث خصص (90) دقيقة يومياً لتنفيذ هذا التدخل التربوي. عند دراسة الفروق بين الاختبارات القبليّة-البعدية على المجموعات الثلاث وجدت فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين. حيث تفوق الطلبة اللذين درسوا بالطريقة التبادلية وأظهروا تطوراً قارب مستوى (80%) مقارنة بالطلبة اللذين درسوا بالطريقة التقليدية، إضافة إلى ذلك فقد حصلت المجموعة الثالثة (التي درست بمزيج من الطريقتين التبادلية والمباشرة) على أعلى الفروق خاصة مع المجموعة الضابطة. مما يظهر تفوق الاستراتيجيتين في التدريس على الطريقة التقليدية.

التعقيب على الدراسات السابقة

لدى عرض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجية التدريس المباشر واستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم الطلبة المهارات الأكاديمية المختلفة ومنها الاستيعاب

الإجابات الصحيحة من (10).

صدق الاختبار

تم التوصل إلى دلالات صدق الاختبار الذي قام الباحث ببنائه من خلال صدق المحتوى باستخدام المحكمين؛ حيث تم توزيع المقياس على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات والمدارس. وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملائمة النص القرائي لمستوى الصف الخامس، ومدى ملائمة وتمثيل الأسئلة الاستيعابية للمفاهيم والأفكار المتضمنة في الدرس، ومدى سلامة الصياغة اللغوية والقواعدية للنص والأسئلة التابعة له، وقد أبقى على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر.

ثبات الاختبار

تم استخراج معامل الثبات للاختبار القبلي والبعدي باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ حيث طبق المقياس في بداية الدراسة على (50) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي من الطلبة العاديين، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس التي طبقت فيها الدراسة نفسها، وبعد مرور أسبوع أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على ذات المجموعة وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ وتبين أن معامل الثبات المحسوب لكلا الاختبارين القبلي والبعدي هو (0.75).

2. المادة التعليمية: وللتعرف إلى فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى أفراد الدراسة، تم إعداد مادة تعليمية مستلة من كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي الجزء الأول؛ حيث تكونت المادة التعليمية من خمسة نصوص قرائية تمثل الوحدات القرائية من الوحدة الثانية وحتى الوحدة السادسة. وكانت هذه الدروس متسلسلة بالعناوين التالية: عمر بن عبد العزيز، الابن الصالح، الدواء في الأردن، القنفذ، الإذاعة الأردنية. حيث استغرق تقديم كل نص قرائي ما يقارب ثلاث حصص تدريسية للمجموعات الثلاث كل وفق أسلوبه التعليمي (التقليدي، المباشر، والتبادلي). وطلب إلى معلمي المجموعتين التجريبيتين تحليل الدروس إلى فقرات أساسية ومن ثم تدريس هذه الفقرات بحسب الطريقة التجريبية المبتغاة. ولضمان إتقان المعلمين لاستخدام الاستراتيجيتين، تم تدريب المعلمين من خلال أخذ نماذج من النصوص والقيام بتدريس مصغر إما بالأسلوب المباشر الذي يعتمد على تحليل الفقرات واستخراج الأفكار وطرح الأسئلة لإدارة الحوار وتوفير التغذية الراجعة، أو بأسلوب التدريس التبادلي الذي يعتمد على الاستراتيجيات

التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان في الفصل الدراسي الأول 2012/2011. وتم اختيار هذه المدارس بطريقة قصدية لتوافر أعداد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس حيث قام الباحث بحصر أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة من مستوى الصف الخامس في المدارس الخاصة. ووجد أن ستاً من المدارس يتواجد فيها أعداد من الطلبة أكثر من غيرها. وقد وزع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة عدد أفرادها (10) طلاب، ومجموعتان تجريبيتان مجموعة (1) التدريس المباشر وعدد أفرادها (10) طلاب ومجموعة (2) التدريس التبادلي وعدد أفرادها (10) طلاب.

أدوات الدراسة

1. اختبار الاستيعاب القرائي: قام الباحث ببناء اختبار قبلي في الاستيعاب القرائي من مستوى الصف الخامس، يطبق قبل البدء بالتدريب واختبار آخر من نفس المستوى كاختبار بعدي يطبق بعد الانتهاء من تدريب الطلبة على الاستراتيجيتين، وذلك لقياس الفروق في الأداء قبل تطبيق الاستراتيجيتين وبعد تطبيقهما بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

ولتحقيق مزيد من معايير الصدق بني الاختبار القبلي والبعدي استناداً إلى مناهج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولم تستخدم مناهج وزارة التربية والتعليم الأردنية خشية أن يكون الطلبة قد اطلعوا على النصوص القرائية بشكل مسبق وخاصة أن كثيراً من الطلبة يتلقون تعليماً إضافياً خاصاً خلال العطلة الصيفية تحضيراً للفصل الدراسي الأول. وتم اختيار كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبعد الاطلاع على محتوى المنهاج وتحليل الدروس من حيث العناوين والدروس القرائية ومناسبتها للبيئة الأردنية، تم اختيار درسين من بين هذه الدروس وهي (حكمة قاضي) (توماس أديسون) حيث يتناسب هذان الدرسان مع طبيعة المنهاج الأردني. ثم تمت صياغة (10) أسئلة استيعابية. لكل درس وكانت هذه الأسئلة اختيار من متعدد، وذلك تلافياً لأخطاء الكتابة أو صعوبات الكتابة التي قد يقع بها الطالب. وتم إعطاء وزن نسبي لكل سؤال بواقع درجة واحدة على أن تكون الدرجة الكلية لكل اختبار (10) درجات، أما بالنسبة لتصحيح الاختبار فتحسب الإجابات الصحيحة للطالب من خلال إعطاء درجة واحدة لكل سؤال صحيح، والسؤال الذي يفشل الطالب في إجابته بشكل صحيح تكون درجته صفراً ثم تحسب الدرجة الكلية لأداء الطالب على الاختبار، أي مجموع

الأربع (التنبؤ والتساؤل - والتوضيح- والتلخيص)؛ حيث تُرب المعلمين على المهارات الأربع من حيث التعرف إلى أنواع الأسئلة وكيفية طرح الأسئلة، وتوضيح الأفكار الواردة في الفقرات، وتلخيص النصوص والتدريب على مهارة التنبؤ، وذلك باستخلاص الأفكار الأساسية من الفقرة ومحاولة بناء بعض الاستنتاجات المتوقع حدوثها في الفقرات اللاحقة.

إجراءات الدراسة

ولجمع البيانات وتحليلها، فقد تم القيام بالإجراءات التالية:
أولاً: الحصول على جميع أسماء المدارس التي تقدم برامج صعوبات التعلم والتابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

ثانياً: تم الحصول على موافقة المدارس الخاصة الممثلة في العينة من خلال مقابلة رؤساء أقسام وبرامج صعوبات التعلم في تلك المدارس.

ثالثاً: قام الباحث بزيارة جميع المدارس المستهدفة لبيان أهداف الدراسة وتقديم شرح مبسط للدراسة والإجراءات التي ستفقد ومدة التدريب، وقد وضحت لكل من الإدارة والمعلمين على أن تطبيق الدراسة لا يتعارض مع الخطط الفردية التي يتم التدريب عليها، وذلك لأن المادة التدريبية مبنية على المنهاج، وأبدت كل من الإدارة والمعلمين استعدادهم لتطبيق الدراسة.

رابعاً: قام الباحث بتدريب المعلمين المشاركين في الدراسة، وعددهم 6 معلمين، حاصلات على الشهادة الجامعية الأولى في التربية الخاصة (بحد أدنى)؛ حيث أن أربعة منهن يحملن شهادة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، وأربعة من المشاركات لديهن خبرة تزيد على خمس سنوات. حيث تم تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي كل في مدرسته، وتوفير دليل توضيحي للمعلمين يبين أدوار كل من المعلمة والطالب بشكل واضح بقصد الالتزام به أثناء التدريس، بالإضافة إلى ذلك كان هناك متابعة أسبوعية لجميع المدارس، التي شملتها الدراسة لمتابعة إجراءات التطبيق.

خامساً: تم تدريب المشاركات من خلال ثلاث جلسات لمدة ثلاثة أيام:

- **الجلسة الأولى:** تم توضيح الخلفية النظرية عن استراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي، وكيفية استخدامهما في التدريب مع النصوص القرائية المختارة.

- **الجلسة الثانية:** تم شرح كيفية تطبيق الاستراتيجيتين من خلال مثال تدريبي قام به الباحث وتوضيح خطوات الاستراتيجيتين إضافة إلى الإجابة عن أية تساؤلات من قبل

المعلمات.

- **الجلسة الثالثة:** تم التدريب على كيفية متابعة الطلبة والأدوار المنوطة بهم، وكيفية تقديم التغذية الراجعة للطلاب.
سادساً: قيام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد الدراسة ومن ثم تقسيم العينة إلى مجموعات ضابطة وتجريبية.

سابعاً: استغرقت مدة التدريب ما يقارب ثلاثة أشهر، تمت خلالها المتابعة بشكل دوري من خلال زيارات أسبوعية بدأت من بداية الفصل الأول 2012/2011، حيث تم خلال هذه الزيارة متابعة طريقة تقديم المعلمات للتدريب ومتابعة آلية التدريس باستخدام الاستراتيجيتين.

ثامناً: بعد إنهاء المعلمات عملية التدريس وفق الاستراتيجيتين تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعات الضابطة والتجريبية.

تاسعاً: تم تصحيح الاختبار البعدي واستخراج العلامات الكلية لكل طالب وطالبة، حيث تم تفرغ العلامات القبلية والبعدي على جدول، وذلك من أجل استخراج النتائج.

تصميم الدراسة

تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبي حيث اعتمد على الاختيار القسدي للمدارس وتوزيع أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وهكذا فإن التصميم المستخدم في هذه الدراسة هو مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة مع اختبارين قبلي وبعدي، كما هو مبين أدناه:

التجريبية (1) R1 0 X1 0

التجريبية (2) R2 0 X2 0

الضابطة 0 - 0

R1 = المجموعة التجريبية الأولى R2 = المجموعة التجريبية الثانية

R3 = المجموعة الضابطة 0 = الاختبار القبلي / الاختبار البعدي

X = استراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية استراتيجيات التدريس المباشر والتدريس التبادلي على عينة من طلبة صعوبات التعلم القرائية للصف الخامس الأساسي، والمقارنة بين فاعلية كل من استراتيجيات التدريس المباشر والتدريس

الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة على الاختبار القبلي والبعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (1):

التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. وتمت صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي ما فاعلية إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلوكيا)؟ وهل هناك فروق بين الإستراتيجيتين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

الجدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي

القياس البعدي		القياس القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.667	7.00	1.033	3.20	التجريبية (1) التدريس المباشر
1.135	5.80	1.174	3.40	الضابطة

التجريبية التي درست باستخدام التدريس المباشر والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول رقم (1) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، ولفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للمجموعتين

الجدول رقم (2)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	8.656	1	8.656	21.193	0.000
المجموعات	8.705	1	8.705	21.312	0.000
الخطأ	6.944	17	0.408		
المجموع	22.800	19			

إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

يشير الجدول رقم (2) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام التدريس المباشر والضابطة على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف=21.312)، وتعدُّ هذه القيمة دالة

الجدول رقم (3)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	7.063	0.203
الضابطة	5.737	0.203

متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

ولإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة على الاختبار القبلي البعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (4):

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (3) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس المباشر كان (7.063) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذي كان (5.737)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي

القياس البعدي		القياس القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.850	8.50	0.699	3.60	التجريبية (2) التدريس التبادلي
1.135	5.80	1.174	3.40	الضابطة

التجريبية، التي درست باستخدام التدريس التبادلي والضابطة على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، ولفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للمجموعتين

الجدول رقم (5)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	3.621	1	3.621	4.252	0.055
المجموعات	33.586	1	33.586	39.435	0.000
الخطأ	14.479	17	0.852		
المجموع	54.550	19			

إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

يشير الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية، التي درست باستخدام التدريس التبادلي والضابطة على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (=39.435)، وتعدُّ هذه القيمة دالة

الجدول رقم (6)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

الخطأ المعياري	المتوسط	المجموعة
0.293	8.454	التجريبية (2) التدريس التبادلي
0.293	5.846	الضابطة

الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبتين اللتين درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار القبلي البعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (7):

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (6) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي كان (8.454)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة والذي كان (5.846)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبتين التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار القبلي والبعدي

القياس البعدي		القياس القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.667	7.00	1.033	3.20	التجريبية (1) التدريس المباشر
0.850	8.50	0.699	3.60	التجريبية (2) التدريس التبادلي

اللتين درست باستخدام التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبتين على القياس البعدي، ولفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للمجموعتين التجريبتين

الجدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين أداء أفراد المجموعتين التجريبتين على الاختبار البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	0.286	1	0.286	0.476	0.500
المجموعات	9.847	1	9.847	9.846	0.001
الخطأ	10.214	17	0.601	0.601	
المجموع	21.750	19			

التدريس المباشر والتدريس التبادلي على الاختبار البعدي؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف=9.846)، وتعد هذه القيمة

يشير الجدول رقم (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية، التي درست باستخدام

بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر. وهذا يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس المباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر الذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

وتمكن إستراتيجية التدريس المباشر الطلبة ذوي صعوبات القراءة من إتباع التسلسل ضمن خطوات وذلك بربط بالخبرات السابقة بالحالية، وتكرار تنفيذ المهمة التعليمية للوصول إلى الإتقان، مما يساعد في نقل أثر التعلم بسهولة. وتمتاز إستراتيجية التدريس المباشر بأنها أكثر مرونة من التعلم التقليدي؛ حيث إنها تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدرتهم على الاستيعاب. ويلاحظ أن هذه الإستراتيجية ساعدت الطلبة في التخلص من الجمود الذي تفرضه الطرق التقليدية أحادية العرض، فتتوعد المثيرات يعمل على تشويق التعليم والحصول على التغذية الراجعة المباشرة. وتوفر هذه الإستراتيجية القدرة على التنبؤ من خلال تحليل المهمة وتوقع الخطوة اللاحقة وتدفعه للمحاولة والخطأ من خلال خصوصية التدريس الفردي فيها.

ويمكن القول إن هذه العوامل المتضمنة في هذه الإستراتيجية ساعدت على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكان ذلك واضحا في أدائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، وهذا يؤكد فاعلية إستراتيجية التدريس المباشر مقارنة بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات (Coyne and others, 2009) (Van den Box, et al., 2007)، (Ganz and Flores, 2007)، (Antoniou and Souvignier, 2007)، (Edward, Kinder, Kubina, Marchand- martella, 2005)، (Rupley, Blair, and Nichols, 2009)، (2004)، (2009).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟

دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبتين والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

الجدول رقم (9)

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء المجموعتين التجريبتين

على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الخطأ المعياري
التجريبية (1) التدريس المباشر	7.029	0.249
التجريبية (2) التدريس التبادلي	8.471	0.249

ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية المعدلة في جدول رقم (9) يتضح أن المتوسط الحسابي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي كان (8.471)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس المباشر الذي كان (7.029)، مما يؤكد على أثر فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.

مناقشة النتائج والتوصيات

جاءت هذه الدراسة لمقارنة فاعلية استخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)، وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعات التجريبية والتي درست باستخدام إستراتيجيتي التدريس المباشر والتبادلي مع أداء أفراد المجموعة الضابطة التي درست بطرق أخرى. وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن عدد من الأسئلة التي انبثقت من مشكلة الدراسة التي ترتبط بمتغير أسلوب التدريس وأثره في تحسين أداء الطلبة على تعلم مهارات الاستيعاب القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة التي لم تدرس بهذه الطريقة؟ أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية الذين تم تدريبهم باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم

التبادلي الذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر.

وهذا يؤكد على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية في تحسين الاستيعاب القرائي لديهم مقارنة باستراتيجية التدريس المباشر، ويمكن أن يعزى هذا التحسن في الاستيعاب القرائي إلى تأثيرهم في استراتيجية التدريس التبادلي، باعتبارها استراتيجية معرفية كانت أكثر انسجاماً مع مهارات الاستيعاب القرائي التي بدورها مهارات معرفية، كما إن التعلم التفاعلي والتعاوني من خلال تبادل الأدوار يترك آثاره الإيجابية على الناحية الاجتماعية والتواصلية مما يساهم في زيادة الثقة بالنفس، مما ينعكس إيجاباً على الدافعية للتعلم والأداء، والذي توفره استراتيجية التدريس التبادلي، مما أسهم في تحسن مهارات الاستيعاب القرائي مقابل التدريس الفردي المتضمن في استراتيجية التدريس المباشر.

ويمكن القول أن هذه إستراتيجية التدريس التبادلي كانت الأفضل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية مقارنة بإستراتيجية التدريس المباشر، وكان ذلك واضحاً في أدائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، ومن خلال مقارنة متوسطات الأداء بين المجموعتين التجريبتين على الاختبار البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة باستراتيجية التدريس المباشر في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات (Sporer et al., 2009)، (Alfasi, 2004).

التوصيات

- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هاتين الاستراتيجيتين مع المهارات الأكاديمية الأخرى لذوي صعوبات التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هاتين الاستراتيجيتين بشكل منفصل أو بشكل متزامن مع فئات التربية الخاصة المختلفة وأثرها في تعلم مختلف المهارات.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعميم استخدام هاتين الاستراتيجيتين في تدريس مهارات الاستيعاب القرائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة في التربية الخاصة والدبلوم العالي في صعوبات التعلم، والتدريب العملي على هاتين الاستراتيجيتين واستراتيجيات التدريس المختلفة لذوي صعوبات التعلم في القراءة، باعتبارها أكثر فئات صعوبات التعلم انتشاراً وانعكاساً على تعلم مختلف المواد الأكاديمية.

أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الذين تم تدريبهم باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء هذه المجموعة على الاختبار البعدي بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

ويمكن القول أن هذه الاستراتيجية ساعدت على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية بشكل كبير، وكان ذلك واضحاً في أدائهم على اختبار الاستيعاب البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي من خلال مقارنة متوسطات الأداء بين الاختبارين. وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي مقارنة بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Alfasi, 2004)، (بني خالد، 2011)، (ارتيمة، 2006)، (عيسى، 2007).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو هل توجد

فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات على الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي؟

وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس المباشر مقارنة مع الطلبة الذين تم تدريبهم باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في الاستيعاب القرائي على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. حيث تؤكد هذه النتيجة فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم القرائية من مستوى الصف الخامس الأساسي، وذلك من خلال التطور في أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس

المصادر والمراجع

- Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities, A Contemporary Journal*, 5 (1): 41-57.
- Bauman, J. and Johnson, D. 1984. Reading instruction and the beginning teacher, Burgess Publishing Company, U.S.A.
- Borkowski, J. G. 1992. Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills, *Journal of learning disabilities*, 25, 253-257.
- Borman, G. D. Hewes, G. M. Overman, L. T. Brown, S. 2002. Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis CRESPAR-R-59.. Maryland: Publications Department, CRESPAR/ Johns Hopkins University.
- Brown, A. and Campione, J. 1994. Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly Ed.. Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice pp. 229–270.. Cambridge, MA: MITPress.
- Burns, P., Roe, B. and Ross, E. 1984. Teaching reading in today's elementary schools 3rd ed.. Boston: Houghton Mifflin.
- Catts, H. W. and Kamhi, A. G. 1999. Language and learning disabilities, London: Allyn and Bacon.
- Coyne, M. D. Zipoli, R. P. Chard, D. J. Faggella-Luby, M. Ruby, M. Santoro, L. E. and Baker, S. 2009. Direct Instruction of Comprehension: Instructional Examples From Intervention Research on Listening and Reading Comprehension, *Reading and Writing Quarterly*, 25 (2-3): 221-245.
- Cooper, J. D., Boschken, I., McWilliams, J. and Pistochini, L. 2000. A study of the effectiveness of an intervention program designed to accelerate reading for struggling readers in the upper grades. In T. Shanahan and F.V. Rodriguez-Brown. Eds.. 4f} h yearbook of the National Reading Conference pp. 477-486.. Chicago: National Reading Conference.
- Durkin, Dolores. 1995. Teaching them to read, Align and Bacon Company, U.S.A.
- Eckert, M. A., Leonard, C. M. Richards, T. L., Aylward, E. H. Thomson, J. and Berninger, V. W. 2003. Anatomical correlates of dyslexia: Frontal and cerebellar findings, *Brain Education*, 126 (1): 193–203.
- Edward, L. Anderson 2004. Education That Work, The Child is Always Right, Part Five. Direct Instruction, This paper is based upon a talk that Dr. Anderson
- أبو غنيمة، عادل يوسف، 2010، عسر القراءة وطرق العلاج، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم.
- النل، شادية، 1992، أثر الصورة القرائية مستوى المقروئية الجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الثامن، العدد 40.
- السرطاوي، زيدان وآخرون، 2001، مدخل إلى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة الرياض.
- العجمي، عبدالله بليه، 2007، الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عيسى، ماجد، 2007، اثر برنامج تدريبي لاستراتيجية التدريس التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول.
- المكاحلة، أحمد، 1999، أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المكاحلة، أحمد، 2009، فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- هزايمة، سامي، 1998، تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الوقفي، راضي، 2008، الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة، عمان، كلية الأميرة ثروت.
- الوقفي، راضي، 2011، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، الطبعة الثانية، عمان، كلية الأميرة ثروت.
- سالم، سيلفيا، 1991، تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- Afflerbach, P. 1986. The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes, *National Reading Conference Yearbook*, Vol 35, 30-40.
- Alfassi, M. 2004. Reading to Learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students, *Journal of Educational Research*, 97 (4): 171-184.
- Antoniou, F. and Souvignier, E. 2007. Strategy Instruction in Reading Comprehension, An Intervention Study for

- Comprehension: A Teaching Model for Grades 3-8. Newark DE: The International Reading Association, Inc.
- Mercer, C, Pullen P. 2008. Teaching Students with Learning Problems, 7th edition, New Jersey.
- Miles, T. Haslum, M. and Wheeler, T. 1998. Gender ratio in dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 48 (1): 27-55.
- Oczkus, L.D. 2003. Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension. Orinda, CA: The International Reading Association, Inc.
- Palincsar, AS. 1986. The Role of Dialogue in Scaffolded Instruction, *Educational Psychology*, 21, 71-98.
- Politt, R.; Pollock, J. and Waller, E. 2004. Day-to-Day Dyslexia in the Classroom, 2nd edition, Routledge Publishing, U.S.A.
- Rupley, W. H. Blair, T. R. and Nichols, W. D. 2009. Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching, *Reading and Writing Quarterly*, 25 (2-3): 125-138.
- Slater, W.H. and Hortsman, F.R. 2002.. Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The Case for Reciprocal Teaching, *Preventing school failure*, 46 (4): 163-166.
- Spörer, N. Brunstein, J. C. and Kieschke, U. 2009. Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching, *Learning and Instruction*, 19 (3): 272-286.
- Van Den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G. and Van Houten, E. J. 2007. Adults With Mild Intellectual Disabilities: Can Their Reading Comprehension Ability be Improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11): 835-849.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. and Hickman, P. 2003.. Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/ Learning Disabilities, *Exceptional Children*, 69, 391-411.
- Wong. B. 2004. Learning About Learning Disabilities, U.S.A. Academic Press.
- gave on August 2, 1994, sponsored by the Chautauqua Institution, Chautauqua, New York.
- Flores, M. M. and Ganz, J. B. 2007. Effectiveness of Direct Instruction for Teaching Statement Inference, Use of Facts, and Analogies to Students With Developmental Disabilities and Reading Delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (4): 244-251.
- Glover, J. and Ronning, R. and Bruning, R. 1990. Cognitive psychology for teachers, New York: Macmillan.
- Grellet, F. 1995. Developing Reading Skills a Practical Guide to Reading Comprehension, Cambridge University Press, UK.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J. and Weiss, M. 2004. Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching, 3rd ed, Allyn and Bacon; U.S.A.
- Irteimeh, M. 2006. The Effect of Reciprocal Teaching Model on Enhancing Reading Comprehension of Jordan Secondary School Students, Unpublished master thesis, Mu'tah University, Jordan.
- Kinder, D. and Carnine, D. 1991. Direct Instruction: What It Is and What It Is Becoming, *Journal of Behavioral*. 24 (15): 242-236
- Kinder, D, Kubina, R, Marchand-martella. N 2005. Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination, *Journal Of Direct Instruction*, 5 (1). 1-36.
- King, C. M. and Parent-Johnson, L. M. 1999. Constructing Meaning via Reciprocal Teaching. *Reading research and Instruction*, 38 (3): 169-186.
- Lederer, J .M. 2000. Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1): 91-106.
- Lerner, J. and Kline, F. 2006. Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies, USA Wadsworth Publishing .10th edition.
- McLaughlin, M. and Allen, M. 2002. Guided

Comparative Efficacy of Direct Instruction and Reciprocal Teaching Strategies in Improving Reading Comprehension Skills among Students with Reading Disabilities (Dyslexia)

*Bassam M. Al-Adullah and Jamil M. Al-Smadi **

ABSTRACT

The aim of this study was to compare the effectiveness of two teaching strategies; direct instruction and reciprocal teaching in enhancing reading comprehension skills for students with reading disabilities in the fifth grade .

The sample of the study consisted of 30 students Formally diagnosed with reading disabilities (Dyslexia) according to Princess Sarvath College Diagnostic Tests and studying at resource rooms within private schools at the Ministry of Education; the sample was intentionally chosen to achieve the purpose of this research. The sample was grouped into three groups: the first experimental which was taught using the direct instruction strategy, the second experimental group which was taught using reciprocal teaching strategy and the final control group which was not taught by any of the previous strategies.

To achieve the goal of this research, semi-experiment methodology was used, where two tests (pre-post) were constructed by the researcher to assess the degree of progress in reading comprehension skills, and the effectiveness of the two strategies in enhancing reading comprehension skills. Both tests consisted of a reading lesson followed up by ten comprehension questions; validity and reliability were derived for both tests. Means, Standard deviations and Analysis of Covariance (ANCOVA) were used to compare means among groups.

Results showed significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) on the post test for the two experimental groups (Direct instruction and reciprocal teaching) in comparison with the control group, in favor of the two experimental groups. Furthermore, significant differences ($\alpha = 0.05$) were found between the two experimental groups (Direct instruction and reciprocal teaching), in favor of the reciprocal teaching strategy. This shows the advantage of reciprocal teaching strategy over direct instruction in teaching reading comprehension skills for students with reading disabilities.

Keywords: Direct Instruction, Reciprocal Teaching, Reading Comprehension, Reading Disabilities

* Faculty of Education, The University of Jordan. Received on 4/3/2014 and Accepted for Publication on 13/5/2014.