International Journal of Learning Management Systems

http://dx.doi.org/10.18576/ijlms/070101

Effectiveness of an Active Learning Program to Reduce Reading Disabilities (Dyslexia) in a sample of Primary School Students in Al - Hofuf - Al - Ahsa governorate

Essam M. M. Thabet *

Learning Disabilities, Faculty of Education, Department of Special Education, King Faisal University, KSA

Received: 22 Nov. 2018, Revised: 2 Dec. 2018; Accepted: 6 Dec. 2018
Published online: 1 Jan. 2019.

Abstract: The present study aimed at detecting the effectiveness of a program using active learning in reducing learning disabilities in a sample of primary school students. The study sample consisted of 20 students aged between 9-10 years with learning disabilities. They were divided into two equal groups. One was experimental, the program was applied to the other, and the other was not exposed to the sessions. The researcher and an active learning program to reduce the level of learning difficulties reading in the study sample of primary school students with reading difficulties. Statistical analysis was performed using the Mann-Whitney test and the Wilcoxon test for small groups. The results showed the effectiveness of the active learning program in reducing the difficulties of learning to read in primary school students. The results also indicated that the effectiveness of the program in reducing the difficulties of reading after the end of the follow-up period which was (45) days.

Keywords: Active learning - Learning difficulties reading - Elementary school students.

* Corresponding author E-mail : mayoub10@yahoo.com

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

فاعلية برنامج للتعلم النشط لخفض صعوبات القراءة لدي عينة من طلاب المرحلة الابتدائية
بمدينة الهفوف – محافظة الاحساء

د. عصام محمود محمد ثابت
[1]استاذ صعوبات التعلم المساعد – كلية التربية – قسم التربية الخاصة – جامعة الملك فيصل.

الملخص: هدفت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج باستخدام التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذاً ممن تتراوح اعمارهم ما بين (9-10) سنوات ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية تم تطبيق البرنامج عليها والأخرى ضابطة لم تتعرض لجلسات البرنامج، وكانت الادوات المستخدمة اختبار صعوبات القراءة من اعداد الباحث وبرنامج للتعلم النشط لخفض مستوى صعوبات التعلم القراءة لدي عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات القراءة، وتم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون للمجموعات الصغيرة. وقد أظهرت النتائج فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ايضاً اشارت النتائج الي استمرار فاعلية البرنامج في خفض صعوبات القراءة بعد انتهاء فترة المتابعة والتي كانت (45) يوم.
الكلمات المفتاحيه: التعلم النشط – صعوبات تعلم القراءة – تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1 مقدمة

يعد الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم امراً مهماً، وذلك يترتب علي وجودهم العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والاسرية والسلوكية، كما أن عدم اكتشاف صعوباتهم في التعلم يؤدي الي التسرب وزيادة نسبة الامية والتخلف الدراسي، الامر الذي يؤدي الي اهدار الطاقات والقدرات التي توجه نحو عملية التعلم. وتعتبر القراءة فرعاً هاماً من فروع اللغة العربية حيث تسهم في تحقيق اهداف تدريس اللغة، لما تقوم به من تذويد المتعلمين بالمهارات الاساسية الضرورية للحياة.
وقد وجد ان الاساليب التقليدية في علاج صعوبات التعلم او التخفيف من حدتها قد اصبحت عاجزة عن التصدي لتحقيق هذا الهدف، ويؤكد على ضرورة تصميم برامج تستند الى الاساليب الحديثة لاستثارة فاعلية وطاقات المتعلمين، والتي من اهمها استراتيجية التعلم النشط.
ونظراً لافتقار المدارس في المرحلة الابتدائية، للمعلمين المؤهلين تربوياً وعلمياً في التصدي لصعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، فقد قام الباحث بأجراء الدراسة الحالية كنواه في هذا المجال، من اجل تقديم برنامج في التعلم النشط بعد الاسترشاد بالبحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن خلال ذلك اتضح الكفاءة والفاعلية الكبيرة لهذه البرامج في التصدي لصعوبات التعلم في القراءة.

2 الاطار العام للدراسة

2.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التحقق من فاعلية برنامج التعلم النشط لتخفيف صعوبات التعلم في القراءة لدي تلاميذ المدارس. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

أ- هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس صعوبات التعلم في القراءة ككل بعد تقديم البرنامج؟
ب- هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس صعوبات التعلم في القراءة ككل بعد تقديم البرنامج؟
ج- هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس صعوبات التعلم في القراءة ككل بعد تقديم البرنامج؟
د- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي/ التتبعي على مقياس صعوبات التعلم في القراءة ككل؟

2.2 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الي محاولة:

1. معرفة دور التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدي طلاب المرحلة الابتدائية.
2. اعداد وتطبيق برنامج التعلم النشط لخفض صعوبات التعلم في القراءة.
3. محاولة التحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من انشطة وفنيات في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدي تلاميذ المدرسة الابتدائية.

2.3 أهمية الدراسة

اولاً: الاهمية النظرية

يعد هذا البحث تدعيماً للدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم لدي طفل المرحلة الابتدائية بصفة عامة، كما يعتبر إضافة إلى المكتبة التربوية، حيث أنه لا توجد دراسة تناولت أعداد برنامج تربوي لعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية باستخدام التعلم النشط في (القراءة) لدى طفل المرحلة الابتدائية.

ثانياً: الاهمية التطبيقية

1- إعداد برنامج تربوي قائم على استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم من خلال (التعلم النشط) يساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة على التقدم في العملية التعليمية، والوصول بقدراتهم إلى أقصي قدر ممكن دون الشعور بالحرج، أو الدونية.
2- توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للأطفال من ذوي صعوبات التعلم الى التركيز على نتائج الدراسة الحالية، وغيرها من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم للبرامج الأكاديمية التي تهدف إلي تحسين مستوي القدرات العقلية.
3- تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومساعدتهم في تقديم المعلومة بشكل أسهل للأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
4- تقديم إرشادات لأولياء الأمور تساعدهم في التعامل مع الأطفال-ذوي صعوبات التعلم-بالمنزل لتوفير الوقت والجهد المبذولين.

2.4 فروض الدراسة

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

أ- توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة لصالح القياس البعدي.
ب- لا توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة.
ج- توجد فروق داله احصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة لصالح المجموعة التجريبية.
د- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي/ التتبعي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة.

2.5 حدود الدراسة

1. **الحدود البشرية (عينة الدراسة).** تكونت من (20) تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، ممن لديهم مستويات مرتفعة من صعوبات التعلم في القراءة، ممن تتراوح اعماهم ما بين (8-10)
2. **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث على مدرسة مكة الابتدائية بمحافظة الاحساء منطقة المبرز بالمملكة العربية السعودية.
3. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي 1438 /1439ه الفصل الدراسي الاول.

2.6 مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم

هو مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو المهارات الرياضية.

كما أنه حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحب هذه الحالة قصور في السلوك التكيفي للفرد (كفافي وآخرون، 2009،36).

التعلم النشط (التعريف الإجرائي)

المقصود به في هذا البحث هو فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

ايضاً أحد وسائل الجودة في التعليم الابتدائي لذلك تم تصميم برنامج لعلاج قصور المهارات الأكاديمية لأطفال المرحلة الابتدائية (القراءة) وهو أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق

طفل المدرسة الابتدائية (التعريف الإجرائي)

هو ذلك الطفل الذي يتراوح عمره من6-9 سنوات والمدرج بالمدارس الرسمية، والذي يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية (تحديداً القراءة).

البرنامج في الدراسة الحالية

هو مجموعة من الخبرات والأنشطة الإجرائية المترابطة، التي صممت لعلاج بعض صعوبات التعلم (القراءة) لدي أطفال المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري والدارسات السابقة

اولاً: صعوبات القراءة: (الديسلكسيا(Reading Disability (Dyslexia)

مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة ومع التقدم العلمي والتربوي بدأت تُسلطُ الأضواءُ على مفهوم صعوبة القراءة، حيث أطلقت مسميات كثيرة على مصطلح صعوبة القراءة فسماها هنشلود **Hinshelwood** مصطلح "عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها أورتون Orton مصطلح الرموز الملتوية **strephosymabolia** وسماها آخرون القصور الوظيفي الدماغي 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 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 متطلب سابق لحل هذه المسائل، فقد يعاني الفرد شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر.

(Politt, Pollock and Waller, 2004)

ومن خلال استعراض التراث والادبيات. نجد ان دراسة براودر(2006) , Browder M,Dian

وهدفت هذه الدراسة الي استخدام كلمات البصر لتعلم القراءة الكتابة على عينة من الاطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم حيث كانت اعمارهم تتراوح ما بين (17:13) سنة ومن الادوات المستخدمة مقياس صعوبات التعلم، وبرنامج باستخدام اسلوب كلمات البصر، واسفرت الي ان هؤلاء الاطفال ليس لديهم القدرة على التعلم الشفهي ولديهم الحاجة الي تعلم مهارات حياتيه، ويمكن ان يكتسبوا القراءة والكتابة من خلال التعامل مع البيئة المحيطة.

وكذلك دراسة توم، سموك (2009) Tom , Smokهدفت الي دراسة تصورات المعلمين عن الطالب الموهوب الذي لدية صعوبات في التعلم، ومستخدما استمارة مسحية من صفحة واحدة وعينة قوامها (130) مشارك ، والاسئلة كانت مفتوحة ومغلقة، واظهرت النتائج ان المعلمين في حاجة لفهم خصائص هذه الفئة السلوكية ولطريقة التدخلات التعليمية لديهم.

أما عربياً فيلاحظ أن معظم الباحثين العرب (الوقفي، راضي، 2008؛ سالم، سيلفيا، 1991) يستخدمون مصطلح صعوبات القراءة المحددة كإشارة للديسلكسيا .(Dyslexia)

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. (أبو غنيمة، عادل يوسف،2010)

وكان يعتقد أن مشكلات الإدراك السمعي والبصري هي أبرز العوامل المسببة لصعوبات التعلم القرائية، ولكن ظهرت مشكلات اخري مثل المشكلات المرتبطة بالوعي الفونيمي (Phonological Awareness) وأثر ذلك في تطور المهارات القرائية بشكل مبكر، إضافة إلى مشكلات فك الشيفرة(Decoding) ، والطلاقة (Fluency)، والاستيعاب(Comprehension) ،

ويضيف بعض الباحثين مجموعة عوامل كالأسرة، والمدرسة، والمعلم، والمنهاج، ويعتقدون أنها قد تؤدي لحدوث صعوبات التعلم القرائية (العجمي، عبد الله بليه، 2007).

ومن أهم مؤشرات التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى الأطفال ما اتفق على تسميته بالوعي الصوتي(Phonological awareness) ، ويتمثل في قدرة الأطفال على تحليل الكلام إلى الأصوات المكونة له، فتشير الدراسات التي تناولت معاني الكلمات وقواعد اللغة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن الأطفال الذين

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

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، ماجد، 2007).

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

- مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة.
- مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة.
- مشكلات في المعالجة السمعية.
- مشكلات في المعالجة البصرية.
- مشكلات في اللغة ومهارات الاتصال.
- مشكلات متعلقة بالانتباه.

وقد هدفت دراسة عبد الحميد سعيد حسن (2006). الي معرفة امكانية التنبؤ بصعوبات القراءة ومن اعراضها اضطرب الادراك السمعي والبصري وضعف الانتباه والنشاط الزائد لدي تلاميذ الصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الاساسي وقد استخدمت الدراسة اختبار تشخيص صعوبات التعلم، مقياس لقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. واشارت الي انه يمكن التنبؤ بصعوبات القراءة من خلال الصعوبات النمائية ولكن ضعف الانتباه كان هو الاكثر تأثيرا، يليه اعراض النشاط الزائد ثم اضطراب الادراك البصري، واخيراً الادراك السمعي. وفي دراسة لبراين، ساكس. Brian, Saks (2010) ، اوضحت ان تقريباً هناك 6.2مليون طالب مشخصون من ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة ويعانون من كثير من السلبيات التي من شانها تؤدي الي نقصان في احترام وتقدير الذات ، وكذلك لديهم اكتئاب، وميول انتحارية واظهرت الدراسة ان الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة من ذوي صعوبات التعلم في خطر نظراً لنقصان في احترام النفس ، و لتقدير الذات.

ثانياً: التعلم النشط:

يعد التعلم الشط فلسفة تربوية جديدة تنادي بضرورة الانتقال بالتعلم من الصور التقليدية الي ما يعرف بالتعلم النشط.

Graine Conol (2003) & Patti Mire Thorn, Karen Fill (2005)

وتتضمن هذه الفلسفة جميع الممارسات التربوية والاجراءات التعليمية التي تهدف الي تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واساليب التعلم الذاتية القائمة علي اعتماد المتعلم عي ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات. فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين وانما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل اجماعي والتعلم التعاوني.

Mary Hamdan (2005) &David Weikart, Mary Hofmann (2002), Richard Crowe (2000).

تعريف التعلم النشط:

عرفت كوثر كوجك وآخرون (2005) التعلم النشط بانه" انغماس المتعلم في العملية التعليمية بنشاط وفاعلية وهو يؤثر على سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم، فالتعلم هو مجموعة من العمليات تحدث داخل المتعلم ويتحدد بناءً على رغبته الذاتية وتنشيط هذه العميات عن طريق المثيرات والحوافز التي تتوافر في البيئة المحيطة بالتعلم. (كوثر كوجك وآخرون، 2005: 48)

ويعرف الباحث التعلم النشط اجرائيا: بانه" مجموعة ممارسات تعليمية تتضمن التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، والوسائل التوضيحية المختلفة من خلال الانشطة الفنية – المسرحية – القصصية، والمستخدمة بغرض تحسين صعوبات التعلم في القراءة لدي افراد العينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية.

ونجد ان دراسة رياتورسي روزير Rozier , Riatorrisi (2003) استخدمت برنامج للتعلم النشط في الجماعات الصغيرة ، من خلال التلخيص واستنباط الاسئلة والتوضيح والتنبؤ لتحسين القدرة علي التعليم لدي طلاب الجامعة وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية واستخدام اسلوب القياس القبلي والبعدي للمهارات والتفاعلات الاجتماعية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات ايجابية للبرنامج المستخدم في تنمية استراتيجيات التعليم لدي افراد العينة التجريبية.

وايضاً دراسة بودي جراهام وآخرون . Graham et , Bodie (2006) تشير هذه الدراسة الي اهمية مهارة التواصل لنجاح الطلاب في حياتهم الجامعية وما يتلوها من مراحل عمرية. ويؤكد كثير من الباحثين ان استراتيجيات التعلم النشط بمختلف اساليبه وفنياته يمكن ان تسهم مساهمه حقيقية في تنمية هذه المهارات لدي الطلاب من خلال مساعدتهم على الاستخدام الامثل لإمكانياتهم وتدريبهم على المهارات اللازمة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية المطلوبة.

مزايا التعلم النشط:

يوفر التعلم النشط للمتعلمين العديد من المزايا منها ما يتصل بالنواحي الاكاديمية وما يتصل بالعلاقات الاجتماعية والانسانية والتواصل بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين ويمكن تلخيص اهم هذه المميزات فيما يلي:

1. يعمل على تنمية قدرة التلاميذ على استغلال مهارتهم الشخصية بصورة متكاملة.
2. يستثير التفكير الابتكاري لدي التلاميذ.
3. يحفز التلاميذ على الانتاج والتنوع فيه.
4. يساعد التلاميذ على الاندماج في العمل ويجعل التعلم متعة وبهجة.
5. يساعد على التفاعل الايجابي بين التلاميذ.
6. ينمي قدرة المتعلمين على التفكير والبحث.

(كوثر كوجك وآخرون 2005: 15 -16)

استراتيجيات التعلم النشط:

وقد تناولت الاستراتيجيات تم الاعتماد عليها في البرنامج، والتي تتمثل في:

اولاً: استراتيجيات تعاون الطالب:

- يشير مفهوم تعاون الطالب الي مجموعة من مفاهيم التدريس-التعلم التي تستخدم مهارات ومعرفة الطلاب لتحسين السلوك الاستراتيجي وما وراء الاستراتيجي في الفصل الدراسي،

واقترح شارن Sharan(1990)

ا-استراتيجية التعلم التشاركية والتعاونية:(التعليم التعاوني)

- حيث تسمح للمعلمين بإدارة عدد كبير من الطلاب في مجموعة واحدة.
- تشجيع الطلاب ليكونوا اعضاء فاعلين في جماعات العمل الصغيرة.

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

- تشجيع كل طالب علي مساعدة ودعم الاخرين لتطوير معرفتهم ومهاراتهم.
- تشجيع درجة كبيرة من المشاركة في انشطة الجماعة.

وتشتق هذه المفاهيم اساسها الفكري من المنظور التفاعلي الذي وصفه فيجوتيسكي Vygotsky (1981)، حيث اوضح ان الاطفال يكتسبون معلومات ملائمة وانماط جديدة للفكر واستراتيجيات حل المشكلات من خلال التفاعلات التي قاموا بها مع الاقران. ومن خلال التفاعلات التعاونية، ويصيغ الطفل داخليا استراتيجية جديدة ومفاهيم ما وراء معرفة متضمنة في اتصالاتهم مع الاخرين. (السرسي، اسماء، عبد المقصود، اماني، 218:2008-219)

يذكر عبد الحميد، جابر(1999) ان نموذج التعلم التعاوني هو نموذج تدريس لأنه يستخدم مهمه مختلفة او عملا مختلفاً وكذلك يستخدم المكافآت لتحسين تعلم الطلاب وان بنية المهمة وتنظيمها يتطلب من الطلاب ان يعملوا معاً في مهمه مشتركة في جماعات صغيرة وان تراعي بنية المكافآت الجهد الجماعي والجهد الفردي.

(عبد الحميد، جابر ،1999: 25)

ويهدف التعلم التعاوني الي تدريب التلاميذ على العمل في جماعات مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما. وعلى كل منهم مسئولية معاونة الاخرين ومساعدتهم على التعلم حتى تصل المجموعة الي الانجاز المطلوب، وهذا يجعل كل تلميذ ليس مسئول عن نفسه فقط ولكن تعليم باقي الافراد.

(الجندي، احمد وآخرون،2003: 299)

ويتفق مع ما سبق الخولي، هشام(2008). حيث ان هذه المجموعات لابد ان تكون ذو قدرات مختلفة، يتم من خلالها توظيف بعض الافكار والارشادات والفنيات مما يجعل بينهم تعاون وتفاعل ايجابي. (الفولي، هشام ،2008: 210)

ويمكن تحديد ستة عناصر في التعلم التعاوني:

1. استخدام جماعات متغايرة الخواص قابلة للتغيير.
2. تشارك الجماعة الاهداف والمكافآت لتحسين عملية الاعتماد على النفس داخل الجماعة.
3. يتم تصميم نظام ادارة الفصل الدراسي للوصول الي الاحد الأقصى من تعليم الجماعة.
4. يتم تنظيم الفصل الدراسي للسماح بالعمل الجماعي.
5. يتعلم الطالب كيفية العمل التعاوني وتدريس بعضهم البعض.
6. يتم اختيار الاستراتيجية التعاونية الخاصة في الدرس لتوافق الهدف منه.

وفي دراسة استخدمت طلاب المدارس الثانوية وجد شاشر وشارام Shachar & Sharam(1994). أن التعليم التعاوني كان أنجح من التدريس للفصل خلال فترة تجريبية استمرت ستة أشهر وفي انشطة تعليم الفصل كاملا سيطر الطلاب الغربيون على المناقشة، اما في حالة التعليم التعاوني كان هناك تبادل متساوي في الحديث بين الطلاب الغربيين والشرق اوسطيين، وكان هناك ايضا مزيد من التفاعلات بين الطلاب في الجماعات التعاونية أكثر مما حدث اثناء تعليم الدرس للفصل كاملاً.

ب-نموذج تنظيم الذات:

ويتضمن هذا النموذج جانبان هما: الحديث الخاص، والتعلم الذاتي، هذا وقد ركزت الدراسة على الجانب الاول – الحديث الخاص -والذي يتضمن المتابعة الذاتية (توجيه الذات او الحديث الخاص للذات)، حيث تعتبر المتابعة الذاتية جزء حيوي لغالبية برامج التعليم المعرفي المعاصر حيث تزيد من الانتباه وتنبه المتعلم للمشكلات المحتملة.

وقد جرب ريد وهاريس Reid & Harris (1993) استراتيجية المتابعة الذاتية والانتباه في دروس الهجاء، ثم تعلموا بعد ذلك سؤال أنفسهم عند سماع نغمة مسجلة" هل أنا منتبه؟" وكتابة النتيجة على ورقة للتدوين. وتم سرد السلوكيات في المهمة على الورقة كعنصر رئيسي، وبينما زادت سلوكيات الطلاب في المهمة بعد التدريب.

ونجد ان دراسة امل زكي(2010). هدفت الي وضع تصورات لطبيعة التنظيم الذاتي للتعلم كأحد فنيات التعلم النشط لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودراسة أثر برنامج قائم على هذه الفنيات من خلال مجموعة تجريبية واخري ضابطة واستخدمت ادوات تشخيصية اولية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومقياس التنظيم الذاتي ويتضمن ثلاث مقاييس فرعية (مقياس صورة الذات اللفظي – مقياس التنظيم الذات الدفاعي، واسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0.01)في الفهم القرائي (كلمة – جملة – فقرة) بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية

ثانياً: التعليم التوصيلي:

يذكر بلانكسار Palincsar (1991). ان استخدام التعليم التوصيلي يعتبر أحد أشهر خصائص البرامج المعرفية وما وراء المعرفية والتي تقدم الدعم للمتعلمين لتمكنهم من تحقيق الاهداف التي ما كانوا ليحققوها دون هذا الدعم.

ويتسم هذا الدعم بانه مؤقت ويمكن تعديله حيث أن الهدف الاساسي هو إكساب الطالب الاعتماد على النفس، وبطبيعته لا يمكن أن يكون التعليم التوصيلي مجموعة رسمية من الاجراءات حيث تعتمد على مهارات الوسيط/ المعلم الفرد في استخدام العناصر لتلبية حاجات الطلاب.

وقد ذكر لانجر ابلي Langer & Applbee (1986). ان هناك مجموعة من المكونات العامة، ويشتق اساس التعليم التوصيلي من عمل فيجوتيسكي والذي ركز على دور التفاعل الاجتماعي والذي يتم فيه توصيل التعليم عن طريق خبير الي مبتدئ من خلال مهمة للتأكيد على ان المتعلم يكتسب مهارات الخبير. ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- التوصيل.
- المطالبة او الحاجة للتبرير.
- تدريس القواعد.
- نظام التركيز والاستنتاجية ومراحل واستراتيجيات النظام.

اساليب وادوات التعلم النشط:

تتمثل اهم اساليب ووسائل التعلم النشط في الفنيات التالية والتي يتضمنها البرنامج المستخدم في الدراسة:

1. المحاكاة ولعب الدور.
2. اللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية واللوحة البيضاء وصور الحكايات.

(ديونواي Deborah Dunaway، 2002: 75)

3. القصص التعليمية.

هذا وقد تناولت الدراسة اسلوبين لعرض القصة، وهما:

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

- القصة التعليمية المصورة.
- تكوين القصة (ترتيب القصة).

وتري العربي، نادية (2007،). أن الفن هم أسهل وسيلة للتعبير عن النفس وبه يستمتع الانسان من خلال تناول الفرد للأعمال الفنية يكتشف العالم من حوله، ويعبر عن ذاته وذوات الاخرين.

ثالثاً-البرامج كضرورة ملحة لمرحلة التعليم الابتدائي:

- تري كلير فهيم (1988). أن المرحلة الابتدائية هامة في حياة الطفل اذ يتقرر خلالها نوع الشخصية التي سيكون عليها الفرد فيما بعد، لذا فقد اكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بوضع برامج عاجيه.

فقد اشار عاشور احمد حسن(2002) في بحثه الميداني للبيئة المصرية ان نسبة انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية (14%) والصعوبات النمائية (12%).

كذلك اشارت عفاف محمد عجلان (2002). في بحثها الي ان نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وقد بلغت (4.6%). لذا فان الاهتمام بخفض صعوبات التعلم في القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية أصبح امراً ضرورياً

وقد توصل ميكي واخرون (2004) .Miike et al في بحثهم حول دراسة معوقات التعلم والذاكرة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية الين يعانون.

3 منهجيه واجراءات الدارسة

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبة التجريبي وتمثل في تقسيم عينة البحث الي مجموعتين احداهما ضابطة والأخرى تجريبية وتم تطبيق اختبار الذكاء جود إنف هاريس على المجموعتين ومقياس صعوبات التعلم للقراءة قبل استخدام برنامج التعلم النشط، للتعرف على فاعلية استخدام برنامج التعلم النشط لخفض صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

مجتمع وعينه الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة الحالية (20) تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي، ممن لديهم مستويات مرتفعة من صعوبات التعلم في القراءة، وتتراوح اعمارهم ما بين (9-10) سنوات، من تلاميذ مدرسة مكة الابتدائية قطاع المبرز بمنطقة الهفوف، وذلك وفقاً للقياس السيكومتري لعينة استطلاعية قوامها (100) تلميذاً من تلاميذ المدرسة. وقد تم تقسيمهم بالتساوي الي مجموعتين إحداهم تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (10) تلاميذ وتم حساب التجانس بينهم في متغير العمر الزمني - الذكاء – مستوي صعوبات التعلم. كما يلي:

اولاً: من حيث العمر الزمني ويوضح جدول (1) متوسط وانحراف معياري اعمار المجموعتين

جدول(1) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
تجريبية	10	8.61	0.328	11.55	115.4	39.5	0.798	غير دالة
ضابطة	10	8.5	0.330	9.45	94.5			

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

ثانياً: من حيث مستوي الذكاء ويوضح جدول (2) متوسط وانحراف معياري ذكاء افراد المجموعتين، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس جودإنف هاريس للذكاء على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بين متوسطي درجاتهما باستخدام اختبار مان وتني.

جدول(2) دلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
تجريبية	10	100.3	4.739	11.30	113	42	0.607	غير دالة
ضابطة	10	99.6	4.195	9.70	97			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

ثالثا: من حيث مستوي صعوبات التعلم وقد قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس صعوبات التعلم في القراءة من اعداد الباحث قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان وتني.

جدول(3) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج على ابعاد مقايس صعوبات تعلم القراءة

ابعاد المقياس	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
القراءة البصرية/ السمعية	تجريبية	10	10	1.700	10.75	107.5	47.5	0.193	غير دالة
	ضابطة	10	9.9	1.524	10.25	102.5			
القراءة الجهرية	تجريبية	10	3.5	0.527	9	90	35	1.371	غير دالة
	ضابطة	10	3.8	0.422	12	120			
القراءة التعبيرية	تجريبية	10	6	0.816	9.8	98	43	0.564	غير دالة
	ضابطة	10	6.2	0.789	11.2	112			
المفاهيم القرائية	تجريبية	10	4.3	0.675	10.50	100.5	45.5	0.376	غير دالة
	ضابطة	10	4.4	0.699	10.95	109.5			
القدرات القرائية	تجريبية	10	2.5	0.527	9	90	35	1.37	غير دالة
	ضابطة	10	2.8	0.422	12	112			
الدرجة الكلية	تجريبية	10	26.3	2.869	9.8	98	43	0.536	غير دالة

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

للمقياس	**ضابطة**	**10**	**27.1**	**2.470**	**11.2**	**112**			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على ابعاد مقايس صعوبات تعلم القراءة.

اداه الدراسة:

1. اختبار صعوبات تعلم القراءة (اعداد الباحث):

هدف هذا الاختبار الى تحديد مستوي صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ويتكون الاختبار من (72) عبارة مقسمة على خمسة ابعاد، وحصول التلميذ على اقل من(36) يعني انه يعاني من درجة عالية من صعوبات التعلم القرائية. وقد مر الاختبار بالمراحل المتعارف عليها في اعداد المقاييس الي ان وصل الي الصورة النهائية التي تم عرضها على المحكمين ثم اجراء الصدق والثبات عليها واخيرا تم تطبيقها على افراد العينة وللتحقق من صدق وثبات الاختبار تم عمل الاتي:

اولاً: صدق المقياس: استخدم الباحث عدة انواع من الصدق نوردها كما يلي:

أ- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والتربية الخاصة والصحة النفسية، حيث بلغ عددهم (10) محكمين وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات الى ان وصلت الى العدد الحالي (72) عبارة موزعة على خمس ابعاد، وقد استخدم الباحث معادلة لوش لحساب معاملات الاتفاق بين المحكمين، وكانت معاملات الصدق للعبارات تتراوح ما بين (0.6: 1) وهي معاملات مقبولة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم ايجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات الافراد على عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه.

جدول (4) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس صعوبات التعلم في القراءة (ن= 100).

القراءة البصرية		القراءة الجهرية		القراءة التعبيرية		المفاهيم القرانية		القدرات القرانية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.475	27	0.469	37	0.511	53	0.481	65	0.385
2	0.521	28	0.421	38	0.429	54	0.526	66	0.421
3	0.495	29	0.538	39	0.436	55	0.374	67	0.541
4	0.293	30	0.525	40	0.421	56	0.577	68	0.562
5	0.475	31	0.562	41	0.487	57	0.596	69	0.398
6	0.388	32	0.471	42	0.592	58	0.532	70	0.448
7	0.471	33	0.436	43	0.483	59	0.485	71	0.259
8	0.526	34	0.535	44	0.545	60	0.421	72	0.397
9	0.538	35	0.506	45	0.467	61	0.436		
10	0.514	36	0.501	46	0.532	62	0.449		
11	0.509			47	0.571	63	0.376		
12	0.412			48	0.423	64	0.458		
13	0.387			49	0.404				
14	0.369			50	0.491				
15	0.477			51	0.379				
16	0.421			52	0.391				
17	0.395								
18	0.352								
19	0.501								
20	0.489								
21	0.451								
22	0.427								
23	0.362								
24	0.514								
25	0.509								
26	0.444								

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.257، (0.05) = 0.197يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوي دلالة (0.01). ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الافراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(5) معاملات الاتساق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن= 100)

الابعاد	معامل الارتباط
القراءة البصرية/ السمعية	0.641
القراءة الجهرية	0.605

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

القراءة التعبيرية	0.587
المفاهيم القرائية	0.611
القدرات القرائية	0.583

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوي دلالة (0.01).

ثانياً: ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة كيودر وريتشاردسون رقم (40)، وطريقة اعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره اسبوعين بين التطبيق الاول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6) قيم معاملات الثبات بطريقة الفا – كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس.

الابعاد	كيودر وريتشاردسون (ن = 100)	إعادة تطبيق (ن = 40)
القراءة البصرية/ السمعية	0.875	0.882
القراءة الجهرية	0.823	0.845
القراءة التعبيرية	0.841	0.842
المفاهيم القرائية	0.826	0.831
القدرات القرائية	0.833	0.835
الدرجة الكلية للمقياس	0.891	0.902

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

2. برنامج التعلم النشط لخفض صعوبات تعلم القراءة لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية:

تم اعداد هذا البرنامج بهدف خفض صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم بناء البرنامج بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة للاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي، ويهدف البرنامج الي ما يلي:

1. التعرف على أثر برنامج للتعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة.
2. محاولة التحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من انشطة وفنيات في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدي تلاميذ المدرسة الابتدائية.

أسس البرنامج المقترح:

1. إعداد قائمة أولية بأسس البرنامج المقترح من خلال المصادر الآتية:
   - الاطلاع على الأدب التربوي ومسح البحوث ذات العلاقة بالدراسة.
   - دراسة طرق واستراتيجيات تدريسها ذوي صعوبات التعلم.
2. عرض قائمة الأسس على مجموعة من المحكمين من الخبراء لاستطلاع آرائهم في مدى مناسبتها وانتمائها ووضوحها وتحقيقها للأهداف المنشودة.
3. في ضوء آراء السادة المحكمين والخبراء تم إعداد الصورة النهائية لقائمة أسس البرنامج المقترح؛ حيث اشتملت القائمة على الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.

خطوات اعداد البرنامج:

- معرفة خصائص وطبيعة العينة.
- الاطلاع على الادب التربوي والتراث النظري حول هذا البرنامج.
- تحديد الاهداف العامة والخاصة للبرنامج، مع وضع خطة بالخطوات والتي شملت (المحتوى وانشطة التعلم واساليب تقويم البرنامج والفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج).
- التحقق من صدق البرنامج حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في قسم التربية الخاصة وعلم النفس، بهدف التأكد من سلامة الاجراءات المتبعة في بناء البرنامج التدريبي وانشطته ومناسبتها.
- تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق البرنامج حيث بلغ عدد الجلسات (42) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً، تم تطبيقها على اربعة عشر اسبوع متصلة، وتراوح زمن كل جلسة ما بين (45) دقيقة.
- تحديد محتوي جلسات البرنامج.

جدول (7) توزيع جلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات	زمن الجلسة الواحدة
4:1	جلسات تمهيدية	- تعارف بين الباحث والتلاميذ. - عرض لمحتوى البرنامج. - التدريب علي التعاون مع الاقران. - التعرف على صعوبات التعلم.	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة
15:5	مجموعة التي هدفت الي خفض القراءة البصرية/ السمعية	- إدراك الرموز المطبوعة والمكتوبة. - إتقان التعرف البصري للكلمة من خلال حروفها. - التدريب على الاغلاق البصري. - التدريب على الاغلاق السمعي. - تنمية التمييز والتذكر السمعي. - نشاطات على تنغيم وسجع الكلمات	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

21 :16	مجموعة التي هدفت الي خفض القراءة الجهرية	- تنمية القراءة الجهرية	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة
27 :22	مجموعة التي هدفت الي خفض القراءة التعبيرية	- تنمية القدرة على التعبير القرائي.	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة
34 :28	مجموعة التي هدفت الي خفض المفاهيم القرائية	- استخدام الجمع. - استخدام المفرد. - استخدام المعني. - استخدام التضاد/ العكس. - تنمية تحديد الفكرة الرئيسية لموضوعات شبة محددة. - تنمية المفاهيم اللغوية لموضوعات مفتوحة. - تنمية تحديد الفكرة الرئيسية لموضوعات غير محددة	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة
41 :35	القدرات القرائية	- التدريب على انتاج جمل اسميه وفعلية. - استخدام حروف الجر. - تدريب التلاميذ على استخدام الامر. - تدريب التلاميذ على استخدام النهي. - تدريب التلاميذ على استخدام التعجب. - تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام.	- تعاون الطالب. - التعليم التوصيلي.	45 دقيقة
42	ختام الجلسات	1. شكر للتلاميذ 2. توزيع هدايا 3. تذكير بموعد القياس البعدي		45 دقيقة

اساليب المعالجة الإحصائية وربطها مع أسئلة الدراسة:

اعتمد لباحث في هذه الدراسة على الاساليب الاحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة والمتغيرات المستخدمة موضع الاهتمام فيها، وحجم العينة والدرجات الخام وقد تم اتباع المعالجات الاحصائية التالية في هذه الدراسة:

- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test
- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولاً: نتائج الفرض الاول:

ينص الفرد على انه: **" توجد فروق دالة احصائياً بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في اتجاه القياس البعدي"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (8) التالي يوضح ذلك.

جدول (8) دلالة الفروق بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة

الابعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القراءة البصرية/ السمعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 55	2.814	0.01
القراءة الجهرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 55	2.913	0.01
القراءة التعبيرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 55	2.869	0.01
المفاهيم القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 55	2.831	0.01
القدرات القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 55	2.836	0.01

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	0 10 0	0 5.5	0 555	2.812	0.01

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة احصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع ابعاد مقياس صعوبات التعلم في القراءة والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس البعدي، ما يعني تحسن درجات افراد المجموعة التجريبية بعد نعرضهم لجلسات البرنامج. **ويمكن مناقشة هذه النتيجة** في ضوء نتائج اشتراك وانتظام اطفال المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج التدريبي باستخدام فنيات التعلم النشط، حيث كانت الاساليب والفنيات المستخدمة في البرامج ذات معني ومغزي في حياة هؤلاء الاطفال، مما جعلهم أكثر مرونة وفهما ووعياً للاستفادة الكاملة من انشطة البرنامج، مما أسهم في خفض صعوبات التعلم في القراءة في مجالاتها المختلفة. حيث كانت فنيات التعلم النشط تتنوع ما بين:

1. **استراتيجية تعاون الطالب: باستخدام نموذج التعلم التعاوني**. وتشمل
   - الالعاب الاكاديمية التعاونية(CGA).
   - نموذج تنظيم / متابعة الذات، بترديد عبارة" انا منتبه وأركز جيداً"
   - نموذج التعلم التعاوني، باستخدام المشروعات الجماعية.
2. التعليم التوصيلي: عن طريق اساليب:
   - المطالبة او الحاجة الي التبرير.
   - نظام التركيز والاستنتاجية ومراحل واستراتيجيات النظام.
   - مهارات الوسيط/ المعلم.
   - تدريس القواعد.

ويرجع ذلك الي افتقار المعلمين بالمدرسة والادارة الي الاساليب والفنيات والاهتمامات التي تساعد علي خفض صعوبات التعلم في القراءة، وتشجيع الباحث للتلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات التعلم في القراءة، كما بدراسة كل من:

- **دراسة: مارلين Marlin (2000).** والتي هدفت الي تشخيص ذوي صعوبات القراءة، ودراسة مدي قابلية بعض البرامج التعليمية المقترحة لعلاج هذه الصعوبات حيث اشارت النتائج الي وجود فروق ذات بين اطفال المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مستواهم القرائي.
- **وايضا دراسة اوشنس تيس وآخرون Tyes ,et al, (2001).**والتي هدفت الي التأكد من فاعلية برنامج تعلم لتحسين القراءة لذوي صعوبات التعلم في القراءة، حيث كشفت النتاج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد التطبيق لصالح التجريبية.
- **دراسة الحميدة حسن (2009).** والتي هدفت لتطبيق الطريقة التعاونية باستخدام لعب مباريات فئوية لترقية مهارة الطلبة ورغبتهم في القراءة، حيث اظهرت النتائج ارتفاع معدل نتيجة الدراسة في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرد على انه: **" لا توجد فروق دالة احصائياً بين درجات الافراد بالمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة "** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (9) التالي يوضح ذلك.

جدول (9) دلالة الفروق بين درجات الافراد بالمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة

الابعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القراءة البصرية/ السمعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 5 1	4.5 5.4	18 27	0.577	غير دالة
القراءة الجهرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	5 3 2	4.5 5.4	22.5 13.5	0.707	غير دالة
القراءة التعبيرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	5 3 2	4.5 5.4	22.5 13.5	0.707	غير دالة
المفاهيم القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 1 5	3.13 2.50	12.5 2.5	1.414	غير دالة
القدرات القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 3 5	3 3	6 9	0.447	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 3 3	4.25 3.67	17 11	0.509	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات الافراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع ابعاد مقياس صعوبات التعلم في القراءة والدرجة الكلية للمقياس.

ويمكن تفسير ما توصلت اليه الدراسة من نتائج الفرض الثاني الخاصة بالمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة، وتري الدراسة أن هذه النتيجة تبدو أمراً طبيعيا ومنطقيا في ضوء حرمان أطفال المجموعة الضابطة مما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات واساليب وتدريبات، وهي خبرات وممارسات ادي الحرمان منها الي استمرار افراد المجموعة الضابطة في المعاناة من صعوبات التعلم في القراءة، وهو ما اظهرته الدرجة الكلية

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

للاختبار، وعلى مجالاته المختلفة.

- وهذه النتيجة تتفق مع **دراسة: ضياء الدين حساني موسي طه(2006).** والتي توصلت الي ان تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لديهم صعوبات التعلم في القراءة وكتابة اللغة العربية.
- وايضاً **دراسة:Brian ، Saks (2010).** والتي توصلت الي أن تقريباً هناك 2.6 مليون طالب مشخصون من ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة، هناك العديد من السلبيات النفسية و، والنفسية الاجتماعية، التي يمكن أن تنسب الي امتلاك ذوي صعوبات التعلم نقصان في احترام النفس، وتقدير الذات المنخفض، كذلك لديهم اكتئاب، وميول انتحارية، وقلق.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرد على انه: **" توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات الافراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة في اتجاه افراد المجموعة التجريبية"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test اللابارامتري، والجدول رقم (10) التالي يوضح ذلك.

جدول (10) دلالة الفروق بين درجات الافراد بالمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة.

ابعاد المقياس	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
القراءة البصرية/ السمعية	تجريبية	10	20.2	1.549	15.5	155	0	3.810	0.01
	ضابطة	10	10.1	1.595	5.5	55			
القراءة الجهرية	تجريبية	10	7.5	0.707	15.5	155	0	3.882	0.01
	ضابطة	10	3.6	0.699	5.5	55			
القراءة التعبيرية	تجريبية	10	10.2	1.135	15.5	155	0	3.836	0.01
	ضابطة	10	6	0.943	5.5	55			
المفاهيم القرائية	تجريبية	10	9	1.054	15.5	155	0	3.827	0.01
	ضابطة	10	4	0.816	5.5	55			
القدرات القرائية	تجريبية	10	6.5	0.527	15.5	155	0	3.876	0.01
	ضابطة	10	2.9	0.738	5.5	55			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	10	53.4	3.596	15.5	155	0	3.788	0.01
	ضابطة	10	26.6	2.716	5.5	55			

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق دالة احصائية عند مستوي دلالة (0.01) بين متوسطات رتب درجات الافراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة في اتجاه المجموعة التجريبية ما يعني تحسن درجات افراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج. **ويمكن مناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثالث** من منطلق وجدوى البرنامج التدريبي باستخدام التعلم النشط، الذي تم تطبيقه على اطفال المجموعة التجريبية دون الضابطة،

وتري الدراسة الحالية ان جاذبية فنيات التعلم النشط يساعد الطفل علي التركيز في عمليات التعلم، أيضاً توافق وتناسب الادوات والانشطة مع قدرات الاطفال قد ساعدهم كثيراً وادي الي تحسن نتائجهم في التطبيق البعدي لمقياس صعوبات التعلم في القراءة. وايضاً هناك جوانب هامة ساعدت على تحقيق الفرض الثالث، وهي:

-

- **مجموعة الجلسات التمهيدية:** والتي هدفت الي (ان يتعرف الاطفال علي بعضهم البعض-جذب الاطفال والاستمرار في الحضور-تدريب على بث الثقة – بث روح التعاون-التعرف على صعوبات التعلم واعراضها).
- **مجموعة الجلسات التي تهدف لخفض صعوبات القراءة البصرية / السمعية:** والتي هدفت الي (إدراك الرموز المطبوعة والمكتوبة – اتقان التعرف البصري للكلمة من خلال حروفها-التدريب على الاغلاق السمعي-التدريب على الادماج السمعي).
- **مجموعة الجلسات التي هدفت لخفض صعوبات القراءة الجهرية:** والتي هدفت الي التشجيع على قراءة واكتشاف الاخطاء.
- **مجموعة الجلسات التي هدفت الي لخفض القراءة التعبيرية:** من خلال تعليم الطالب كيف يعبر بنفسه عن موضوع من خلال عدة كلمات غير مرتبة.
- **مجموعة الجلسات التي هدفت الي لخفض صعوبات المفاهيم القرائية:** والتي هدفت الي (تدريب التلاميذ على استخدام الجمع – تدريب التلاميذ على استخدام المفرد-تدريب التلاميذ على استخدام المعني-تدريب التلاميذ على استخدام التضاد).

وتؤكد دراسة ريتشارد كرو Crowe Richard(2000). والتي توصلت الي جدوى فاعلية التعلم النشط لأنه يقدم محتوي تعليميا عاماً للطالب يساعده على ان يتعلم بصورة نشطة وفعالة، وفي أفضل حالة مزاجية مناسبة.

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

وايضاً دراسة ريتشارد جرمين Germaine Richard(2002). والتي اشارت الي أن الاساليب التقليدية في التعلم ونقل المعلومات من جيل الي اخر بالطرق التقليدية لن تؤدي الا الي اصلاح بطيء لا يتلاءم مع طبيعة العصر، وان هذا الاسلوب الجديد في التعليم والذي يطلق عليه التعلم النشط يجب تعميمه في جميع المراحل التعليمية.

دراسة رياتورسي روزير Rozier Riatorrsi (2003). والتي كشفت نتائجها عن وجود تأثيرات ايجابية للبرنامج المستخدم في تنمية استراتيجيات التعليم لدي افراد العينة التجريبية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرد على انه: **" لا توجد فروق دالة احصائياً بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لمقياس صعوبات التعلم في القراءة "** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول رقم (9) التالي يوضح ذلك.

جدول (11) دلالة الفروق بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى لمقياس صعوبات التعلم في القراءة.

الابعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القراءة البصرية/ السمعية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	5 2 3	4.2 3.5	21 7	1.256	غير دالة
القراءة الجهرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	5 2 3	4.2 3.5	21 7	1.256	غير دالة
القراءة التعبيرية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 3 3	4 4	16 12	0.378	غير دالة
المفاهيم القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 5 1	5 5	20 25	0.333	غير دالة
القدرات القرائية	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	2 3 5	3 3	6 9	0.447	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي	4 6 0	7.38 4.25	29.5 25.5	0.205	غير دالة

- يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين درجات الافراد بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى، على جميع ابعاد مقياس صعوبات التعلم في القراءة والدرجة الكلية للمقياس. مما يعني استمرار التحسن لدي افراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.
- ويمكن مناقشة وتفسير ما توصلت اليه الدراسة من نتائج للفرض الرابع في ضوء استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام التعلم النشط المستخدم في الدراسة الحالية، في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدي افراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة البرنامج بمدة (45) يوماً، حيث ان نقص المعرفة بقيمة التعلم النشط والفنيات والانشطة المختلفة، قد يكون السبب وراء ضعف استخدام المعلمين لها في المناهج التعليمية المختلفة، ونجاح برنامج التدريب باستخدام التعلم النشط في الدراسة الحالية والقائم علي فنيات حديثة تدفع التلاميذ في المشاركة في اكتساب المعرفة، والاعتماد علي النفس في البحث عنها.
- وتعد هذه النتيجة امرا طبيعياً ومنطقياً حيث ان التدريبات التي تلقاها افراد المجموعة التجريبية عن طريق فنيات التعلم النشط، والتي تعد بالنسبة لهم اسلوبا شيقاً وجيد يدفع الملل بعيداً عنهم.
- لذا فقد اظهر القياس التتبعي عدم وجود فروق جوهرية في مستوي انخفاض ابعاد صعوبات التعلم في القراءة في القياسين البعدي والتتبعى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من:
- دراسة سيومان رايموند تينج وآخرون Raymond , et al(2000).والتي كشفت نتائجها عن وجود نتائج ايجابية للتعلم النشط لدي افراد العينة التجريبية، حيث تحسنت قدراتهم علي التركيز وتفعيل المعلومات واستخدامها بصورة افضل كما تحسنت قدرتهم علي اختيار الافكار الرئيسية ومهارات الاختبار لديهم، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في الجوانب النفسية والاجتماعية لدي افراد العينة وقدرتهم علي التعلم الذاتي وادارة الوقت والقدرة علي التعلم الذاتي.
- دراسة يسري احمد السيد(2008). والتي استخدم فنية التعلم التعاوني كأحد اساليب التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي، حيث توصلت الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى لبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي لصالح القياس البعدي.

4 التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج نقدم هذه التوصيات التربوية:

1. ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التعلم النشط وفنياته.
2. ضرورة الاهتمام بتوفير الادوات اللازمة لتسهيل التدريس باستخدام فنيات التعلم النشط.
3. استخدام المعلمين والاخصائيين مقياس صعوبات التعلم في القراءة لدي التلاميذ في المدار الابتدائية.
4. استخدام المعلمين والقائمين على الادارة البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الحالة المستخدم في هذه الدراسة في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدي تلاميذ الابتدائية.

5 المراجع

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

المراجع العربية

[1] الشاذلي، هيام محمد ابو الفتوح (2014). برنامج التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الاكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية: فاعلية واستراتيجية البرنامج وأثره .عالم التربية - مصر، س15، ع45، 139-205.

[2] الزعبي، سودان. حمد. (2012). فعالية برنامج التعلم النشط في تنمية بعض العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صعوبات تعلمها من تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .المجلة التربوية -الكويت، مج 27، ع 105، 97-139 .

[3] مراد، سهام. السيد. صالح. (2016). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي .المجلة التربوية، ج44 335-395.

[4] أبو غنيمة، عادل يوسف، (2010). عسر القراءة وطرق العلاج، القاهرة، الدار الأكاديمية للعلوم. التل، 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.

[5] العجمي، عبد الله بليه، (2007). الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

[6] عيسى، ماجد، (2007). أثر 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.

[7] الوقفي، راضي، (2008). الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة، عمان، كلية الأميرة ثروت.

[8] سالم، سيلفيا، (1991). تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

[9]احمد الجندي ، مني عبد الهادي سعود ، علي راشد. (2003). طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية ال. دار الفكر العربي.

[10] احمد حسن عاشور. (2002). مدي فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. كلية التربية، جامعة بنها.

[11] الحميدة حسن. (2009). تطبيق الطريقة التعاونية باستخدام لعب المبارة الفئوية لترقية مهارات الطلبة ورغبتهم في القراءة. رسالة ماجستير، جامعة مالانج الحكومية، اندونيسيا.

[12] امل عبد المحسن زكي. (2010). اثر برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

[13] امل عبد المحسن زكي. (بلا تاريخ). اثر برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

[14] جابر عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم . دار الفكر العربي، القاهرة.

[15] ضياء الدين حساني موسي طه. (2006). صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدي مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية " دراسة مقارنة " . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

[16] عفاف محمد عجلان. (يناير, 2002). صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه _ النشاط المفرط واضطراب السلوك لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، صفحة 62_108.

[17] كلير فهيم. (1988). الصحة النفسية لطفل ابتدائي . القاهرة، مكتبة المحبة للأسرة والطفل.

[18] كوثر كوجك. (2005). دليل التعلم النشط . القاهرة، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

[19] نادية محمد العربي. (17- 19 ابريل, 2007). اسس تعليم الفنون لتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والاكاديمية للافراد ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مؤتمر VSA Ar للتنمية المهنية في الفن والتعليم والاعاقة.

[20] هشام عبد الحميدالفولي. (2008). دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. القاهرة.

[21] يسري احمد السيد عيسى. (2008). اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشفهي وبعض المهارات الاجتماعية لدي الدراسين في فصول محمو الامية ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية.

المراجع الإنجليزية:-

[1] Lerner, J. and Kline, F. 2006. Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies, USA Wadsworth Publishing .10th edition.

[2] Politt, R.; Pollock, J. and Waller, E. 2004. Day-to-Day Dyslexia in the Classroom, 2nd edition, Routledge Publishing, U.S.A.

[3] Browder, - Diane- M; Courtade- Little, - Ginevra; Wakeman, Shawnee; Rickelman, - Robert- J (2006): From Sight Words to Emerging Literacy, Baltimore, Md, Us: Paul H Bookes Publishing.

[4] Conol, Grainne & Fill Karen (2005): A learning design to create pedagogically effective learning activities. Journal of Interactive & Media in education., **(1)15**, (2005).

[5] Crowe, Richard (2002): Know your Students Learning Style the missing link in the lecture actives learning issue. Paper presented at Nisod Conference. Austin., 28- 31(2002).

[6] Dunaway, Deborah, L. (2002): The role of experience and active learning in web-based training for applying Knowledge. Dissertation Abstract International., **63(3-B)**,1581(2002).

[7] Graham, Bodie. et al. (2006): Chunking Priming and active learning : Toward an innovative and blended approach to teaching Communication . Related Skills Interactive Learning Environment., **14(2)**., 119-135(2006).

[8] Hamdan, Mary. (2005): Nonlinear learning of linear algebra: Active learning through, journal writing. International journal of Mathematical Education in Science & Teaching., **36(6)**, 607-615(2005).

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

[9] Marlin, V. Helan (2000): Active learning through use of learning and study strategies. Contemporary psychology., **54(2)**, 141-151(2000).
[10] Miike, T., A; Kemi, T.; Takako, J& Hiroyo , M. (2004): Learning and Memorization Implementing in Childhood Chronic Fatigue Syndrome Manifesting As School Phobia in Japan. Brain Dev., **(26)7**, 442-447(2004).
[11] Palincsar, A. (1991): Scaffolded Instruction Or Listening Comprehension With First Graders AT Risk, P.90.
[12] Rozier, Riatorrisi.(2003): Promoting use of effective learning strategies in a college chemistry course through Structured course assignments. USA Montana State University Press, 0137.
[13] Saks, Brian C ((2010): Applied explanatory style, self-esteem and early-adolescents with learning disabilities: An information website for helping professionals, California: Alliant international University, San Francisco Bay; Publication Number: AAJ 3417159.
[14] Smoke. Tom (2009): Teachers Perceptions on the student who is gifted and has learning disabilities California State University, Fullerton; 2009 Publication Number. AAT 1466051.
[15] Ting, Siu Man Raymond, et al (2000): The excellence commitment and effective learning (EXCEL) group. An integrated approach for first year college Student Development., **41(3)** , 353-360(2000).

© 2019 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.