

**نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي
لدى طلاب الجامعة الإسلامية الناطقين بلغات أخرى
في المدينة المنورة**

إهداء

د/ جمال سليمان عطية سليمان د/ محمود عبدالحافظ خلف الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المساعد

المساعد

كلية التربية - جامعة الجوف

كلية التربية - جامعة بنها

مقدمة:

إن أول كلمة من الوحي أنزلها الله - عزَّ وجلَّ - على رسوله الكريم محمد ﷺ هي كلمة "اقرأ"، قال تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: الآيات 1 - 5). انطلاقاً من هذه المكانة العظيمة للقراءة يتضاعف الاهتمام بها من قِبل جميع المتخصصين في شتى العلوم، الطبيعية و الإنسانية. وقد يكون الحديث عن إتقان مهارات القراءة باللغة الأم أو تعليمها و تعلمها أمراً سهلاً - مهما تعاضمت طموحات الباحثين في مستوى إتقان هذه المهارات - مقارنة بإتقان ما يوازيها في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؛ نظراً للعديد من الصعوبات المتمثلة في خصائص اللغة الأجنبية التي تختلف حتماً في كثير منها عن اللغة الأم، فضلاً عن الفوارق غير الضيقة في المحتوى الثقافي الذي تحمله الأوعية اللغوية في كلتا اللغتين.

ويمثل فهم المقروء الهدف الرئيس لعملية القراءة؛ فلا تعد القراءة قراءة بمفهومها الصحيح، ما لم يكن الفهم أهم أولوياتها، ولا يمكن أن نطلق على شخص بأنه قارئ جيد ما لم يفهم ما يقوم بقراءته. ويتطلب هذا الفهم قدرات و إمكانيات عقلية تحتاج إلى كثير من التدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل و النقد، وصولاً إلى مستوى الإبداع.

ويُعد الهدف من تعلم العربية ودراستها بشكل عام وتعلم القراءة بشكل خاص بالنسبة للناطقين بلغات أخرى من العوامل المهمة التي لا يمكن إغفالها في عملية الفهم القرائي؛ فلا تتساوى دوافع من يتعلم العربية بهدف التواصل في الحياة اليومية لفترة بعينها في العالم العربي لتجارة أو سياحة.. إلخ، بمن يتعلم العربية ويقرأ فيها وعنها بهدف سبرها والتعرف على تعاليم الدين الإسلامي من خلالها، أو بهدف أن يصير معلماً لها خارج التخوم العربية. هذا على نطاق الدوافع وحوافز التعلم، وينسحب هذا الاختلاف بنسبة أكثر في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يجريها متعلم العربية - كلغة ثانية - أثناء عملية القراءة بحسب الهدف من القراءة بوجه خاص والهدف من تعلم العربية ككل بوجه عام.

فربما يؤدي عدم وضوح الهدف للمتعلم الأجنبي أو لمعلمه إلى عدم تحقق الأهداف، وعدم تحديد مستوى اللغة المطلوبة، وطريقة التعليم المناسبة... إلخ من العوامل التي تؤثر على تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى (علي مذكور، إيمان هريدي، 2006، 118).

ويعد الفهم القرائي هو سنام مهارات تعلم القراءة للمتعلم بوجه عام، وللناطق بلغات أخرى على وجه الخصوص، حيث يترتب على حدوث عملية الفهم لديه - فضلاً عن تحقق الهدف من

القراءة - دافعية ناجزة تقوده إلى رغبة مستدامة في تعلم العربية وسبر أغوارها، وعكس ذلك صحيح، إذا كان هناك تعثر في الفهم القرائي بشكل أو بآخر ستكون نتائجه سلبية بشكل كبير على المتعلم، وربما تقوده إلى العزوف الكلي عن دراسة العربية.

وهناك العديد من العوامل المرتبطة بضعف مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية، منها ما هو مرتبط بالمعلم ومهارات التدريس، ومنها ما هو مرتبط بالطالب وخصائصه العقلية والمعرفية، ومنها ما هو مرتبط بالنص المقروء، وبيئة التعلم.

وبالرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي للناطقين بغير العربية بوجه عام والطلاب الذين يدرسون العربية بهدف أن يصبحوا معلمين لها وراء التخوم العربية على وجه الخصوص، وبالرغم من العديد من الدراسات التي أكدت على بعض صعوبات الفهم القرائي، إلا أن هناك قصوراً ملحوظاً في هذه المهارات لدى دراسي العربية من الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية، بل في المستويات الدراسية العليا من المرحلة نفسها، ويظهر هذا الضعف في تعثرهم عن إدراك المستويات الدنيا من الفهم القرائي مثل المستوى الاستنتاجي أو الاستيعابي، وتعثرهم بنسب أعلى في الإجابة عن الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من الفهم القرائي، مثل (النقد والتذوق والإبداع).

ويؤكد ذلك العديد من الدراسات ذات الصلة التي نشرت في العقد الأخير من القرن الماضي، وتوالت مع بداية الألفية الثالثة، وتشير معظم هذه الدراسات إلى وجود قصور في معظم مستويات الفهم القرائي لدى دارسي اللغات الأجنبية كلغات ثانية بوجه عام، والناطقين بغير العربية على وجه الخصوص لا سيما في مستويات الفهم العليا، وأن فهم كثير من الدراسين يأتي سطحيًا، وتخضع إجاباتهم عن أسئلة الفهم للتخمين أو الاعتماد على خبراتهم السابقة العامة حول الموضوع بصرف النظر عما يتضمنه محتوى النص الذي هم بصدد دراسته، وقد أرجعت هذه الدراسات ذلك لعدة أسباب متنوعة، منها ما يتعلق بطبيعة النصوص المقروءة، و أخرى تتعلق بطرائق التدريس، و البعض الآخر يتعلق بالطلاب أنفسهم، إما بسبب معاناتهم من صعوبات تعلم شخصية أو لصعوبة فهم الاشتباك لديهم في التداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية التي يتعلمها.

ومن أهم الدراسات التي أبرزت ذلك، هاريس (Harris, 1990)، سميث وآخرون (Smith & Others, 1990)، بيكر وزمليين (Baker & Zimlin, 1996)، (عبد الرحمن العبدان وراشد الدويش، 1998، 85- 94)، ميكي (Micki, 1999)، كلارك (Clark, 2003)، تورجسين (Torgesen, 2004)، (راتب قاسم، 2005) هوتفين وجريفت، (محمد ولد

أحمدو، 2006، 60-67)، (Houtveen & Grift, 2007)، (بيسلي ماك لوخن، 2008، 436 - 439)، محمد علي خوالدة وآخرون (2011)، عماد محمد السلامة وآخرون (2011)، محمد رشدي أبو شامة (2011)، عبد العظيم صبري (2011)، (خضر مخيمر أبو زيد ونجوى واعر، 2011، 254 - 255)، (أحمد جمعة أبو شنب، 2012، 19 - 22).

لقد رصدت هذه الدراسات العديد من مظاهر ضعف الفهم القرائي لدى المتعلمين، أهمها:

- المعرفة المحدودة لمعاني الكلمات.
- ضعف القدرة على التذكر.
- صعوبة القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- القصور في إدراك تنظيم الفكرة.
- الإفراط في تحليل المقروء.
- صعوبة استيعاب النص بحرفيته.
- صعوبة البحث عن تفاصيل دقيقة للإجابة عن تساؤل بعينه حول النص.
- صعوبة التفريق بين الأفكار العامة والجزئية، وبين التفاصيل المختلفة.
- صعوبة التمييز بين المعاني والدلالات المختلفة لكلمة واحدة.
- صعوبة الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء.
- الامتزاج غير المتناغم بين الخبرات السابقة القاصرة (غير الناضجة) والخبرة الجديدة التي يحتويها النص.
- صعوبة التمييز بين الحقيقة والرأي.

وقد أكدت هذه الدراسات نفسها، وغيرها على عدة مظاهر نفسية وأنماط من السلوك اللاتوافقي لمن يعانون من قصور في فهم المقروء، أهمها: (القلق، الافتقار إلى الدافعية، انحسار احترام الذات واحترام الآخرين لهم).

وكما تتعدد صعوبات الفهم القرائي، فبالطبع تتعدد الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي يسلكها كل من المعلم والمتعلم لعلاج هذه الصعوبات، ويعتمد اختيار الاستراتيجية المناسبة على عدة عوامل، أهمها طبيعة المشكلة التي يعاني منها الطالب، وعوامل أخرى كالقدرة القرائية التي يمتلكها، وأيضاً شدة الصعوبة التي لديه وتاريخها، والظروف التي تحيط به (هبة القفاص، 2011، 89).

ولا يتطلب تحقيق الفهم القرائي معرفة كيفية تطبيق الاستراتيجيات لتحسين الفهم والاستيعاب فحسب، بل يتطلب معرفة أي الاستراتيجيات والطرائق المناسبة للمتعلم، و كذلك معرفة متى وأين يتم تطبيق هذه الاستراتيجيات، ففي كثير من الأحيان يقتضي الأمر تطبيق

أكثر من استراتيجية مجتمعة في الوقت نفسه، وتدريب المتعلم من خلالها، وتوجيهه إلى ملاحظة التكامل فيما بينها (علاء سعودي، 2011، 576).

وتُعد النظرية البنائية باعتبارها الأحدث نسبياً في الساحة التربوية هي الأكثر فاعلية في التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم بدلاً من العوامل الخارجية المتمثلة في بيئة التعلم، كالمعلم والمدرسة والمحتوى التعليمي... إلخ.

لقد ركزت النظرية البنائية على ما يجري بداخل عقل المتعلم وقدرته على الفهم، ومعالجة المعلومات، وودافعيته وانتباهه وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعليم ذا معنى، كما ركزت على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم، ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني (الخليفي، 1996، 435).

ورغم استناد البنائية في أسسها النظرية إلى كتابات وآراء كثير من العلماء والباحثين، أمثال: جون ديوي (Dewey) وبياجية (Piaget) وفيجوتسكي (Vigotsky) وبيرونر (Bruner)، وغيرهم، إلا أن بياجيه وفيجوتسكي يعدان الأكثر تأثيراً في التعبير عن الفكر البنائي، وهو ما حدا كثيراً من الباحثين إلى الاستناد إلى آرائهما في أنه ينظر للبنائية من خلال اتجاهين رئيسيين:

- البنائية المعرفية طبقاً لأفكار بياجيه Cognitive Constructivism.

- البنائية الاجتماعية طبقاً لأفكار فيجوتسكي Social Constructivism.

وتقوم البنائية المعرفية على أن تنمية المعرفة تستند إلى بيانات معرفية سابقة، وتحدث البنية المعرفية بفضل التمثيل والمواءمة بين المعرفة الجديدة و المعرفة السابقة، ويكتسب التعلم معناه حينما لا يتوقف عند مجرد الوصف، بل يتعداه إلى حل التناقضات، وفهم نقاط عدم الاتفاق (Loughlin, 1992,793).

وتقوم البنائية الاجتماعية على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى النفسي الداخلي للمتعم، فلا يحدث تكوين المعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم، ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم (Johes,1998,45).

وتتطلق البنائية من مجموعة من الافتراضات أكدتها كتابات الباحثين في هذا المجال،

أهمها:

- المتعلم لكي تتحقق لديه عملية التعلم بمفهومها الصحيح، لا بد أن يكون إيجابياً و نشطاً من البداية إلى النهاية.

- المعرفة تبنى ولا تنتقل، فهي لا تتوقف عند مرحلة الوصف لكنها لا بد أن تتناول التناقضات وتعالجها.

- المتعلم يبني معرفته؛ لأنه وحده المسؤول عن تعلمها.
- خبرات المتعلم السابقة عامل أساس في فهم المعرفة الجديدة و معالجتها.
- البعد الاجتماعي عامل أساس في نمو وتعديل البيئة المعرفية للمتعلمين، و هناك تفاعل طردي بين إيجابية بيئة التعلم والنضج المعرفي المفاهيمي للمتعلمين.
- التعلم ذو المعنى هو أفضل ضمان لنضج عميلة التعلم و ثباتها و تطورها؛ لذا ينبغي أن تتم عملية التعلم من خلال مواجهة المتعلم بمشاكل حقيقية من واقعه الاجتماعي و الحيوي تمثل تحدياً منطقياً لضرورة التعلم.
- تهيئة أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى.
- هدف عملية التعلم الجوهرى إحداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

وانطلاقاً من هذه الأسس وغيرها من المسلمات والمنطلقات الفلسفية للنظرية البنائية بنماذجها المختلفة أكدت العديد من نتائج الدراسات على فاعليتها في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية على جوانب النمو الكامل للمتعلمين، معرفياً ومهارياً ووجدانياً في كثير من مجالات العلوم، فقد أكدت **دراسة سيف (2004)** فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير البنائي مقارنة باستخدام التدريس بالطريقة المعتادة. وقد عمل **إيفلين (Evelyn, 2004)** على تجريب تدريس القواعد الساسية لعملية الضرب باستخدام النموذج البنائي، وتوصل إلى أن نتائج الطلاب الذين تعلموا وفق هذا النموذج كانت أفضل من نتائج نظرائهم الذين تعلموا وفق الطريقة المعتادة. أما دراسة **علي (2005)** التي هدفت دراسة أثر نموذج بنائي لتنمية الحس العددي على التحصيل والذكاء المنطقي الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي فقد أظهرت تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة، وهدفت دراسة **الشنطاوي والعييدان (2006)** إلى دراسة أثر نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، حيث استخدموا النموذجين المقترحين في تدريس المجموعتين التجريبيتين في مقابل التدريس الاعتيادي للمجموعة الضابطة، وبينت النتائج تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين جميعاً على طلاب المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة **إليفتيريا (Elefteria, 2008)** إلى تصميم بعض الأنشطة العددية اللفظية وغير اللفظية المرتبطة بالنموذج المعرفي البنائي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تعاملوا مع هذه الأنشطة أصبحت لديهم القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي من الأعداد، كما ساعد هذا التصميم المعلمين على اكتشاف المفاهيم المختلفة التي أتقنها طلابهم، والتي استطاعوا ربطها بواقعهم الحيوي (**Duban, N.2008, 430-434**).

أما دراسة **كريستوفر (Kaiser, Christopher, 2010)** فقد استهدفت تطبيق المدخل البنائي لعلاج لا مبالاة الطلاب وصعوبات التعلم لديهم في مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية، وأشارت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في زيادة مشاركة الطلاب، وبناء مفاهيمهم التاريخية الخاصة وفق بنيتهم المعرفية الخاصة بهم.

وقد هدفت دراسة **(إيناس الشافعي، 2011)** تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية، وبالفعل بعد أن قامت الباحثة باستقراء أسس ومنطلقات النظرية البنائية بوضع تصور للمنهج المقترح بشكل متكامل بدءاً من الأهداف انتهاءً بالتقويم.

ويتضح من خلال ماسبق أهمية النظرية البنائية و فاعلية المداخل والاستراتيجيات التدريسية القائمة عليها في تعليم المناهج الدراسية المختلفة، إلا أنه يعد ثمة قلة في البحوث والدراسات التي اعتمدت على البنائية في علاج الضعف في الفهم القرائي بوجه عام وللناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، حيث لا يوجد دراسة - في حدود علم الباحثين - اعتمدت على البنائية في علاج صعوبات الفهم القرائي للناطقين بلغات أخرى، رغم العلاقة الجلية بين أسس البنائية والعمليات الذهنية التي يفترض أن يقوم بها المتعلم أثناء عملية القراءة، ونظراً لزيادة صعوبات الفهم التي يتوقع أن يواجهها الناطق بلغات أخرى أثناء عملية القراءة مقارنة بحجم الصعوبات التي يواجهها القارئ العادي في لغته الأم؛ فإن الاحتياج للاعتماد على البنائية في علاج صعوبات الفهم القرائي للأول يعد أمراً ضرورياً.

مشكلة البحث:

إذا كانت عملية الفهم القرائي تتطلب من القارئ العربي جهداً كبيراً للتفاعل مع النص المقروء وسبره، فإن القارئ الناطق بلغات أخرى تستدعي منه جهداً مضاعفاً لأسباب عدة؛ فهو يفتقر للبنية الثقافية لبيئة اللغة التي يقرأ بها وعنها، كما أنه يواجه شيئاً آخر هو كيفية القدرة على إخضاع الخبرات الجديدة للنص المقروء إلى خبراته المفككة والمبتورة حول هذا النص من بعيد أو قريب؛ فقد يقع القارئ غير العربي في شرك تسطيح المعنى لأنه يحتكم لخبراته أراد ذلك أو أبى. وعلى النقيض قد يقع في شرك التوقف غير المتكافئ مع الأوزان النسبية للمعاني الرئيسية أو الفرعية التي صكها الكاتب في النص المقروء، فيضحي ببداً أوقاتاً كثيرة في أفكار خادمة على الفكرة الرئيسية تسلمه لجدل وعراك ذهني في أشياء لا يقصدها الكاتب لعينها بل ساقها لخدمة فكرة رئيسية. وهنا يفيد القارئ الناطق بغير العربية اعتماده على استراتيجيات ما وراء المعرف التي

تنظم تفكيره، وتوجه معارفه، وتساعد على اكتشاف الخطأ بعيد حدوثه، فتد له شوارد فكره، و تنظم له بنية عقله.

إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة- كما سلف ذكره- فهي عملية ذهنية تأملية، ينبغي أن تنمي لتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات (هبة القفاص، 2011، 83).

والقراءة الفعالة المؤثرة هي التي لا يدرك منها القارئ الحقائق الجوهرية والأفكار المقدمة فقط، لكنه أيضاً يتأمل و يفكر في أهميتها، ويُقيمها نقدياً، ويكشف العلاقات بينها، ويوضح فهمه للأفكار التي أدركها. و هذا ما يؤكد جولد Gold بقوله: "إن ما يتعين علينا الاهتمام به ليس ماذا يقرأ تلاميذنا، لكن ما إذا كانوا يقرأون بالمفهوم الحقيقي للقراءة، و الذي يتضمن الانتباه الشديد لحقائق الواقع و الوصول إلى استدلالات، ورؤية التشابهات و القيام بشرح العبارات والمعني باستخدام مفرداتهم الخاصة" (نقلًا عن محمود عبد الحافظ، 2005، 68).

فالهدف من القراءة هو فهم المعاني من خلال ربط الصحيح بينها و بين الرموز الدالة عليها، والوصول إلى مدلول المعاني من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة تنظيمًا منطقيًا انطلاقاً من أن الفهم يعد تفاعلاً بين القارئ والنص أثناء عملية القراءة.

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي للناطقين بلغات أخرى إلا أن الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، ومازال الدارسين للعربية من أبناء اللغات الأخرى يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها وقد يكونون قد وصلوا إلى المستويات المتقدمة في تعلم العربية مما يبرز مفارقات غريبة تستحق طرح العديد من الأسئلة للخروج من هذا المأزق.

وما يؤكد ذلك فإن أساتذة تعليم العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ما زالوا يتوقفون مع كثير من الطلاب الناطقين بلغات أخرى في المستويات العليا من الدراسة عند المفهوم الميكانيكي للقراءة، مما يترتب على ذلك عدة تبعيات ترسخ للضعف القرائي، وهي فيما يخص مستوى التقويم ونوعيته، ومدى شعور المتعلمين بجدوى دراستهم للعربية واتجاههم نحو دراستها، وذلك على المستويات الفردية. أما على المستوى الاستراتيجي فإن فهم الثقافة العربية على مستوى الكم والكيف قد يناله كثير من العوار لدى الشعوب غير العربية نتيجة عدم وضوح الصورة الحقيقية لدى دارسي العربية الذين يقومون لاحقاً بتدريسها في أوطانهم الأصلية أو التعبير عنها في المحافل المختلفة بشكل أو بآخر.

وبناءً عليه، فقد أدى إخفاق كثير من مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في الانطلاق من المفهوم الحقيقي لطبيعة القراءة، وترجمة ذلك لإجراءات فعلية أثناء تعليمها إلى

نفور كثير من الطلاب من مقرر القراءة المتقدم الذي تتسم لغته بالفصاحة العالية نظرًا لمعاجة معظمه لمستوى معين من الثقافة العربية في عصور النهضة العربية. فقد يصعب تبسيط لغة النص عن حد معين سيما إذا كان يتناول قضية تراثية أو حقبة زمنية يصعب عرضها بلغة حديثة لاتعرب عن تفاصيل هذا المستوى الثقافي الذي يريد الكاتب إرسائه مقارنة بمستوى متقدم من الفصاحة و الرصانة.

وبناءً عليه فإن الأمر المهم بالنسبة لتعليم القراءة لدارسي العربية في مستويات متقدمة هو العناية بتعليم القراءة على أساس تغيير شامل في فهمنا لطبيعة عملية القراءة ووظائفها في حياة الناطق بلغات أخرى في حاضره ومستقبله.

وقد نشأ إحساس الباحثين بالمشكلة من عدة مصادر على النحو التالي:

1- البحوث والدراسات السابقة: فقد أثبتت نتائج العديد منها - كما سيرد لاحقاً - ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي من أبناء العربية، و الدارسين لها من الأجانب من أبناء اللغات الأخرى. فضلاً عن أنه لا توجد دراسة في حد علم الباحثة تبنت أو اعتمدت على النظرية البنائية من بعيد أو قريب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى، كما أن الدراسات التي اهتمت بتعليم العربية لأبناء اللغات الأخرى بوجه عام، وبتعليم القراءة على وجه الخصوص قد أهملت الإشارة إلى علاقة البنائية بالفهم القرائي لدى الناطقين بغير العربية.

2- خبرة الباحثين الشخصية، حيث قاما بالتدريس للناطقين بلغات أخرى في التعليم الجامعي، ولاحظا بنفسيهما أن ضعف الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى يعزى لعدة أسباب أهمها عدم تفعيل الاستراتيجيات التدريسية المناسبة قبل عملية القراءة أثناءها وبعدها.

ولقد يستوثق الباحثان من المشكلة قاما بإعداد دراسة استطلاعية على طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة قوامها 40 طالباً تمت من خلال تقديم نص قرائي تراثي للطلاب، يليه مجموعة من الأسئلة تقيس مستويات الفهم المختلفة. وأيضاً بعض الأسئلة التي تقيس مدى استخدامهم لاستراتيجيات القراءة التي تعتمد على البنائية، فكانت استجاباتهم ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية التي طبقت على طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بهدف الوقوف على إمامهم بمهارات الفهم القرائي المختلفة ومدى استخدامهم لاستراتيجيات القراءة المعتمدة على النظرية البنائية.

م	مهارات الفهم القرائي، واستراتيجيات القراءة المعتمدة على البنائية	النسبة المئوية للإجابات الصحيحة
1	التوصل للفكرة الرئيسة و الأفكار الفرعية.	52%
2	استنباط المعاني الضمنية من خلال السياق.	17%
3	تقويم النص المقروء .	19%
4	تلخيص النص المقروء.	27%
5	التنبؤ بالمعنى من خلال السياق.	13%
6	المراقبة الذاتية أثناء القراءة.	4%
7	طرح الأسئلة على مضمون النص.	0%
8	استدعاء الخبرات السابقة المتعلقة بالنص.	54%
9	البدائل الإجرائية الصحيحة التي يلجأ إليها عند العجز عن الإجابة عن أحد الأسئلة.	6%
10	الانتهاء من الإجابة في الوقت المحدد.	31%

وبناءً عليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في معاناة طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من الناطقين بلغات أخرى من العديد صعوبات الفهم القرائي؛ مما أسهم في تدني مستويات الفهم القرائي لديهم بالإضافة إلى افتقارهم الشديد إلى ممارسة العمليات ماوراء المعرفية أثناء عملية القراءة؛ و بناءً عليه كانت هذه الدراسة للتغلب على هذه المشكلة.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
- 2- ما صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

3- ما الأسس التي يقوم عليها نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

4- ما النموذج البنائي المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

5- ما فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- طلاب معهد اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم اختيار المستوى الرابع؛ لأنه يعد المستوى قبل الأخير في المعهد، حيث يفترض أن الطلاب قد أمضوا في دراسة العربية ثلاثة مستويات سابقة؛ مما يشير إلى افتراضية تمكنهم من مهارات لا بأس بها في الفهم القرائي، كما أن اختيار العينة في هذا المستوى يجعل أمامها فرصة للاستفادة من الخبرات التي مروا بها في هذه الدراسة في المستوى الخامس والأخير.
- بعض صعوبات الفهم القرائي؛ إذ يصعب علاج جميع الصعوبات من خلال نموذج واحد أو دراسة بعينها؛ لذا سيتم الاقتصار على علاج بعض صعوبات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

تحديد المصطلحات:

* صعوبات الفهم:

الصعوبة هي مفهوم يستخدم لوصف أداء طالب أو أكثر بأنه منخفض التحصيل الدراسي الفعلي مقارنة بالمستوى المتوقع له، علمًا بأنه يتميز بذكاء عادي أو فوق المتوسط، ويستبعد من فئة المعاقين ذهنيًا أو المتخلفين عقليًا.

* الفهم القرائي:

عرفته كاترين (Cathrins,2002,37) بأنها عملية استخلاص متزامن، وبناء للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب.

ويُعرفه الباحثان في الدراسة الحالية بأنه عملية تفاعل بين القارئ - الناطق بلغات أخرى والنص تتجلى في القدرة على الفهم والمقارنة والاستنتاج والتعليل والحكم.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

تسير الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب معهد اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بوجه عام، مهارات الفهم القرائي للناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص.
- دراسة الأدبيات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بوجه عام، والمتعلقة بتعليم القراءة على وجه الخصوص.
- فحص دروس القراءة المقررة على عينة البحث بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- آراء الخبراء والمختصين.

ثانياً: تحديد صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث من الطلاب الناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال:

- إعداد قائمة بصعوبات الفهم القرائي للناطقين بلغات أخرى والتحكيم عليها، ويتم التوصل لهذه القائمة من خلال القيام بالإجراءات التالية:

1- استقراء الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت صعوبات الفهم القرائي بوجه عام وللناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص.

2- تعرف آراء بعض المختصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

3- استقراء آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في معاهد و كليات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

4- مقياس صعوبات فهم المقروء غير الرسمي، و هو عبارة عن نص قرائي في المستوى نفسه الذي يدرس فيه الطلاب الناطقين بلغات أخرى مذيلاً بسبعة أسئلة يقوم الطلاب بحلها بعد قراءة النص وتدراسه، وقد تم تحديد نسبة ما دون 70 % كدلالة على وجود صعوبات في فهم المقروء لدى الطالب الناطق بلغات أخرى.

ثالثاً: تحديد أسس النموذج البنائي المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث، وذلك من خلال:

- الاعتماد على مهارات الفهم القرائي المناسبة للناطقين بلغات أخرى من طلاب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية - المدينة المنورة.

- دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تعليم القراءة للناطقين بلغات أخرى.

- دراسة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت النظرية البنائية وعلاقتها بتعليم اللغة بوجه عام وتنمية الفهم القرائي على وجه الخصوص.

- دراسة خصائص الطلاب الناطقين بلغات أخرى من دارسي العربية في مستويات متقدمة.
- آراء الخبراء والمتخصصين.
- رابعًا: تصميم النموذج البنائي المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية (المستوى الرابع) الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويتم ذلك من خلال:
- الاعتماد على مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة البحث.
- الوقوف على مظاهر الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث.
- الانطلاق من الأسس التي يقوم عليها النموذج البنائي المقترح.
- تحديد المحتوى الذي سوف يتناوله النموذج البنائي المقترح من دروس القراءة التي يحتوي عليها كتاب (صور من حياة الصحابة) المقرر على عينة البحث.
- تحديد الخطوات التعليمية الإجرائية التي يعتمد عليها النموذج البنائي المقترح.
- صياغة المحتوى القرائي ومعالجته في ضوء الخطوات الإجرائية التعليمية التي يعتمد عليها النموذج البنائي المقترح.
- تصميم دليل للمعلم لكيفية معالجة صعوبات الفهم القرائي في ضوء النموذج البنائي المقترح.
- تصميم أدوات تقييمية متنوعة في ضوء النموذج البنائي المقترح للتوثق من مدى معالجة صعوبات الفهم القرائي، وتقدم عينة البحث في إتقان مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم.
- خامسًا: التعرف على مدى فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث، ويتم ذلك من خلال:
- تصميم اختبار لقياس صعوبة مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث ثم التأكد من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة عشوائية من طلاب المستوى الرابع الناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية- المدينة المنورة، ثم يتم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداها تجريبية تدرس بالنموذج البنائي المقترح، والثانية ضابطة تدرس بالأسلوب المعتاد.
- تطبيق الاختبار على المجموعتين قبل وبعد التجربة، ثم قياس الفروق بين درجات طلاب المجموعتين في القياس القبلي والبعدي.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا، ثم تفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في:

- مساعدة مصممي المناهج والمواد التعليمية للناطقين بلغات أخرى على تطوير تعليم القراءة، وطرائق تدريسها وفقاً للاستراتيجيات المنطلقة من فلسفة النظرية البنائية بوجه عام والنموذج البنائي المقترح في هذه الدراسة على وجه الخصوص.
- مساعدة معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى بوجه عام وفي المستويات الدراسية العليا على وجه الخصوص على تطوير أدائهم التدريسي في تعليم المهارات اللغوية بوجه عام ومهارات القراءة على وجه الخصوص.
- مساعدة دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى في مستويات عليا على تحسين مستويات الفهم القرائي لديهم من خلال الوعي بتفكيرهم وإتقان استراتيجيات القراءة.
- التوجيه إلى دراسات وبحوث في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تحتذي النموذج البنائي المقترح في هذه الدراسة، وتفعيلها في تنمية مختلف مهارات اللغة العربية.

أولاً: الدراسة النظرية:

تهدف هذه الدراسة الوقوف على مآتلاته الدراسات و البحوث العلمية و الأدب التربوي ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الرابع الناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية العربية بالجامعة الإسلامية، وأيضاً صعوبات مهارات الفهم القرائي لديهم، وكيفية علاج هذه الصعوبات من خلال نموذج بنائي مقترح، فإلى تفصيل ذلك.

1- الفهم القرائي: مفهومه - مستوياته - مهاراته - صعوباته:

يُعد الفهم أهم المهارات الأساسية للقراءة بجميع أنواعها، فهو ثمرة القراءة وهدفها، ويعد صقل المتعلم لمهارات الفهم القرائي البوابة الرئيسة للتمايز الفكري والعقلي؛ لأن الفهم القرائي سوف يوفر له المتعة النفسية واليقين العقلي والثقة بالنفس.

وقد تعدد تعريفات الفهم القرائي التي وردت في الدراسات والأدبيات التربوية، فيُعرّفه جمال عطية (2000) بأنه عملية عقلية مركبة تشتمل على العديد من العمليات العقلية العليا وتندرج في المستويات بدءاً من فك الرموز (التشفير) انتهاءً بالمستوى الإبداعي (جمال عطية، 2000، 8).

واتفق كل من *حسني عصر (1999)* و*مصطفى فهميم (2000)* على أن الفهم القرائي هو ذروة مهارات القراءة، وأن الانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ لما يقرأ (*حسني عصر، 1999، 50*)، (*مصطفى فهميم، 2000، 61*).

أما *زكريا إبراهيم (1999)* فيعرفه بأنه عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، و يختلف المدلول باختلاف موضعها في الجملة (*زكريا إبراهيم، 1999، 110*).

وقد ذكر *سوان Swan (2006)* أن الفهم في القراءة يعني عملية استخلاص المعنى من الكلمات المقروءة، فالهدف من القراءة عموماً هو اشتقاق المعنى مما يقرأ (*Swan, 2006, 494*).

ويستخلص مما سبق أن القراءة علمية ذهنية معقدة ومركبة من علاقات تفاعلية بين المادة المقروءة والمخزون الثقافي الذهني للفرد، وكلما زادت ثقافة القارئ للنص اللغوي زادت سرعته في قراءته وفهمه.

كما أنه يمكن تعريف الفهم القرائي في ضوء التعريفات السابقة بأنه عملية ذهنية تبدأ بالتعرف مروراً بالاستنتاج والاستدلال، ثم النقد والتذوق، وصولاً للفهم الإبداعي الذي لا نهاية له. وينتج الفهم الإبداعي من تفاعل القارئ مع النص المكتوب عند مستوي ثقافي معين مع الأخذ في الاعتبار إمكانية تجاوز القارئ لرؤية الكاتب عند مستوي معين من الفهم ليتعامل مع النص المكتوب برؤية جديدة تحتل التأويل والتغيير من قارئ لآخر بل للقارئ نفسه من وقت لآخر.

وانطلاقاً مما أشارت إليه تعريفات الفهم القرائي من تجاوز للتعرف والنطق إلى الفهم والتأمل والنقد والإبداع، فينبغي تنمية أنواع الفهم المختلفة ومستوياته لدى المتعلم بوجه عام والناطق بلغات أخرى على وجه الخصوص لاحتياجه المسيس لإتقان مهارات الفهم القرائي في المستويات المختلفة في العربية التي تغاير لغته في خصائصها، فضلاً عن اختلاف الأوعية الثقافية التي تقدمها العربية كلغة ثانية.

2- مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

كما سلف ذكره، لا يمكن أن توجد القراءة بمعناها الصحيح دون فهم، والفهم لا يحدث فجأة ولكنه نتاج لعمليات ذهنية مركبة ومعقدة؛ لذا فهو يحتاج إلي تدريب دقيق علي مهارات معينة هي ما تسمى بمهارات الفهم القرائي.

ويجدر القول بأن هذه المهارات متكاملة متشابكة ومتداخلة يأخذ بعضها برقاب بعض، كما أنها تتصف بالتراكمية والحدة البنائية فهي تبدأ من الحد الأدنى للفهم، وهو التعرف وتصل

إلي مستوى الإبداع. وذلك ما حدا بالباحثين للحديث عن هذه المهارات كي يصلوا من خلالها إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة البحث من الناطقين بلغات أخرى.

وباستقراء الأدب التربوي تبين أن الفهم القرائي مقسم إلى مستويات منها مستويات دنيا ومستويات عليا بحسب المهارات والقدرات التي يتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بين هذه المستويات، لأن القراءة عملية تفاعلية متشابكة لا يمكن فصل أحد عناصرها عن الآخر. ورغم اختلاف بعض التربويين في بعض مسميات هذه المستويات إلا أن معظم الدراسات والبحوث ركزت علي هذا التقسيم: (محمد السيد، 2003، 122-123)، (محمود عبد الحافظ، 2005، 31-33).

3- مستوى الفهم المباشر (الحرفي):

يعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشراً كما ورد ذكرها صراحة في النص المكتوب، وهو الأساس الذي تبني عليه المستويات الأخرى ولن يستطيع المتعلم إتقان أحد المستويات العليا اللاحقة دون أن يكون قد أتقن مستوى الفهم المباشر.

4- مستوى الفهم الاستنتاجي:

يُقصد به فهم المتعلم للمعاني الضمنية العميقة التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وأيضاً قدرته علي الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم لنص المقروء.

ويمكن تصنيف هذه الاستنتاجات:

أ- استنتاجات تقاربية ب- استنتاجات تباعدية.

تعتمد الاستنتاجات التقاربية على فكر الكاتب نفسه ليس فكر وخيال المتعلم، ويمكن التأكد من هذه الاستنتاجات بالرجوع إلي النص نفسه.

أما النوع الثاني من الاستنتاجات فهو قائم علي خيال وإبداع المتعلم نفسه الذي يفهم النص المكتوب فهما مباشراً، فيدفعه ذلك إلي استدعاء خبراته السابقة ومزجها بمضمون النص، فتحدث استنتاجات تباعدية، وهي مزيج من خبرات الكاتب نفسه وخبرات التلميذ السابقة وتخميناته وافتراضاته ليكون في النهاية صورة واضحة بديعة تتم عن فكر عميق وإبداع خلاق.

5- مستوى الفهم الاستيعابي :

وهذا المستوى من الفهم يعني قدرة المتعلم علي فهم المحتوى جيداً ثم تصنيفه وتنظيمه في إطار فكري معين يتناسب مع طبيعة النص نفسه علي أن يتم الترتيب حسب الأهمية.

6- مستوى الفهم التطبيقي :

ويعني القدرة علي تطبيق المعلومات الواردة في النص في مجالات أخرى جديدة والقدرة علي استخدام المقروء في حل المشكلات .
يري الباحثان أن هذا المستوى يمكن اعتباره بعداً من أبعاد الإبداع حيث ينمي لدي المتعلم المرونة التكيفية من حيث قدرته علي تغيير وجهته الذهنية لتوظيف ما يحتويه النص المقروء في حل مشاكل أخرى قد تبدو متشابهة بعض الشيء.

7- مستوى الفهم النقدي :

يعني قدرة المتعلم ومهارته في إصدار الحكم علي المادة المقروءة من حيث اللغة والدلالة والوظيفة، ثم تقويمها من حيث الجودة والدقة وقوة التأثير علي القارئ، وذلك وفق معايير مناسبة ومضبوطة.

وهنا لا بد أن ينمى لدى القارئ المتعلم أن يقبل علي القراءة ولديه اعتقاد بأن الكاتب يحاول تضليله أو خداعه أو تغيير اتجاهه أو على الأقل مشاركته وجهة نظره؛ فعندئذ يشعر المتعلم بجدوى القراءة ويستعد بردود أفعاله وخبراته السابقة ومنطقيته في التفكير أن يحكم علي هذا النص المقروء حكماً موضوعياً، فيبدي رأيه وأسباب عدم اتفاهه معه. ومن الضروري أيضاً أن يتساءل المتعلم دائماً في أي النقاط اتفق مع المؤلف وفي أيها اختلف معه؟ فيصير بذلك قارئاً ناقداً.

8- مستوى الفهم التذوقي (الفهم الوجداني):

ويعني قدرة المتعلم علي اكتشاف مشاعر الكاتب والتعبير عنها من وجهة نظره بأسلوب لغوي معبر.

وأيضاً من المهارات المتضمنة في هذا المستوى قدرة المتعلم على استنباط ما يرمي إليه الكاتب من تعبيرات وإيحائية تحمل توجيهات وجدانية معينة وأيضاً قدرته علي فهم الشعور والفكر من ناحية والصياغة اللغوية من ناحية أخرى.

9- مستوى الفهم الإبداعي:

ويُقصد بهذا المستوى قدرة المتعلم علي ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يبدأ المتعلم مما هو معروف من حقائق ومعلومات، لكنه يرى لها استخدامات جديدة وغير تقليدية أو يري بينها علاقات متميزة.

وخلاصة ما سبق أن المتعلم في هذا المستوى يفكر فيما وراء النص المقروء، حيث يفهم العلاقات القائمة بين الأسباب والنتائج. ويحلل الأحداث لتصور ما يمكن حدوثه في قصة معينة أو موضوع بعينه؛ لأنه يهدف الوصول إلى رؤى جديدة لم يعرضها الكاتب؛ ويتسنى له ذلك من خلال رؤيته للنص من خبرته الشخصية وعالمه الخاص؛ لذا فإن القراءة الإبداعية ليست سلوكاً إبداعياً عاماً، لكنها سلوك إبداعي مرتبط بنص وهدف مطلوب تحقيقه، فالقارئ المبدع يهدف من خلال أي نص مقروء استنتاج أفكار جديدة أو تطوير أفكاره القديمة.

وإذا كان فهم المقروء يعد من أهم صعوبات القراءة التي تواجه كثير من الدارسين فيجميع مراحل التعليم وتنعكس بالسلب على تفوقهم الدراسي؛ فإن هذه الصعوبات تتضاعف لدي الدارسين الناطقين بلغات أخرى لأسباب عدة، منها ما يتعلق بالدارسين أنفسهم، ومنها ما يتعلق بالنص المقروء، وصعوبات أخرى تنتج عن طرائق التدريس وبيئة التعلم.

ولأن الدراسة الحالية تركز على علاج صعوبات فهم المقروء للناطقين بلغات أخرى من خلال التدريس باستخدام نموذج بنائي مقترح، فلا بد أن يتعرف المعلم أولاً على المقصود بتلك الصعوبات و أهم مظاهرها، و كيفية تشخيصها و علاجها لدى هذه الفئة الخاصة من الدارسين.

تعريف صعوبات فهم المقروء:

يعرفها (نبيل عبد الفتاح، 2000، 100) بأنها صعوبات تواجه المتعلم في فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالتها، واستخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القائم بين المفردات وصعوبة القيام بعمليات الفهم المتدرج الشامل لموضوع القراءة الذي يشمل:

- 1- القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفاصيل.
- 2- القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع المقروء.
- 3- تتبع سلسلة من الأحداث في الموضوع.
- 4- تنظيم الأفكار الرئيسة في الموضوع للخروج بفكرة محورية.
- 5- تقويم المادة التعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب.

مظاهر صعوبات فهم المقروء:

تتعدد وتختلف مظاهر صعوبات فهم المقروء من تلميذ لآخر، ويمكن للمعلم أن يلاحظ

بعض أو كل المظاهر التالية على طلابه كالتالي:

- 1- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
 - 2- عدم القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
 - 3- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
 - 4- الإفراط في تحليل ما يقرأ (راتب قاسم، 2005، 122).
- وقد أضاف (مصطفى فهيم، 2001، 45) المظاهر التالية لصعوبات فهم المقروء:

- 1- صعوبة في استيعاب النص بحرفيته.
- 2- صعوبة تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما.
- 3- صعوبة البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.
- 4- صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص.
- 5- صعوبة التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة.
- 6- صعوبة القدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآاء.
- 7- صعوبة تقييم آراء الكاتب ومعتقداته.
- 8- صعوبة التمييز بين الرأي و الحقيقة.

أسباب صعوبات فهم المقروء:

تتعدد أسباب صعوبات فهم المقروء بالنسبة للمتعلم الناطق بلغات أخرى؛ فمنها ما يتعلق

بالطالب نفسه، والبعض الآخر يعود إلى المعلم وأساليب تدريسه، فقد لخص (عبد العزيز

السرطاوي، 2009، 202) أسباب هذه الصعوبات على النحو التالي:

- 1- المبالغة في الاعتماد على الخلفية المعرفية المحدودة، وافتقاد المرونة في التعامل مع المادة المقروءة، مما يعيق الفهم إلى حد كبير.
- 2- افتقار الطلاب إلى استخدام الاستراتيجيات الصحيحة التي تنمي الفهم.
- 3- سوء الفهم من قبل بعض الطلاب الناطقين بلغات أخرى عن طبيعة عملية القراءة وانشغاله بالنطق الصحيح للكلمات والجمل دون تركيز على الفهم.
- 4- جهل بعض الناطقين بلغات أخرى بكثير من الثقافة العربية بسبب صعوبة كبيرة في تكوين صور ذهنية متكاملة تساعدهم على الفهم القرائي.
- 5- محدودية الحصيلة اللغوية. - مهما كثرت - تأثر سلباً على فهم المقروء.

وهناك أسباب أخرى لصعوبات فهم المقروء تتعلق بالتدريس، أهمها:

- 1- استخدام طرائق تدريسية غير مناسبة.
- 2- الافتقار للأنشطة التعليمية.
- 3- الافتقار لوسائل تعليمية مناسبة.
- 4- سوء استخدام التعزيزات الموجبة لتشجيع المتعلمين.
- 5- الاهتمام باستراتيجيات التدريس المعرفية، وإهمال ما وراء المعرفة..

تقييم صعوبات الفهم القرائي:

من خلال استقراء الدراسات التربوية ذات الصلة بصعوبات فهم المقروء تبين أنها اعتمدت على عدة مقاييس لتقييم صعوبات فهم المقروء، أهمها:

1- المقاييس غير الرسمية: تعد هذه المقاييس من أبسط الطرائق لتقييم فهم المقروء لدى التلاميذ، فمن خلال ملاحظة المعلم لطلابه يستطيع التعرف على مستواهم في الفهم القرائي، وأنواع الأخطاء التي يقعون فيها، ومن هذه المقاييس طريقة القراءة الغير رسمية (**فتحي الزيات، 1999، 465**) وفي هذه الطريقة يقدم المعلم للطلاب ذوي صعوبات فهم المقروء نصاً قرائياً، وبعد قراءتهم له يطرح عليهم المعلم عدة أسئلة تتراوح ما بين 4- 10 أسئلة متدرجة على النص، ويحدد المعلم مستوى الإخفاق عند نسبة 70% وما دونها كدلالة على وجود صعوبات في فهم النص المقروء (*Nation, 2005, 248*).

2- الاختبارات الرسمية: يمكن تقسيمها إلى اختبارات مسحية، و اختبارات تشخيصية، وبطاريات شاملة، أما بالنسبة للاختبارات المسحية، فهي مجموعة اختبارات تعطي صورة عامة لمستوى التحصيل القرائي، وهي عامة تعطي درجة خاصة بالتعرف على الكلمة ودرجة خاصة بفهم المقروء، ومن أمثلتها (اختبار *Gates Mac Ginitie*، واختبار *Metropoliton* للتحصيل، وسلسلة اختبارات القراءة والتحصيل). أما الاختبارات التشخيصية، فهي اختبارات فردية تزودنا بمعلومات أكثر عمقاً عن نقاط الضعف والقوة التي تظهر في قراءة التلميذ، **ومن أمثلتها:** قائمة تحليل القراءة، التقييم الشخصي للقراءة باستخدام طريقة استراتيجية المعلم، اختبار جيتس لتشخيص القراءة، اختبار استانفورد لتشخيص القراءة، أما البطاريات الشاملة، فهي اختبارات ذات عناصر تقيس مجالات أكاديمية متعددة، منها القراءة، ومن أمثلة البطاريات التي تقيس الفهم القرائي: قائمة *برجنس* لتشخيص المهارات الأساسية، واختبار *كوفمان* للتحصيل التربوي، واختبار *دكود* للتحصيل (*Learner, 1997, 425*).

وقد أكد (*Jenkins, 2004, 125*) على ضرورة مراعاة الآتي عند تقييم فهم المقروء:

- 1- التعرف على الجوانب التي يقيسها الاختبار قبل استخدامه.
- 2- استخدام أكثر من اختبار لتقييم فهم المقروء للتعرف على مواطن الضعف والقوة، وعلى أسباب الاختلافات في أداء الطالب في تلك الاختبارات.
- 3- الاهتمام بالملاحظة اليومية داخل الصف بهدف التعرف المعلم على مواطن الضعف والقوة لدى الطالب.
- 4- التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى الطالب الناطق بلغات أخرى في لغته الأم من خلال تتبع متوسط درجاته في مادة القراءة في مراحل التعليم المختلفة.
- 5- التنبؤ بصعوبات فهم المقروء قبل ان تتفاقم مع تقدم الطالب الناطق بلغات أخرى في الدراسة.

علاج صعوبات فهم المقروء:

تتنوع أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات فهم المقروء تبعًا لنوعية هذه الصعوبات وحجمها بالنسبة للناطقين بلغات أخرى، وحرى بالقول إن استخدام الطرائق و الأساليب المناسبة في علاج صعوبات الفهم لدى الطلاب سوف يساعد دون شك على تحسين دافعية المتعلمين للقراءة بوجه خاص و تعلم العربية على وجه العموم، وقد وجهت الأدبيات والدراسات التربوية إلى العديد من التوجيهات العامة ينبغي أن يلتزم بها المعلم لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الطلاب بوجه عام و الناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، أهمها:

- 1- يقدم للطالب مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها، ثم يثنى عليه بعد أن يتمها بنجاح.
- 2- يوضح للطالب الغرض من عملية القراءة، مع طرح أسئلة تعينه على التركيز.
- 3- التدرج في اختيار النصوص القرائية، فينبغي أن يبدأ الطالب من السهل إلى الصعب.
- 4- الإشارة إلى السياق الثقافي الذي يدور حوله النص لا سيما إذا كان يتعرض للخصوصي ثقافية تخص البيئة العربية، أو يعبر عن حقبة تاريخية تحمل ملامح ثقافية عربية معينة.
- 5- التنبيه على ضرورة الاعتماد على المفاهيم التي وردت في النص بشكل رئيس و عدم الاعتماد على الخلفية المعرفية بشكل مباشر حتى وإن كان النص المقروء له يتعلق بها.

استراتيجيات تحسين فهم المقروء:

صنفت الدراسات السابقة والأدبيات التربوية الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين الاستيعاب حسب العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تعتمد عليها إلى الآتي:

- 1- استراتيجيات قبل القراءة.
- 2- استراتيجيات أثناء القراءة.

3- استراتيجيات بعد القراءة.

وتعد الاستراتيجيات المستخدمة في المراحل الثلاث هي مزيج بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، و يمكن إيجاز هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

1- استراتيجية التحضير الذهني المسبق: تعتمد هذه الاستراتيجية على إثارة البنية المعرفية لدى المتعلم من خلال تفعيل المعرفة السابقة المرتبطة بطبيعة النص المقروء مع محاولة التنبؤ بالمعلومات والحقائق الواردة في النص، ومن أهم الأساليب المعينة على ذلك قيام المعلم بمناقشة الطلاب حول محتوى النص (إبراهيم سعد، 2001، 50).

2- استراتيجية الاطلاع المسبق: يطلب من الطالب بالاطلاع السريع على النص حتى وإن كان يعاني من صعوبات كبيرة في الفهم؛ فقد ثبت أن الاطلاع على العنوان الرئيس والعناوين الفرعية قبل دراسة الموضوع يكون له دلالة إيجابية في رفع معدلات الفهم أثناء عملية القراءة.

3- طريقة النمذجة: تتم النمذجة عن طريق قيام المعلم بشرح استنتاج بعينه ليحاكيه الطالب في مهارات أخرى ومواقف مشابهة، ويتم تبادل الأدوار بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب بعضهم البعض من خلال البحث عن الأدلة والمعلومات والخروج باستنتاجات محددة، كما يمكن تدريب الطلاب على الوصول إلى استنتاجات محددة من خلال قراءة كلمات معينة في نصوص بسيطة. وتُعد النمذجة من الطرائق المهمة في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الطلاب بوجه عام والناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص.

4- استراتيجية الاختيار والتحليل: تساعد هذه الاستراتيجية الطالب في إتقان بعض مهارات الفهم القرائي، مثل مهارة التوصل للفكرة الرئيسة للنص المقروء، و يتم ذلك من خلال تدريب الطالب على الربط بين المعلومات الواردة في النص؛ مما يسهل القدرة على استخلاص الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية وإدراك العلاقات فيما بينها.

5- استراتيجية الأسئلة: تعد الأسئلة من أكثر الطرائق المعينة على تطوير الاستيعاب، حيث يعتمد فهم النص المقروء على قدرة الطالب على الانتباه إلى تلك المعلومات التي ترتبط بشكل مباشر بالنص أو المتضمنة فيه، وعلى القدرة على تكوين علاقات بين الجمل والفقرات الواردة في النص. ويستطيع الطالب من خلال الأسئلة التركيز على الأجزاء الأكثر أهمية في النص والتي تحمل الإجابة عن الأسئلة المطروحة أو تحتوي على معلومة محددة تفيد في الإجابة عن السؤال، فضلاً عن مساعدة الأسئلة على الربط بين المعلومات الواردة في النص والخلفية المعرفية لدى الطالب عنها. وهنا تكمن أهمية دقة السؤال التي تعين الطالب على القدرة على تصنيف بنيته المعرفية، وإعادة هيكلتها بما يتناسب مع السياق المفاهيمي في النص المقروء (Silver, 2006, 43).

وهناك مجموعة من القواعد ينبغي أن يلتزمها المعلم عند استخدام أسلوب الأسئلة:

- * تحديد العناصر والمفاهيم الأساسية للنص.
 - * دقة الأسئلة تساعد على تكوين صورة ذهنية محددة و واضحة حول النص.
 - * ينبغي أن تكون الأسئلة التي تسبق القراءة مهينة للطالب ، وممهدة لمحتوى النص.
 - * يجب أن تكون الأسئلة أثناء عملية القراءة تستدعي الإجابة عنها تنشيط العمليات الذهنية وراء المعرفة.
 - * يجب أن تكون الأسئلة التي تلي عملية القراءة تركز على مهارات الفهم القرائي المحدد التركيز عليها سلفاً في بداية الدرس، مع ضرورة تكييف كل سؤال على مهارة بعينها والابتعاد ما أمكن عن الأسئلة التي تقيس أكثر من مهارة في الآن نفسه.
 - * يجب ألا ينظر لأي نوع من الأسئلة التي تسبق القراءة أو تكون أثناءها أو بعدها على أنها اختبار، بل يجب أن تطرح بطريقة صحيحة، بحيث تساعد الطلاب على القيام بالعمليات العقلية التي تقود إلى فهم النص واستيعابه (Janet,2000,43).
- 6- استراتيجيات العلاقة بين السؤال والجواب:** من أهم صعوبات الفهم القرائي التي تعالجها هذه الاستراتيجية الأيجابية السابقة العالقة في ذهنهم والتي يستخدمونها في الإجابة عن أسئلة المعلم المختلفة، وغالبًا ما يقع الطلاب الناطقون بلغات أخرى هذه المشكلة عندما تكون الأسئلة غير واضحة، ولا يتم تدريبهم على الوعي بالتفكير أثناء عملية الإجابة عن الأسئلة، تتفاقم المشكلة عندما يتطلب الإجابة عن الأسئلة إتقان مهارات الفهم العليا التي تتجاوز مستوى الفهم الحرفي المباشر.
- وتبنى هذه الاستراتيجية على ثلاثة أنواع من الأسئلة، هي الأسئلة التي على مستويات الفهم (الحرفي، الضمني، الاستدلالي)، فمن خلال هذه النماذج من الأسئلة يدرّب المعلم الطالب على استخدام العلاقات بين المعاني، ويؤكد له على أنه ليست كل الإجابات موجودة بشكل مباشر في النص. فالإجابات المطلوبة منه غالبًا ما تكون في تصنيف من التصنيفات التالية:
- * إجابة موجودة في النص بشكل مباشر في جملة أو فقرة واحدة، وفي هذه الحالة تكون الإجابة مشابهة للسؤال، والجواب يؤخذ غالبًا من النص.
 - * إجابة تحتاج إلى تجميع من عدة جمل أو فقرات، وفي تلك الحالة لا يوجد تشابه في كلمات السؤال والكلمات التي يتكون منها الجواب؛ مما يستلزم من الطالب تنظيمًا لبنيته المعرفية، ومراجعة طريقة تفكيره في الإجابة عن السؤال، وأيضًا تجاوز البحث في الإجابة عن السؤال من جملة واحدة إلى عدة جمل وفقرات.
 - * إجابة غير موجودة في النص تعتمد على معرفة ومعلومات الطالب السابقة.

* إجابة تحتاج إلى استنتاج (استدلال) من محتوى النص من خلال دمج الخبرات و المعرفة المسبقة مع الورة في النص (Alexander, 2005, 59).

7- استراتيجية التلخيص: من خلال التخيص يستطيع الطالب تحديد الأجزاء المهمة في النص بمعنى انتقاء التفاصيل والمعلومات المهمة، والقيام بإعادة تنظيمها وصياغتها وتجميعها، واستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية منها، و بالتالي يتم تعزيز الاستيعاب وتطويره، وتتطلب عملية التلخيص تحقيق عناصر أساسية، هي:

* انتقاء الفاصيل المهمة من النص، واختيار العبارات الرئيسة الواردة فيه.

* حذف المعلومات غير الضرورية.

* حذف المعلومات المتكررة.

* إعادة صياغة النص.

* تجميع الأجزاء التي تم اختيارها.

ويقوم المعلم بتدريب الطالب على التلخيص الشفوي أولاً من خلال طرح الأسئلة التي توجه الطالب إلى المعلومات المهمة في النص ثم التلخيص الكتابي، يجب على المعلم أن يشرح لطلابه أهمية التلخيص وفوائده ومهاراته، مع ربطها بمهارات الفهم القرائي في المستويات المختلفة، كما ينبغي توجيههم إلى ضرورة مقارنة تلخيصهم بالنص الأساس، كمحك مرجعي (Harwell,2002,87).

وحرى بالقول أن الباحثين قد أفادا من هذه الاستراتيجيات وغيرها عند تصميم النموذج البنائي المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث). كما تم استقراء أهم الدراسات والبحوث التي تناولت علاج صعوبات الفهم القرائي، وأيضاً الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب بوجه عام والنطقين بلغات أخرى لنتم الإفادة منها في تصميم أدوات الدراسة الحالية، وتصميم النموذج البنائي المقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث.

الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على الفهم القرائي:

اقتصر الباحثان على عرض الدراسات والبحوث الحديثة التي تمت الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وكانت أهم هذه الدراسات دراسة **فاطمة علي باسلوم (2000)** التي استهدفت التعرف على تأثير بناء النص على استراتيجيات القراءة عند الطالبات الجيدات والضعاف من قارئات الإنجليزية كلغة ثانية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق الاختبار المغلق (Close Test) على عشر طالبات جيدات، وعشر أخريات من الضعاف، وقد تم تحديد مستواهن على أساس الأداء في اختبار المهارة في اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وقد أعطيت كل طالبة اختبارين مغلقين، كل اختبار عبارة عن نص به فراغات، تم إجراء بعض التعديلات على النصين اللذين تم اختيارهما من كتاب الإنشاء ليصبحا متعادلين في الصعوبة.

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بشكل فردي، ثم عقدت لقاءات إثر الانتهاء من الاختبار لشرح الاستراتيجيات التي استخدمتها كل طالبة لإكمال الفراغات الموجودة في النص، وقد تم تسجيل اللقاءات وتحليلها لاحقاً. و توصلت الباحثة إلى عدة نتائج، أهمها: لا توجد اختلافات ذات دلالة في المجموع الكلي للاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطالبات الجيدات والطالبات الضعاف في كلا النصين، إلا أنه توجد بعض الاختلافات الدالة بين القارئات الجيدات ونظيرتهن الضعاف في نوع الاستراتيجيات المستخدمة في كلا النصين.

أما دراسة **رضا الأدهم (2005)** فقد هدفت التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث باقتراح استراتيجيتين، وإعداد دليل لاستخدامهما، كما قام بإعداد اختبارين تحصيليين؛ لقياس أثر اكتساب طلاب شعبة اللغة العربية لهاتين الاستراتيجيتين، وأيضاً قام بإعداد بطاقتي ملاحظة للاستراتيجيتين المقترحتين لقياس أثر استخدام عينة البحث لهما، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج، أهمها: البرنامج المقترح لتدريب الطلاب المعلمين قد حقق مستوى جيداً من الفاعلية والكفاءة في تحقيق أهدافه، وكان له أثر ملموس في تحسين مستوى اكتسابهم للجانب المعرفي في استخدام الاستراتيجيتين المقترحتين، وأيضاً الجانب الأدائي.

أما دراسة **أماني عبد الحميد (2002)** فقد هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي في المرحلة الإعدادية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بالصعوبات، وأعدت البرنامج المقترح لعلاجها، كما قامت بتصميم اختبار في مهارات الفهم القرائي التي يعاني منها الطلاب، وقامت بتطبيقه قبل وبعد التجربة على عينة

البحث، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في التغلب على صعوبات فهم المفردات لدى عينة البحث وتقليل أخطائهم.

وقد هدفت دراسة **مها السليمان (2002)** التعرف على أثر برنامج قرائي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم في الصف السادس الابتدائي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد البرنامج القرائي في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما قامت بإعداد دليل للمعلم لإرشاد كيفية تدريسه، وقامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي قبل وبعد التجربة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث.

وهدف دراسة **عبد النظيف أبو بكر (2002)** أيضاً التعرف على فاعلية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق، وقد قام الباحث بعد تحديد الصعوبات بإعداد البرنامج المقترح في ضوء نظرية إلماعات السياق، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التجربة، توصل الباحث إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات الفهم سيما المستويين الاستنتاجي والاستدلالي.

وقد هدفت دراسة **عبد الحميد زهري (2003)** قياس مدى فاعلية برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد قام الباحث بتصميم البرنامج المقترح، وإعداد دليل إرشادي للمعلم، وقد قام بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث قبل وبعد التجربة، وتوصل في النهاية إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي.

وقد هدفت دراسة **هاجر سيد موسى (2011)** التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم البرنامج في ضوء التعلم التعاوني، وقامت بتصميم اختبار قياس العسر القرائي فيما يخص جانب الفهم، قامت بتطبيقه قبل وبعد التجربة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم المتفوقين عقلياً لا سيما في المتغيرات التالية: (فهم الكلمة - فهم الجملة - القراءة الصامتة).

أما دراسة **حنان مديوني (2007)** فقد هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات القراءة اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كما قامت الباحثة بتصميم البرنامج المقترح، وتطبيقه على عينة البحث،

وقامت بإعداد اختبار تشخيصي لصعوبات التعلم، وبعد قياس فروق درجات الطلاب بين القياس القبلي والبعدي للاختبار، توصلت الباحثة إلى عدة درجات، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة، حيث ساعدت التدريبات التي احتوى عليها البرنامج المقترح على التخلص من صعوبات النطق، وكذلك ساعدتهم على التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وساعدتهم أيضاً على فهم معنى الفقرة و الإجابة عن الأسئلة التي تليها، وساعدت أيضاً على التخلص من صعوبات الفهم القرائي و الذي ظهر واضحاً من خلال نتائج الاختبار البعدي.

واستهدفت دراسة محمد أبو شامة (2011) التعرف على أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث بتخيار وحدة من كتاب الفيزياء بالصف الأول الثانوي، وتم معالجتها استراتيجياً التفاعل الذاتي، وتجهيز المعلومات، وقام بإعداد دليل للمعلم لتدريس هذه الوحدة في ضوء الاستراتيجية المقترحة، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية الذي أعده الباحث على عينة البحث قبل وبعد التجربة، توصل إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية الأربعة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، كما اتضح وجود تأثير رئيس دال عند مستوى 0.05 لمستويات معالجة المعلومات (السطحي - المتوسط - العميق) في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية.

أما دراسة عبد السلام الكومي و زميلاه (2011) فقد استهدفت قياس أثر تدريس استراتيجيات الفهم القرائي بالطريق المباشرة مقابل الطريقة الضمنية في الفهم القرائي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالسويس، ومن أجل تحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالسويس، وقد تم تقسيمهم في ضوء الدرجات التي حصلوا عليها في اختبار الفهم القرائي القبلي إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما المجموعة المباشرة (42) طالباً والأخرى المجموعة الضمنية (42) طالباً استمرت الدراسة لمدة 3 أشهر، وبعد انتهاء التجربة والانتهاء من التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: الطريقة المباشرة في تدريس استراتيجيات الفهم القرائي لها أثر دال إحصائياً على أداء طلاب اللغة الإنجليزية في الفهم القرائي. كما توصلت إلى أن الطريقة الضمنية في تدريس استراتيجيات الفهم القرائي لها أثر للغة الإنجليزية غير دال إحصائياً على أداء طلاب اللغة الإنجليزية في الفهم القرائي.

واستهدفت دراسة **ماجد عثمان عيسى (2007)** التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي لخيري المغازي، ومقياس استانفورد بينيه، ومقياس ما وراء الفهم والإحصائية، والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي بعدد 13 جلسة على مدار الفصل الدراسي، وبعد المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: تحسن مستوى ما وراء الفهم، وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية.

أما دراسة **علاء الدين سعودي (2011)** فقد استهدفت التعرف على استراتيجيات تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار، وقد قام الباحث بحصر عدة استراتيجيات قبل عملية القراءة وأثنائها وبعدها أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي، وقد عرض الباحث خطوات وإجراءات تنفيذ كل استراتيجية مع ضرب الأمثلة الموضحة لذلك، وهذه الاستراتيجيات هي: أولاً: استراتيجيات ما قبل القراءة: (استراتيجية التوقع - استراتيجية استدعاء الخبرات السابقة - استراتيجية العصف الذهني باستخدام الحروف الهجائية - استراتيجية النصوص المقترحة). ثانياً: استراتيجيات أثناء القراءة: (استراتيجية تحديد نوع النص - استراتيجية الكلمات المفتاحية - استراتيجية التفكير بصوت عال - أسئلة طرح أسئلة على المؤلف). ثالثاً: استراتيجيات بعد القراءة: (استراتيجية خريطة المفردات - استراتيجية أشكال الفن - استراتيجية خريطة القصة - استراتيجية عناصر النص - استراتيجية علاقة السؤال والجواب - استراتيجية "ماذا تعرف؟"، وماذا تريد أن تعرف؟، وماذا تعلمت؟" - استراتيجية حل المشكلات من خلال القراءة).

أما دراسة **هبة القفاص (2010)** التعرف على فاعلية بعض الاستراتيجيات المقترحة لعلاج صعوبات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد قامت الباحثة بعدة إجراءات من أجل تحقيق هدف الدراسة، فقد قامت بإعداد دليل معلم للتدريس باستخدام الاستراتيجيات المقترحة، كما قامت بإعداد اختبار لقياس الفهم القرائي، وتوصلت لعدة نتائج بعد المعالجات الإحصائية، أهمها: فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في علاج صعوبات الفهم القرائي.

أما دراسة **جمال سليمان (2006)** فقد استهدفت التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، كما قامت بإعداد اختبار الفهم القرائي، وتطبيقه على عينة البحث قبل وبعد إجراء التجربة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في

مهارات الفهم القرائي عند مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد، وقد ظهر ذلك في تحسن قدرة التلاميذ في تحديد العنوان المعبر عن الموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسية، كما تحسنت قدرتهم في استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة والكل والجزء، وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

أما دراسة **حمدي سيد أحمد (2010)** فقد هدفت التعرف على فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف حدد الباحث مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، كما قام بتصميم استراتيجية القراءة التصحيحية، ودليل معلم لتنفيذها، ومن أجل التعرف على فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية قام الباحث بتصميم اختبار الفهم القرائي، وتطبيقه قبل وبعد إجراء التجربة، وأسف ذلك عن عدة نتائج، أهمها: فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية الفهم القرائي.

واستهدفت دراسة **فؤاد عبد الحافظ (2007)** التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قام الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي، و عرضها على المحكمين، ثم إعداد الوحدة المتعلقة بموضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التساؤل الموجه، وإعداد دليل المعلم الخاص بها، كما قام بإعداد اختبار لقياس الفهم القرائي، وقام بتطبيقه على عينة البحث قبل وبعد التجربة، وأخيراً تم رصد مجموعة من النتائج أهمها: فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات التفكير الناقد.

واستهدفت دراسة **عبد الناصر أنيس (2008)** التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها، ثم تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي سوف يتم التدريب من خلالها، وهي: (التساؤل، التلخيص، التوضيح، التنبؤ)، وبناء عليه قام بإعداد دليل للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة المحددة سلفاً. كما قام بإعداد اختبار في مهارات الفهم القرائي للتعرف على فاعلية التدريب، بعد المعالجات الإحصائية، توصل الباحث إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، وهي مهارات: (إيجاد الأفكار الجزئية، إعادة ترتيب الأحداث، الاستنتاج و

استصدار الأحكام و القرارات، و كذلك الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي، وذلك مقارنة بالتدريس القائم على الاستراتيجيات نفسها، لكن في المواقف الصفية المعتادة.

أما دراسة (أماندا و جنيفر و سنسيا *2007 Amanda, Jennifer & Cynthia*) فقد استهدفت تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي للنصوص القصصية، وأيضًا إعداد اختبار لقياس فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية الفهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لما تضمنه التدريس بهذه الاستراتيجية من تشجيع مستمر للطلاب، وتدريب التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع الأقران.

فيما استهدفت دراسة (ماكون و بيرنت *2008 Mckown & Barnett*) تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال مهارات التفكير العليا (استراتيجية ما وراء الفهم *Metacomperhension Strategy*)، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان مقياسًا للتحقق من توظيف استراتيجية ما وراء الفهم في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الفهم لدى عينة البحث.

واستهدفت دراسة (روف *2009 Roof*) التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات تعليم الأقران في تنمية الفهم القرائي والطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين الطلاقة القرائية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث.

تعقيب على الدراسة النظرية في هذا المحور:

يتضح من خلال استقراء الدراسة النظرية السابقة عدة ملاحظات - تم الاعتماد عليها في الإجابة عن بعض أسئلة الدراسة الحالية - أهمها:
ثانيًا: البنائية (مفهومها واتجاهاتها الفكرية، أسس التعلم البنائي، نماذج التدريس في ضوء البنائية، النموذج المقترح في الدراسة الحالية):

يتناول هذا المحور من الدراسة النظرية استقراء أهم ما يتعلق بالنظري البنائية من حيث المفهوم والنشأة، التعلم البنائي والأسس التي يقوم عليها، ثم النماذج التدريسية التي انطلقت اعتمدت عليه بهدف الوصول إلى تصور للنموذج البنائي المقترح في الدراسة الحالية، فإلى تفصيل ذلك.

1- مفهوم البنائية: تشير كلمة "بنائية" Constructivism إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، ويعتبرها الفلاسفة، وعلم الاجتماع وعلماء النفس الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولنا. فالعلماء يسعون وراء حقائق موضوعية بشكل مستقل ومتحرر عن الضغوط الاجتماعية، ويتوصلون لنتائج، ثم يعيدون تجاربهم؛ ليقضوا على الشك الذي قد يعترهم بشأن تلك النتائج (كمال زيتون، 2003، 15).

وتعرف البنائية على أنها تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية بنفسه، وذلك من خلال مواقف تعليمية تثير التفكير؛ مما يؤدي إلى إثارة بنيته المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للمواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في مواقف التعلم، ومن خلال مساعدته في الحصول على المعلومات المناسبة يتوصل لحل القضية المطروحة، مع توسيع المعرفة المكتسبة من خلال التدريب على التطبيقات المرتبطة بمعرفته الجديدة، وبذا يتم إعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم، وبصير تعلمه ذا معنى (علي الزغبى، 2011، 197).

ويتفق معظم البنائيين على كيفية اكتساب الإنسان للمعرفة، والتعامل معها، فيؤكد البنائيون المعرفيون على أن الإنسان لا يستطيع أن يعرف الحقيقة المطلقة لأن معرفته لا تمثل سوى تمثيلات رمزية؛ وهذه التمثيلات الرمزية تتسم بالتحيز بفعل عوامل شتى. أما البنائيون الجذريون فيقولون أن معرفتنا للعالم لا علاقة لها بالحقيقة، ولا توجد أسس نحدد في ضوءها ما إذا كانت النتائج يقينية أم لا، أو أن نظرية تتفوق على أخرى، فالباحث حينما ينشر بحثاً يحاول فيه إقناع القارئ بتفسيرات للملاحظات، وهذا هو كل شيء...! (كمال زيتون، 2003، 16).

وبناءً عليه فإن البنائية تؤكد على أن المعرفة تتولد لدى الأفراد من خلال تفكيرهم ونشاطهم، وهي بذلك عملية ذاتية جداً، يتم فيها تعديل المعرفة لدى الفرد بشكل مستمر ونشط في ضوء خبراته الجديدة. وبذلك فإن التعلم في ضوء ما سلف يتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بنوي مناسب يساعد المتعلم على بناء معرفته بنفسه.

وتتطلب البنائية من افتراضين: الأول يبني فيه المتعلم معرفته للأشياء من خلال خبرته السابقة؛ فالتفكير النشط في أثناء عملية التعلم يحسن من تنظيم البنية المعرفية؛ لأن المعرفة متجددة في عقل المتعلم، ولا تنتقل من المعلم أو الطبيعة، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم ذاتياً، لا يمكن تشكله عن طريق سرد الحقائق و المعلومات للمتعلم. إن الخبرات السابقة والسياق الذي حدثت فيه عملية التعلم يؤثران دون شك في المعنى. أما الافتراض الثاني فيؤكد على أن التكيف عملية معرفية تحدث عندما يكون ثمة تغيير في معلومات المتعلم السابقة وأفكاره، إما عن طريق تزويد المتعلم بمعلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما يعرفه المتعلم بالفعل، أو إعادة تشكيل

بنائه المعرفي، و بدأ يكون التعلم ذا معنى، فيتغير البناء المعرفي السابق و يتخذ بناءً معرفياً جديداً يستوعب معطيات الخبرة الحسية الجديدة (عزو عفانة وزميله، 2003، 58).

اتجاهات الفكر البنائي:

رصدت كثير من الدراسات والأدب التربوي رؤى متعددة للفكر البنائي، أهمها (كمال

زيتون، 17، 2003-18)، (Lee, Hea-jin, 2006, 700 -715):

1- اتجاه البنائية البسيطة **Trivial Constructivism**: يتلخص فكر هذا الاتجاه في أن

المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة، ويرتكز نظام التعليم طبقاً لهذا الاتجاه على تدرج الأفكار من البسيط للمعقد.

2- اتجاه البنائية الجذرية **Radical Constructivism**: يرى هذا الاتجاه أن التركيب

الذهنية المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، لكن عندما تفشل هذه التراكيب في عملها إمل لضغوط داخلية أو خارجية؛ يحدث تغير فيها كمحاولة للتكيف مع الخبرة الجديدة.

3- اتجاه البنائية الاجتماعية **Social Costructivisim**: تنظر البنائية الاجتماعية للمعرفة

على أنها نتاج ثقافي، يتكوّنها عن طريق التأثيرات الثقافية، وتتعكس على تزايد المشاركة في أنشطة مجتمعية مختلفة؛ وبناء عليه فإن البنائية الاجتماعية تولي اهتماماً كبيراً للسياق الذي يتم فيه اكتساب المعرفة.

4- اتجاه البنائية النقدية **Critical Costructivisim** : يضيف الاتجاه النقدي للبعدين

الاجتماعي والثقافي البعد النقدي الإصلاحي في بناء المعرفة، حيث يجب على المتعلم أن يمتلك عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال التحوار والتأمل النقدي للذات. ومن ملامح البنائية النقدية أيضاً ممارسة المتعلم للتفكير الناقد والقدرة على الإقناع والقدرة على التجريب والاكتشاف، وكذلك التبرير و التدعيم.

5- اتجاه البنائية التفاعلية **Interactive Costructivisim** : للتعلم ملمح عام و خاص،

حيث يبني المتعلم معرفته عندما يكون قادراً على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حوله، وهذا ما يسمى (بالملمح العام). ويبني المتعلم المعنى عندما يتأمل تفاعلاته (الملمح الخاص).

6- اتجاه البنائية المعرفية **Cognitive Costructivisim**: يبني المتعلم معرفته وفق هذا

التيار بصورة تتسم بالفردية الشديدة، معتمداً على معارفه الموجودة بالفعل، وعلى خبرات التدريس الرسمية. وتركز البنائية المعرفية على أن التعلم ذو المعنى يعتمد على الخبرة الشخصية، وأن المتعلمين يحتفظون بالأفكار التي يرونها معقولة، لكنهم لا يستطيعون تطبيقها

في مواقف كثيرة، وقد تفتقد الاتساق الداخلي؛ مما يعوق نمو المفاهيم والتفسيرات، وكذلك تفاعل الطالب مع التعليم الرسمي.

الأسس التي يقوم عليها التعلم البنائي:

- 1- **التعلم عملية وجدانية:** إن التعلم الجيد هو الذي يهتم بالجانب الوجداني للمتعلم، فلا بد أن يمتزج الموقف التعليمي بمشاعر الستارة والتشويق والفضول والحيرة والانبهار، كل هذه المشاعر تجذب المتعلم نحو مادة التعلم وترتقي بتفاعله مع الموقف التعليمي و مع الآخرين.
 - 2- **التعلم يحدث بشكل طبيعي:** التعلم الطبيعي غير المصطنع هو الذي يأخذ المتعلم إلى طريق التوجه الذاتي للتعلم؛ حيث يتحكم المتعلم في تعلمه، ويديره ويقوده ذاتياً.
 - 3- **التعلم عملية نشطة:** يمارس المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات وفي تغيير بنيته العقلية، حيث يبذل جهداً عقلياً ليكتشف المعرفة بنفسه، فعندما يواجه مشكلة ما يقوم باقتراح فروض معينة لحلها، ويحاول اختبار هذه الفروض، وقد يصل لفروض أخرى... إلخ.
 - 4- **الاتزان يقود لحدوث التعلم:** ويتضح ذلك جلياً عندما يوضع المتعلم في موقف يجد فيه بنيته المعرفية الحالية غير مناسبة لتعلم ما يود تعلمه، فيشعر بحالة من عد الاتزان، فيحدث تغييراً في "الإسكيميا" أو البنية المعرفية لديه؛ ليستعيد هذا التوازن.
 - 5- **التعلم بناء للهوية:** إن رؤيتنا للعالم الذي نحياه، ورؤية الإنسان للغته ومفهومه عن ذاته وعلاقته بالآخرين، وغيرها من الأشياء تعد بمثابة الروافد التي تشكل الهوية؛ فالهوية هي نتاج للخبرات التعليمية التي يشارك فيه الإنسان.
 - 6- **المتعلم يبني تعلمه:** يقصد بلفظ "يبني" هنا أن المتعلم يجب أن يتعرف - بمساعدة المعلم - على ما يعرفه بالفعل؛ ليبني فوقه المعلومات التي يكتسبها، ويحولها لمعرفة، فالأمر هنا ليس تكديساً للمعلومات ثم استرجاعها، لكن التعلم وفق المنظور البنائي يعتبر ما سوف يتعلمه مشكلة، ويستعين بذخيرة المعرفية في الخبرات السابقة لحلها.
 - 7- **التعلم عملية بنائية مستمرة:** يعد التعلم في ضوء البنائية عملية إبداعية مستمرة يقوم فيها المتعلم بتنظيم تراكيبه المعرفية، وتعديلها بحيث تفضي الخبرات الجديدة لمعنى. ففي التعلم البنائي لا تصبح المنظومة المعرفية ثابتة بل هي في تغير مستمر، فالتعلم البنائي ليس تراكمياً، لكن التركيب العقلية والمعرفية دائمة التغيير.
- وبعد أن تم التعرف على الأسس التي يقوم عليها التعلم البنائي، وقبلها مفهوم البنائية واتجاهاتها، ولكي يكتمل تحقق أهداف الدراسة النظرية يتم استعراض أهم النماذج التدريسية في

ضوء النظرية البنائية التي رصدتها الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة؛ حتى تتم الاستفادة منها عند تصميم النموذج المقترح في الدراسة الحالية.

نماذج التدريس في ضوء النظرية البنائية:

رصدت الدراسات والبحوث، والأدب التربوي مجموعة من النماذج الدراسية المعدة في ضوء النظرية البنائية، تم استقراؤها في الدراسة الحالية، والإفادة منها، وأهم هذه النماذج هي: (سعاد فتحي، 2001، 45-59)، (كمال زيتون، 2003، 20-25)، (Harold Chaput، 39-38، 2004)، (عمر سالم الخطيب وزميله، 2009، 15-25)، (John Kinniburgh، 2010، 3-9)، (علي الزغبى، 199، 2011-205)، (سليم سليمان، 2011، 207-216).

1- نموذج التعلم التوليدي Generative learning Model:

يعكس هذا النموذج رؤية فيجوتسكي في التعلم، ويتكون من أربع مراحل تعليمية على النحو التالي:

* **الطور التمهيدي:** تتم فيه عملية تخليق المعلومات، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، وفي هذه المرحلة يكون للمتعلم والمعلم أدوار محددة، حيث يقوم المعلم بطرح الأسئلة، والقيام بعرض عملي، وتقديم اختبار قبلي قصير، وتدريب الطلاب على استراتيجيات التساؤل الذاتي، وتوجيههم للتفكير بصوت عال، وعدم التعليق على استجابات الطلاب. أم المتعلم فتكون استجاباته لفظية أو كتابية، ويقوم بالآتي: التساؤل الذاتي، والتلخيص، التفكير بصوت عال، والمناقشة الجماعية.

* **الطور التركيبي (البؤرة):** وفي هذا الطور يتم توليد المعاني للمفاهيم العلمية، وتوليد العلاقات بين العديد من المفاهيم العلمية من خلال احتواء المتعلمين بنشاط استقصائي عملي وعقلي، ويكون دور المعلم تركيز انتباه المتعلمين نحو المفاهيم العلمية من خلال طرح الأسئلة، أم دور المتعلم فإنه يتركز حول استقصاء المفاهيم العلمية خلال التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة، واستخدام التلخيص والتفسير لعرض نل تم توليده من معاني المفاهيم العلمية.

* **الطور المتعارض (التحدي):** وفي هذا الطور تتم المناقشة الجماعية للفصل ككل فيما توصلت إليه المجموعات الطلابية المختلفة عن المعاني والمفاهيم العلمية. ويكون دور المعلم في هذا الطور متمركزاً حول قيادة المناقشة الجماعية وتوجيهها، ويقدم الأداء المساعد لمواجهة الصعوبات التي تعترض الطلاب. أما دور المتعلم فيكون التفكير بصوت عال فيما تم التوصل

إليه من معان للمفاهيم العلمية، وعرض ما واجهه من صعوبات، واستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

* **طور التطبيق:** يتم في هذا الطور تطبيق المفاهيم العلمية التي تم توليدها بهدف توسيع نطاقها تعميق الفهم، وتحقيق مبدأ التعلم ذي المعنى. ويكون دور المعلم مقتصرًا على توفير مواقف ومشكلات تتحدى المتعلمين ليطبّقوا المفاهيم العلمية المتعلمة. أما دور المتعلم، فيكون التأمل في المفاهيم العلمية والتفكير فيها، وتكييفها بما يتناسب مع تطبيقها في المواقف الجديدة.

2- نموذج التعلم البنائي من منظور تروبريدج و بايبي " Constructivist learning Model " Trowbridge and Bybe"

ويتكون هذا النموذج من عدة مراحل، هي كالتالي:

* **الاشتراك:** يواجه المعلم طلابه في هذه المرحلة، حيث يقومون بتحديد المهام التعليمية، ووضع الروابط بين الخبرات السابقة والحالية، وتحديد الأنشطة المرتبطة بالموضوع، ويكون دور المعلم مقتصرًا على إثارة الطلاب وتوجيههم. أما دور المتعلم هنا هنا فيكون هو الأساس، حيث يقوم بأداء جميع الأنشطة والتكليفات.

* **الاستكشاف:** يتم التعامل المباشر للمتعلمين مع الأنشطة والظواهر، ويكونون خبرات خاصة بالظاهرة التي هم بصددّها، ويقتصر دور المعلم على تزويد الطلاب بالمواد والتوجيه والإجابة عن استفساراتهم.

* **التفسير:** في هذه المرحلة يكون للاتصال بين الأقران دور فاعل، حيث يضع المعلم خبراته المجردة التي مر بها في شكل قابل للنقل، وفي لغة بسيطة يسهل فهمها ودلالاتها، ويتم التعلم بين الأقران لهذه الخبرات وتفسيرها عن طريق التفاعل المستمر.

* **التوسع:** في هذه المرحلة يوسع الطلاب المفاهيم التي تعلموها، حيث يربطونها بالخبرات السابقة، و يطبقونها على عالمهم الواقعي، فيقودهم ذلك إلى رؤى جديدة.

* **التقويم:** يستمر التقويم من بداية عملية التعلم إلى نهايتها، وذلك يعطي تغذية مرتجعة للمعلم وتغذية راجعة للمتعلم، ومن أشكاله (سجلات تقويم أداء الطلاب، المقابلات الشخصية... إلخ).

3- نموذج التدريس التبادلي Reciprocal Teaching Model

يُعد هذا النموذج تجسيدًا لآراء فيجوتسكي في البنائية الاجتماعية، حيث يعتمد على الحوار المتبادل بين المعلم و طلابه، و بين الطلاب أنفسهم، ويتم هذا الحوار المتبادل في جميع مراحل النموذج، حيث يجرأ النص إلى فقرات بهدف دراسته في أربع مراحل، هي: (تلخيص الفقرة - صياغة أسئلة عليها - توضيح المفاهيم الصعبة - توقع ما ستناقشه الفقرة التالية).

4- نموذج دورة التعلم The learning cycle:

يُعد هذا النموذج ترجمة لبعض أفكار بياجيه في النظرية البنائية، حيث تتم عملية التدريس وفق هذا النموذج في ثلاث مراحل أساسية تفض كل منها إلى المرحلة التي تليها، في تشكل في النهاية دائرة محكمة لا يتم التعلم إلا باكتمالها، وهذه المراحل هي: (الاستكشاف - تقديم المفهوم - تطبيق واتساع المفهوم)، ويتم التفاعل بين هذه المراحل عندما يتفاعل الطلاب مع مشكلة ما تقدم لهم، فيتم التساؤل والنقاش فيما بينهم من خلال عدة أنشطة، وهنا يحدث الاستكشاف، فتأتي مرحلة تقديم المفهوم، حيث يقوم المعلم بجمع المعلومات من الطلاب للوصول للمفهوم الجديد، ثم تأتي المرحلة الأخيرة التي يقوم فيها الطلاب بتطبيق المفهوم - بعد فهمه - في مواقف جديدة، وهذا ما يسمى بالتطبيق واتساع المفهوم.

5- نموذج التحليل البنائي عند أبلتون:

Appleton constructivist based analytical Model:

يعتمد هذا النموذج على ثلاثة مصادر أساسية للفكر البنائي، تمثل نظرية "بياجيه" في علم نفس النمو، وأعمال كلاكستون، وهاورد في علم النفس المعرفي، ثم "أولوكن" Oiloughkine في البنائية الاجتماعية. لقد أسهم فكر بياجيه حول الموازنة وعدم الاتزان في إرساء معالم هذا النموذج، فضلاً عما قدمه علم النفس المعرفي Schemate، وكيف يحدث التكيف بين الخبرات السابقة والجديدة داخل تلك المنظومة وصولاً لحالة الاتزان، ثم كيفية تفسير تلك الخبرات داخل السياق المجتمعي. ويسير هذا النموذج وفق عدة إجراءات مرتبة على النحو التالي:

1- فرز أفكار المتعلم. 2- معالجة المعلومات.

3- التتقيب عن المعلومات. 4- السياق المجتمعي.

وبعد.. فقد تم استعراض أهم النماذج التدريسية التي اعتمدت على النظرية البنائية في مبادئها، وأسسها الفلسفية، وقد أفاد الباحثان من هذه النماذج في تصميم النموذج المقترح للدراسة الحالية، فضلاً عما تم استقراؤه في إجراءات الدراسات العلمية السابقة التي اعتمدت على البنائية في علاج قصور الفهم أو تنمية الفهم و التفكير من خلال مواد دراسة مقترحة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات والبحوث العلمية..

الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اعتمدت على النظرية البنائية:

أفادت الدراسة الحالية من عدة دراسات علمية، أهمها دراسة **سعاد فتحي (2001)** التي هدفت التعرف أداء الطالبة معلمة الفلسفة في عملية القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات القراءة المناسبة لمحتوى النصوص الفلسفية الواردة في كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوي، كما قامت بإعداد ثلاثة اختبارات على النصوص الفلسفية، وطبقته قبل وبعد التجربة، وأسفرت المعالجات الإحصائية عن عدة نتائج، أهمها: تدني المعرفة الفلسفية للطالبة المعلمة التي تؤهلها للاختلاف مع الكاتب أو نقد آرائه. كما توصلت الدراسة لوجود ثغرات في الأسلوب القرائي للطالبة المعلمة، حيث لم تلتفت إلى المفاتيح الخطية لفهم المقروء، فخرجت بتعميمات خطأ.

وإضافة إلى ذلك، ودراسة **عبد الملك طه (2002)** التي هدفت التعرف على فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لدى الطالبات المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مفاهيم الوراثة البيولوجية، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالتصورات البديلة التي تريد تعديلها، وقامت بإعداد

اختبار معرفي ومقياس للاتجاهات، قامت بتطبيقهما هلى عينة البحث قبل وبعد التجربة، وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لدى الطالبة المعلمة، وتنمية اتجاهها نحو مفاهيم الوراثة البيولوجية.

أما دراسة **لمياء أبو زيد (2003)** فقد هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي، وقد قامت الباحثة بعد إعداد قائمة بالتصورات الخطأ لعينة البحث، بإعداد اختبار معرفي يقيس معرفة الطلاب للتصورات الصحيحة بهدف التعرف على فاعلية البرنامج المقترح، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية البرنامج المقترح في تصحيح التصورات الخطأ لدى عينة البحث.

واستهدفت دراسة **عبد الله بن خميس (2004)** التعرف على فاعلية شبكة التواصل البنائية في تصويب الأخطاء المفاهيمية في مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبعد تطبيق الاختبار المعرفي - الذي أعده الباحث - على عينة البحث قبل وبعد التجربة، أسفرت النتائج عن فاعلية شبكة التواصل البنائية في تعديل التصورات المفاهيمية الخطأ في مادة الأحياء لدى عينة البحث.

أما دراسات كل من: **ملاك بنت محمد السليم (2004)**، **عبد السلام مصطفى عبد السلام (2005)**، **صلاح عبد السميع (2007)**، **مدحت عزمي عياد (2007)**، **دراسة ماجدة الباوي (2008)**، **دراسة (Gonen, S; Kocakaya, S; Inan, C 2008)**، **دراسة معتز إبراهيم (2008)**، **دراسة (Ray, M; Beardsley, M, 2008)**، **دراسة آمال جمعة (2010)**، **دراسة عبد الحافظ سلامة (2010)** فقد أعد باحثوها نماذج مقترحة في ضوء النظرية البنائية بهدف تعديل أو تصويب تصورات مفاهيمية خطأ لدى الطلاب، فقد هدفت دراسة ملاك السليم التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة الرياض، وهدفت دراسة عبد السلام مصطفى تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. كما هدفت دراسة **صلاح عبد السميع** تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية للصف الأول الثانوي. أما دراسة **مدحت عياد** فقد استهدفت تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، أما دراسة **ماجدة الباوي**، ودراسة **(Gonen, S; Kocakaya, S; Inan)** فهدفنا تعديل التصورات الخطأ لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد المعلمين، وطلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة **معتز إبراهيم** تصويب تصورات كليات التربية الخطأ عن قوانين نيوتن للحركة، وقد هدفت دراسة **(Ray, M; Beardsley, M)** تعديل التصورات العلمية الخطأ من خلال نموذج التعلم الاستقصائي المقترح، واستهدفت آمال جمعة أيضاً في دراستها تعديل التصورات الفلسفية الخطأ لدى طلاب المرحلة الثانوية، أما عبد الحفظ سلامة فقد استهدف تصويب التصورات الخطأ في مجال تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب

المعلمين بجامعة الملك سعود. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات جميعها فاعلية النماذج المقترحة في تصحيح المفاهيم الخطأ وتعديل التصورات البديلة لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، في مواد دراسية متنوعة.

وقد قام مجموعة من الباحثين في دراسات متنوعة بإعداد برامج أو استراتيجيات مقترحة في ضوء النظرية البنائية بهدف تنمية التحصيل أو التفكير أو المفاهيم العلمية أو المعرفية في مواد دراسية متنوعة، وفي مراحل دراسية مختلفة، وأهمها: دراسة **أماني عبد الحميد (2006)** التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية بنائية مقترحة طبقاً لنموذج "تروبريدج وبايي" في تنمية تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي في القواعد الإملائية، ودراسة كل من **عمر الخطيب وطلال الزغبى (2009)** التي توصلت إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في التحصيل و تكوين بنية مفاهيمية متكاملة وتنمية الاتجاهات نحو دراسة الثقافة الإسلامية لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال، ودراسة **خديجة عبد الله جان (2010)** التي توصلت إلى فاعلية بعض الاستراتيجيات المقترحة في ضوء النظري البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة كل من: **نبيل عزمي ومحمد المرادني (2010)** التي توصلت إلى فاعلية التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، وتوصلت دراسة **منى مصطفى جبريل (2010)** إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية في علاج الأخطاء اللغوية، وخفض معدل قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت دراسة **فاطمة حجابي (2010)** إلى فاعلية التدريس وفقاً لنموذج بيبي البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

أما دراسة **سليم سليمان (2011)** فقد توصلت إلى فاعلية النموذج البنائي المقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، أما دراسة كل من: **هالة أحمد ومحمد علي نصر ورزق عبد النبي؛ آمال زيدان** فقد توصلت إلى فاعلية النموذج البنائي المقترح لتدريس العلوم في تنمية التحصيل والتفكير العلم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية، و توصلت دراسة **خالد بشندي (2011)** إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المعرفي، و بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد توصلت دراسة **عبد الهادي علي (2011)** إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والتحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كليات التربية، أما دراسة **ندى بنت حميد السفيناني (2011)** فقد توصلت إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات العلم التكاملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة،

وتوصل **علي الزعبي (2011)** إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى الطالب المعلم في جامعة مؤتة، وأثبتت دراسة **فتحية اللولو (2011)** فاعلية توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل و التركيب في مادة العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بدولة فلسطين. أما دراسة **إيناس الشافعي (2011)** فقد قدمت تصورًا مقترحًا لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء النظرية البنائية.

تعقيب على الدراسات السابقة في هذا المحور:

من خلال استقراء الدراسات والبحوث العلمية السابقة في هذا المحور، أمكن رصد الملاحظات الآتية:

- * لا توجد دراسة علمية واحدة - في حدود علم الباحثين - اعتمدت على البنائية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى أو علاج صعوبات الفهم القرائي في اللغة العربية بوجه عام، وذلك يبرز أهمية الدراسة الحالية ومدى الحاجة إليها.
- * أثبتت كل الدراسات العلمية التي رصدها الباحثان في هذا المحور فاعلية النماذج والبرامج والاستراتيجيات المقترحة في ضوء البنائية فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية والمعرفية، وأيضًا في تنمية التفكير، كما استطاع الباحثون في بعض هذه الدراسات تعديل وتصحيح المفاهيم العلمية الخطأ لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة، ومن خلال مواد دراسية متنوعة، وهذا يؤكد صلاحية استخدام التعلم البنائي في علاج الصعوبات وتنمية المهارات على نطاق واسع بما فيه تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
- * حداثه الكثير من هذه الدراسات عربيًا ودوليًا يؤكد اهتمام الباحثين بهذا الاتجاه في البحث التربوي و تطوره بشكل مطرد، وذلك يبرز صحة توجه الدراسة الحالية نحو البنائية.
- * رغم تنوع البحوث التي اعتمدت على البنائية، و قدمت نماذج مقترحة في ضوءها، إلا أنه لا يوجد دراسة واحدة من وجهة نظر الباحثين قدمت نموذجًا مقترحًا يفيد من جميع أسس وخصائص النظرية البنائية بشكل متكامل، وذلك ما رنا إليه الباحثان في الدراسة الحالية.
- * أفادت الدراسة الحالية من جميع بحوث ودراسات هذا المحور في عدة جوانب، أهمها (تصميم النموذج المقترح، وإجراءات تنفيذه- الانتباه إلى الصعوبات التي قد تعترض الباحثين أثناء التطبيق - إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها- مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة).

تعقيب عام على الدراسة النظرية:

تمكن الباحثان من خلال الدراسة النظرية الحالية الوصول إلى قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب الناطقين بلغات أخرى الذين يدرسون في المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما تم التوصل إلى قائمة مبدئية أيضاً بصعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها الطلاب أنفسهم.

ومن خلال استقراء البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي بوجه عام وصعوبات الفهم القرائي بوجه خاص، والدراسات المتعلقة بتصميم نماذج وبرامج في ضوء النظرية البنائية؛ تمكن الباحثان من وضع أسس النموذج البنائي المقترح وتصميمه لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث، ووضعه في صورته المبدئية؛ ليتم وضعه في صورته النهائية بعد التأكد من صدقه. وبذا يكون قد تمت الإجابة عن أسئلة البحث الأربع الأولى.

النموذج البنائي المقترح في الدراسة الحالية لعلاج صعوبات الفهم القرائي: لدى الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث):

لما كان هدف الدراسة الحالية التعرف على فاعلية نموذج بنائي مقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الرابع الناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ قام الباحثان بوضع هذا التصور المقترح في ضوء الآتي:

- * دراسة مهارات الفهم القرائي المناسبة للناطقين بلغات أخرى لا سيما في المستوى المتقدم.
- * دراسة صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها الناطقين بلغات أخرى بوجه عام، مع التركيز على قائمة الصعوبات التي الطلاب (عينة الدراسة الحالية).
- * مراجعة البحوث والدراسات العلمية السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.
- * مراجعة أهم نماذج التدريس وفقاً للنظرية البنائية.
- * مراجعة دروس القراءة المقررة على عينة الدراسة الحالية من كتاب (صور من حياة الصحابة)، تأليف الدكتور عبد الرحمن رأفت الباشا.

والباحثان إذ يعرضان هذا التصور المقترح؛ فإنهما يشيران إلى أنه قد وضع في الاعتبار ضرورة أن يعبر هذا النموذج المقترح عن البعدين المعرفي والاجتماعي معاً للنظرية البنائية؛ ورغم تعدد الدراسات التي ركزت على النظرية البنائية في التدريس من خلال مواد دراسية مختلفة باستثناء تعليم العربية للأجانب- في حدود علم الباحثين- فإنه ندر في هذه الدراسات ما تم التركيز فيه على البعدين المعرفي والاجتماعي معاً، بل جاءت معظم الدراسات لتبني جانب واحد فقط.

مراحل النموذج المقترح الحالي، وخطواته الإجرائية:

قسم الباحثان النموذج المقترح الحالي إلى ثلاث مراحل رئيسية، تحتوي كل مرحلة منها على عدة أطوار، ويحتوي كل طور على مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب والمعلم، فإلى تفصيل ذلك:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة:

وهذه المرحلة هي التي تسبق عملية القراءة، وتتكون من عدة أطوار، مرتبة كالتالي:

1- الأطوار الأول: التهيئة واستعراض الأفكار:

ويقوم المعلم والطلاب في هذا الطور بمجموعة من الإجراءات، على النحو التالي:

أدوار المعلم:

* تهيئة الطلاب عن طريق عرض المهارات المراد علاج جوانب القصور فيها على هيئة أهداف، وشرحها وتوضيحها والاستماع إلى وجهات نظر الطلاب ومناقشتهم فيها.
* عرض عنوان الدرس أو الفكرة العامة للدرس.

* مواجهة الطلاب بمجموعة من الأنشطة الفردية و الجماعية التي تسننير بنيتهم المعرفية عن موضوع الدرس، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة مصاغة بلغة واضحة، وتناسب مستوى الطلاب الناطقين بغير العربية، فقد تكون اللغة التي تصاغ بها تعليمات النشاط صعبة وغامضة، فيترتب على ذلك نفور الطلاب، وفقدان الهدف من النشاط. كما ينبغي أن تكون تعليمات النشاط واضحة ومحددة لتقود الطلاب إلى العمليات الذهنية التي تساعد في علاج جوانب القصور لديهم، فكثيراً من أسباب صعوبات الفهم تنتج من الخطأ في عمليات التفكير وطريقته.

* لا بد أن ترتبط الأنشطة والإرشادات التي يواجه بها المعلم طلابه بالأهداف التي عرضها في التهيئة، والتي تتطوي على المهارات التي يجد فيها الطلاب الصعوبة.
* يكون دور المعلم في هذا الطور حاضرًا بقوة مقارنة بالأطوار اللاحقة التي يقتصر دور المعلم فيها على التوجيه والإرشاد فقط.

أدوار الطالب:

* مناقشة المعلم في أهداف الدرس و التيقن من معرفته وفهمه لها؛ حتى يساعده ذلك على تحقيقها.

* فهم النشاط وتنفيذ تعليماته، ومناقشة المعلم والأقران فيها إذا لزم الأمر.

* استعراض الأفكار التي تحويها بنيته المعرفية عن الموضوع.

2- الطور الثاني: معالجة الأفكار:

ويقتصر دور المعلم في هذا الطور على توجيه الطالب وإرشاده إلى تنظيم أفكاره التي

استقاها من بنيته المعرفية عن الموضوع، وتنقيحها بالحوار مع أقرانه. أدوار الطالب:

* فرز هذه الأفكار التي توصل إليها في الطور السابق.

* عرض الأفكار في شكل خرائط مفاهيم.

* الوعي بالوزن النسبي لأهمية كل فكرة ودقتها؛ حتى يتسنى له الاستعانة بها في تفسير

الأحداث و توضيحها في الأطوار اللاحقة.

3- الطور الثالث: الإثراء:

أدوار المعلم:

* عرض الوسائل السمعية والبصرية المعينة التي تساعد الطلاب على إثراء أفكارهم وخبراتهم عن فكرة الدرس.

* توجيه بعض الأسئلة التي تساعد الطلاب على بلورة أفكارهم وتنظيمها.

* تذكيرهم ببعض الخبرات السابقة للمعلم نفسه في شكل تلميحات لتساعدهم في إثراء خبراتهم

وبنيته المعرفية عن الفكرة الرئيسة للدرس.

أدوار الطالب:

* إثراء خبراته السابقة، وتصحيحها.

* دمج الأفكار المتشابهة.

* عزل الأفكار التي لم يثرها في مسودة الشك، حيث يقوم كل طالب أو كل مجموعة من

الطلاب بتخصيص مسودة في مرحلة ما قبل القراءة يضعون فيها خبراتهم السابقة غير الموثوق

بها عن الموضوع أو التي لم تحصل على وزن نسبي جيد من الثقة في خريطة المفاهيم.

ثانياً: مرحلة أثناء القراءة:

هذه المرحلة هي المصاحبة للقراءة، وتتكون من عدة أطوار مرتبة على النحو التالي:

1- الطور الأول: الاستكشاف:

يسمى هذا الطور بالاستكشافي، حيث يتم فيه استكشاف الطالب للمفاهيم و المعرفة الجديدة في ضوء خرائط المفاهيم وخبراته السابقة في أطوار مرحلة ما قبل القراءة.

أدوار المعلم:

* تقسيم الدرس إلى مجموعة فقرات، بحيث تتناول كل فقرة فكرة رئيسية، ومجموعة من الأفكار الفرعية.

* توجيه الطلاب إلى المقارنة بين معرفتهم السابقة والمعرفة الجديدة بالرجوع إلى خرائط المفاهيم في مرحلة ما قبل القراءة.

* مواجهة الطلاب بمجموعة من الأنشطة والتوجيهات التي تساعدهم على عقد المقارنات واستكشاف المعرفة الجديدة.

أدوار الطالب:

* استحضار الأفكار والمفاهيم والخبرات السابقة التي عرضها في خرائط المفاهيم، بما يتناسب مع الأفكار الجديدة في الفقرة التي بصدها.

* استبعاد الأفكار القديمة التي تتعارض مع المعرفة الجديدة في سياق النص.

* التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية في كل فقرة.

* الموازنة بين خبرته السابقة أو أفكاره القديمة والمعرفة الجديدة متكاملة في كل فقرة، وهذا يعني ألا يتعجل الطالب فيمزج خبرته السابقة بفكرة فرعية في المعرفة الجديدة؛ فيترتب على ذلك قصور في الفهم، حيث يولي الطالب الذي يقع في هذا الخطأ اهتماماً بالفكرة الفرعية على حساب الفكرة الرئيسية.

2- الطور الثاني: التفسير والبزوغ:

يتم في هذا الطور وضوح المعارف والمفاهيم بعد المواءمة بين المعرفة الجديدة والخبرات السابقة، فعندئذ يحدث لدى الطلاب تفسير لكثير من التساؤلات التي كانت تدور في أذهانهم، ويحدث أيضاً ملء للفراغات التي كانت موجودة في الحيز الخالي بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة؛ فيحدث بعدها ما يسمى بالبزوغ.

أدوار المعلم:

* مواجهة الطلاب بأنشطة وتدرجات فردية وجماعية تقودهم إلى إبراز الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي يحتوي عليها النص.

* مواجهة الطلاب بتكليفات تعالج من خلالها المهارات التي يعاني الطلاب من صعوبات الفهم القرائي فيها، والتي حددها المعلم سلفاً في أهداف الدرس.

أدوار الطالب:

- * المواءمة بين الأفكار الجديدة والقديمة.
- * تحديد التساؤلات حول مواضع اللبس.
- * مناقشة أقرانه، معلمه من أجل الوصول إلى تفسيرات واضحة للأفكار والمعاني الحرفية والضمنية التي يحتوي عليها النص.
- * تقويم مستوى معرفته في ضوء أهداف الدرس.
- * رصد الأخطاء التي وقع فيها و تحديدها في ضوء الأهداف.

3- الطور الثالث: التأمل:

يقوم الطالب في هذا الطور بمراجعة ما قام به في مرحل أثناء القراءة، وتأمل طريقة تفكيره والعمليات الذهنية التي قام بها، و مدى التزامه بتوجيهات المعلم، ومدى إدراكه لما يقوم به، وعلاقته بأهداف الدرس و صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها.

أدوار المعلم:

يوجه المعلم طلابه في هذا الطور من خلال عدة تساؤلات، مثل:

- * ما نوع التفكير الذي مارسته أثناء أدائك للأنشطة؟
- * كيف قمت بتنفيذ هذا النوع من التفكير؟
- * هل كنت على وعي بصعوبات الفهم التي تعاني منها أثناء القراءة؟
- * إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق بنعم، هل ساعدك ذلك على تجاوز الصعوبات؟
- * هل شعرت بتحسن مع مرور الوقت في عملية القراءة؟
- * ما أول حل إجرائي كنت تلجأ إليه عند عجزك عن الإجابة عن أي سؤال؟
- * اذكر أهم أسباب أخطائك في الفهم أثناء عملية القراءة.

أدوار الطالب: يقوم الطالب في هذا الطور بتأمل تفكيره، ورصد أهم أسباب أخطائه أثناء عملية القراءة، ويستمتع لآراء زملائه؛ حتى يصل في النهاية لرؤية واضحة تجسد أهم أسباب صعوبات الفهم القرائي لديه التي تعود إلى مستوى التفكير وراء المعرفي، ويستطيع تجاوز هذه الصعوبات والتخلص منها مع مرور الوقت في الدروس اللاحقة، حيث يواجهه المعلم ببعض هذه الأسئلة سالفة الذكر، وغيرها من درس لآخر، حتى يستطيع تجاوز صعوبات الفهم القرائي التي ترجع إلى طريقته في التفكير.

ويتوقع أن هذا النوع من الصعوبات يكون حاضرًا بشكل ملحوظ لدى الناطقين بلغات أخرى مقارنة بغيرهم من أبناء العربية.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

هذه هي المرحلة الأخيرة في النموذج البنائي المقترح في الدراسة الحالية، وتتكون من الأطور التالية:

1- الطور الأول: التلخيص:

يقوم الطالب في هذا الطور بتلخيص الدرس كاملاً في شكل خريطة مفاهيم نهائية يعرف فيها للفكرة العامة والأفكار الرئيسة والفرعية، والمعاني المباشرة والضمنية، ويمكن أن يتم ذلك بشكل فردي أو جماعي، ويتم عرض هذه التلخيصات ومناقشتها، ووضعها في صورة نهائية. ويقتصر دور المعلم في هذا الطور على توجيه الطلاب ومناقشتهم في التلخيصات، وعقد المقارنات، والتعزيز.

2- الطور الثاني: طرح الأسئلة:

يقوم الطالب في هذا الطور بطرح الأسئلة على الدرس التي تقيس المهارات في مستويات الفهم المختلفة، وخاصة المهارات التي يوجد أو يتوقع أن يوجد بها صعوبات، وتم تحديدها في مرحلة ما قبل القراءة في صورة أهداف. وإذا استطاع الطالب طرح تساؤلات تغطي محتوى الدرس وتقيس مهارات الفهم القرائي؛ فذلك يعد مستوى متقدماً جداً في الفهم القرائي؛ انطلاقاً من أن الطالب الذي يغيب عنه الفهم لمضمون بعينه يصعب عليه تباعاً أن يطرح سؤالاً دقيقاً عن هذا المضمون، والعكس صحيح.

أما دور المعلم في هذا الطور فيقتصر على توجيه الطلاب لإعداد الأسئلة وطرحها، وربطها بمهارات الفهم القرائي، ثم توجيه الطلاب لتصنيف هذه الأسئلة في مستويات الفهم المختلفة والإجابة عنها.

3- الطور الثالث: التعمق والتطبيق:

يقوم الطالب في هذا الطور بالتعمق في الفهم من خلال البحث والاستقصاء وإثراء المعرفة والمعلومات من مصادر التعلم المختلفة في المكتبات وغيرها.. ومن أجل ترسيخ هذا التعمق يقوم الطالب بمحاكاة المعارف والمفاهيم في مواقف حيوية جديدة؛ ولأن المحتوى القرائي في هذا النموذج المقترح يدور حول صور من حياة الصحابة، فيستطيع الطلاب الناطقين بلغات أخرى (عينة الدراسة الحالية) الاقتضاء بسلوك وقيم الصحابة التي تعلموها، ثم يقومون بتطبيقها في حياتهم اليومية. ومن نماذج التطبيق الأخرى أن يقوم الطلاب بعمل معجم لكل شخصية، ثم يقوموا بتمثل هذه السمات فيما بينهم أو البحث عنها في سلوكيات شخصيات معاصرة في العالم الإسلامي.. إلخ. ويقتصر دور المعلم في هذا الطور على توجيهه فقط، ومواجهة الطلاب بمواقف تحفزهم على التعمق والتطبيق.

تنظيم المحتوى:

بعد أن قام الباحثان بتصميم النموذج المقترح، قاما بتنظيم محتوى خمسة دروس - لم يدرسها الطلاب من قبل - من كتاب "صور من حياة الصحابة" المقرر على عينة البحث، كل درس يحتوي على شخصية صحابي جليل من صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهم (أبو أيوب الأنصاري - عمرو بن الجموح - أبو عبيدة بن الجراح - عبد الله بن مسعود - أبو ذر الغفاري)، حيث تم معالجة هذه الدروس في ضوء النموذج المقترح بمراحله الثلاث، وقد تم مراعاة الآتي:

* الالتزام بالعناصر الأساسية للمادة العلمية المتضمنة.

* معالجة الدروس طبقاً للنموذج المقترح بمراحله الثلاث، وأطواره المختلفة، مع مراعاة خصائص عينة الدراسة، بصياغة التعليمات والمهام بلغة تتناسب مع خصائص دارسي العربية كلغة ثانية.

* تضمين مهارات الفهم القرائي التي يهدف البحث الحالي علاج صعوبات الفهم فيها لدى عينة البحث، بما يتناسب مع طبيعة الموضوعات بشكل متوازن.

* إعداد دليل للمعلم في ضوء النموذج المقترح يحتوي شرحاً تفصيلياً لكيفية تناول كل درس من الدروس الخمسة المحددة سلفاً.

إعداد دليل المعلم:

قام الباحثان بإعداد دليل للمعلم لمساعدته في تنفيذ دروس المحتوى المحددة سلفاً طبقاً للنموذج البنائي المقترح، وقد تضمن الدليل ما يلي:

* مقدمة عامة تتضمن أهداف الدليل، وإرشادات استخدامه.

* الفلسفة التي صمم في ضوءها الدليل.

* مستخلص عن النموذج البنائي المقترح بمراحله الثلاث، وأطواره المختلفة.

* التعريف بمهارات الفهم القرائي بوجه عام وصعوبات الفهم القرائي لدى عينة البحث بشكل خاص.

* الأهداف الإجرائية لكل درس.

* إجراءات سير الدرس طبقاً للنموذج المقترح.

* الأنشطة والوسائل التعليمية في ضوء النموذج المقترح.

* أساليب التقويم في ضوء النموذج المقترح.

* قائمة ببعض الكتب والمراجع التي يمكن الرجوع إليها.

للتأكد من صلاحية هذا الدليل، قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقه، وقد إجمع السادة المحكمون على صلاحيته للتطبيق (راجع ملحق رقم (3) دليل المعلم).

الدراسة الميدانية:

أولاً: إعداد أدوات البحث:

1- من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية قام الباحثان بتصميم قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للمستوى المتقدم للناطقين بلغات أخرى الدارسين بالمستوى الرابع بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بهدف الاسترشاد بها عند تصميم النموذج البائي المقترح، وأيضاً عند تصميم قائمة صعوبات الفهم القرائي لعين البحث.

وقد اعتمد الباحثان على عدة مصادر لإعداد القائمة في صورتها المبدئية، حيث قاما باستقراء الدراسات والبحوث العلمية والأدب التربوي ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي بوجه عام، والمهارات الخاصة بالناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص، كما قاما بدراسة كتب تعليم القراءة للناطقين بلغات أخرى، وأيضاً خصائص دارسي العربية كلغة ثانية. اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على سبعة مستويات للفهم القرائي، اندرج تحتها 25 مهارة فرعية، وكانت هذه المستويات كالتالي: (مستوى الفهم الحرفي (المباشر) - مستوى الفهم الاستنتاجي - مستوى الفهم الاستيعابي - مستوى الفهم الاستدلالي - مستوى الفهم الناقد - مستوى الفهم التدوقي - مستوى الفهم الإبداعي).

بعد وضع القائمة في صورتها المبدئية، تم عرضها على السادة المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحيتها. وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف بعض المستويات، ودمج البعض الآخر، فقد تم حذف المستوى الاستيعابي، ودمج بعض مهاراته مع المستوى الاستنتاجي، كما تم استبدال المستوى الاستدلالي بالمستوى التطبيقي، وحذف بعض المهارات التي تندرج تحت المستويين (التدوقي والإبداعي). وبالتالي تم الإبقاء على المحاور الرئيسية لمستويات الفهم القرائي، متمثلة في (الحرفي - الاستنتاجي - التطبيقي - الناقد - التدوقي - الإبداعي) انظر (ملحق رقم (1) القائمة النهائية مهارات الفهم القرائي).

2- من أجل الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية قام الباحثان بإعداد قائمة بصعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها الطلاب الناطقين بلغات أخرى (عينة الدراسة الحالية)، ومن أجل إعداد هذه القائمة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

* استقراء الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت صعوبات الفهم القرائي بوجه عام وللناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص.

* تعرف آراء بعض المختصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

* استقراء آراء بعض أعضاء هيئة التدريس في معاهد و كليات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

* مقياس صعوبات فهم المقروء غير الرسمي، و هو عبارة عن نص قرائي في المستوى نفسه الذي يدرس فيه الطلاب الناطقين بلغات أخرى مذيلاً بسبعة أسئلة يقوم الطلاب بحلها بعد قراءة النص وتدارسه، وقد تم تحديد نسبة ما دون 70 % كدلالة على وجود صعوبات في فهم المقروء لدى الطالب الناطق بلغات أخرى.

* توصل الباحثان لقائمة نهائية بصعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها الطلاب (عينة الدراسة الحالي) (انظر ملحق رقم(2) قائمة صعوبات الفهم القرائي).

3- ومن أجل الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، قام الباحثان بتصميم النموذج المقترح ودليل المعلم، والتأكد من صدقه من خلال عرضه على السادة المحكمين، كما سلف ذكر ذلك وتوضيحه (انظر ملحق رقم (3) دليل المعلم).

4- ومن أجل الإجابة عن السؤال الخامس والأخير من أسئلة البحث قام الباحثان بإعداد اختبار قياس صعوبات الفهم القرائي بهدف قياس فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى (عينة الدراسة الحالية)، وسار إعداد الاختبار على النحو التالي:

* **وصف الاختبار:** اعتمد الباحثان عند صياغة مفردات الاختبار على قواعد المزج بين الاختبارات الموضوعية والأسئلة مفتوحة النهايات، وقد تم اعتماد الصيغة الموضوعية بشكل كبير لما تتميز به هذه النوعية من الأسئلة من قدرة على تغطية جميع جوانب الدرس ومهارات الفهم القرائي المراد قياسها، حيث إن اختبارات تشخيص صعوبات الفهم، تختلف عن اختبارات قياس مستوى الفهم، حيث يستدعي النوع الأول قياس مهارات فرعية كثيرة، ومفردات متنوعة، بخلاف النوع الثاني الذي يعد مجرد مؤشر على الفهم من عدمه. وقد راعى الباحثان أيضاً طبيعة النموذج البنائي المقترح الذي ينمي لدى الطلاب القدرة على تعميق المعرفة وتطبيقها؛ مما يستلزم مساحة أكبر من حرية التعبير عن الأفكار والمفاهيم، وحرى بالقول أن هذه النوعية من المهارات تناسبها الأسئلة مفتوحة النهايات أكثر من الأسئلة الموضوعية.

* وقد تكون الاختبار في صورته النهائية بعد التأكد من صدقه وثباته من 40 مفردة - بعد حذف المفردات التي أجمع المحكمون على عدم صلاحيتها - تقيس صعوبات الفهم لدى عينة الدراسة في مستويات الفهم القرائي الستة، وهي: (المستوى المباشر (الحرفي) -

المستوى الاستنتاجي - المستوى التطبيقي - المستوى الناقد - المستوى التذوقي - المستوى الإبداعي). وقد تم تخصيص علامة واحدة لكل مفردة.

* **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة المفردات للمهارات التي تقيسها، ومناسبة المفردات بشكل عام لهدف الاختبار، ومناسبة الصياغة اللغوية ودقتها، وبعد الأخذ بأرائهم أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من 40 مفردة، بعد حذف 10 مفردات أجمع معظم الخبراء على حذفها، قد تم تخصيص 80 درجة، لإجمالي مفردات الاختبار، بواقع درجتين لكل مفردة، كما تم تخصيص 100 دقيقة للزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط بين الوقت الذي استغرقه أول، وآخر طالب انتهى من الاختبار. (انظر ملحق رقم (4) الصورة النهائية لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي).

* **ثبات الاختبار:** للتحقق من ثبات الاختبار، تم حساب معامل الثبات من إجابات عينة استطلاعية بطريقة معادلة "ألفا كرونباخ"، وبلغت قيمة معامل الثبات 0.87، و تم اعتبار هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار.

ثانياً: إجراءات تجربة الدراسة الحالية:

الهدف من التجربة:

تهدف تجربة الدراسة الحالية التعرف على فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).

اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من الطلاب الناطقين بلغات أخرى الدارسين بالمستوى الرابع بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية 40 طالباً.

- المجموعة الضابطة 38 طالباً.

وحرى بالقول أن عينة الدراسة هي مجموع الطلاب مجتمعين في المستوى الدراسي الرابع، وقد تقسيم العينة إلى مجموعتين على النحو سالف الذكر.

وبالاتفاق مع المسؤولين بالمعهد قام أحد أحد أعضاء هيئة التدريس بالتدريس للمجموعة التجريبية، معتمداً على دليل المعلم الذل أمده الباحثان به، فيما درس للمجموعة الضابطة بالطريق المعتادة عضو آخر من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد، وحرصاً على تنفيذ التجربة، قام الباحثان بالتناوب بعقد عدة جلسات مع عضو هيئة التدريس الذي يدرس المجموعة التجريبية بهدف مناقشته فيما ورد في الدليل، وارد على استفساراته، هذا فضلاً عن تزويد معلم المجموعة التجريبية من خلال هذه الجلسات بخلفية جيدة عن النموذج المقترح، وهدف تطبيقه على عينة

الدراسة، وأيضًا صعوبات الفهم القرائي التي يعانيها عينة الدراسة، وكيفية علاجها طبقًا للنموذج المقترح، كما تم إمداده بالأدوات و الوسائل التعليمية المعينة.

التطبيق القبلي:

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة الدراسة المكونة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البد في التدريس وفقًا للنموذج البنائي المقترح. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، ورصد درجات الطلاب، ومعالجته إحصائيًا؛ اتضح تكافؤ المجموعتين، بعد أن أثبتت النتائج أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة غير دال إحصائيًا.

تدريس المجموعة التجريبية وفق النموذج البنائي المقترح:

تم التدريس لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام النموذج المقترح، فيما ظل طلاب المجموعة الضابطة يدرسون بالطريق المعتادة.

التطبيق البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس المحتوى المقرر من دروس القراءة في كتاب (صور من حياة الصحابة) للدكتور عبد الرحمن رأفت الباشا للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي تطبيقًا بعديًا؛ من أجل التعرف على فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة الحالية. وبعد تصحيح إجابات الطلاب، تم رصد الدرجات في كشوف لمعالجتها إحصائيًا.

اختبار صحة فرضي الدراسة، وعرض النتائج وتفسيرها:

ينص الفرض الأول في الدراسة الحالية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام النموذج القرائي المقترح وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي مجتمعة.

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قياس الفهم القرائي؛ تم حساب اختبار (ت) المعرفة اتجاه الفروق ودلالاتها الإحصائية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار قياس صعوبات الفهم القرائي ككل (القياس البعدي)

مستوى الدلالة	ت	ع2	م	ن	البيان المجموعة
دالة عند مستوى 0.01	4.90	27.75	31.5	40	التجريبية
		39.55	24.7	38	الضابطة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة (4.90) تتجاوز القيم الجدولية الدالة عند مستوى (2.23) عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ربط الأنشطة والتكليفات التي اشتمل عليها النموذج المقترح بأهداف كل درس من دروس القراءة المقررة. ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى حرص الباحثين على توضيح أدوار كل من الطلاب والمعلم في كل طور من أطوار النموذج المقترح بشل إجرائي. كما وفر النموذج المقترح فرصاً حقيقية للتعلم النشط الفاعل من خلال أنشطة فردية وجماعية.

كما راعى النموذج معالجة أخطاء التفكير وراء المعرفي من خلال توجيه الطلاب للوعي بطريقة تفكيرهم، وربطها بصعوبات الفهم القرائي لديهم. وثبت من خلال التدريس بهذا النموذج أن كثيراً من صعوبات الفهم القرائي التي كان يعاني منها عينة الدراسة كانت ناتجة عن عادات عقلية خطأ يقع فيها الطلاب في أثناء عملية القراءة. كما أن نموذج التعلم البنائي المقترح في الدراسة الحالية قد وفر فرصاً للطلاب لتعميق الفكر من خلال التطبيقات في المواقف المشابهة في الحياة اليومية.

وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات حول فاعلية نموذج التعليم البنائي، والنماذج أو البرامج أو الاستراتيجيات المقترحة في ضوء البنائية في تعديل المفاهيم، و تصويب الأخطاء، مثل دراسات كل من: **ملاك بنت محمد السليم (2004)**، **عبد السلام مصطفى عبد السلام (2005)**، **صلاح عبد السميع (2007)**، **مدحت عزمي عياد (2007)**، **دراسة ماجدة الباوي (2008)**، **دراسة (Gonen, S; Kocakaya, S; Inan, C (2008)**، **دراسة 2008** **دراسة معتز إبراهيم (2008)** **دراسة (Ray, M; Beardsley, M, 2008)**، **دراسة آمال جمعة (2010)**، **دراسة عبد الحافظ سلامة (2010)** .

وللتأكد من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة.

تم حساب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة، وحساب الانحرافات المعيارية، وقيم "ت"، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي، في كل مستوى على حدة.

جدول رقم (3)

التطبيق البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة، ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين

م	مستويات الفهم القرائي ومهاراته	التجريبية		الضابطة		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع ²	م	ع ²		
1.	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	37.77	2.42	22.34	10.46	8.03	دالة عند مستوى 0.01
2.	مستوى الفهم الاستنتاجي	35.45	3.78	19.92	11.62	6.34	دالة عند مستوى 0.01
3.	مستوى الفهم التطبيقي	34.07	3.54	20.61	10.73	5.34	دالة عند مستوى 0.01
	مستوى الفهم الناقد	37.89	2.44	21.53	9.86	7.87	دالة عند مستوى 0.01
5.	مستوى الفهم التذوقي	30.36	2.02	12.43	8.76	2.47	دالة عند مستوى 0.01
6.	مستوى الفهم الإبداعي	36.34	3.97	22.39	7.75	4.98	دالة عند مستوى 0.01

باستقراء الجدول السابق يتضح ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة، فبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي في التطبيق البعدي، انصرت قيمة "ت" ما بين (8.03، 2.47)، وجميعها قيم دالة عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى

فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبالتالي، لم تتحقق صحة الفرض الصفري الثاني والأخير للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتائج، على النحو التالي: فيما يخص مستوى الفهم الحرفي الذي كانت قيمة (ت) المحسوبة (8.03) هي الأعلى، فيرجع ذلك لعدة أسباب، أهمها: أن المهارات التي تضمنها هذا المستوى، هي الأبسط، مقارنة بالمستويات التي تليها، فضلاً عن أن الباحثين قد قاموا بمعالجة مهارات هذه المستوى في الدروس الأربعة التي قدمها النموذج المقترح، كما تم التركيز على هذه المهارات في جميع مراحل التقويم من البداية إلى النهاية.

أما مستوى الفهم الاستنتاجي الذي كانت قيمة "ت" 6.34 فإن هذه النسبة تؤكد فاعلية النموذج البنائي المقترح في تنمية جميع المهارات التي تتدرج تحت هذا المستوى، إلا أنه لوحظ تدن في مهارة اكتشاف المعاني الضمنية الواردة في النص المقروء، مقارنة ببقية المهارات، رغم تركيز التدريبات والأنشطة على هذه المهارة بشكل ملحوظ، ويفسر ذلك بسبب الأبعاد الثقافية في اللغة العربية التي تمثل صعوبة على المتعلم الأجنبي، مهما تميز في مهارات الفهم القرائي، فالبعد الثقافي في اللغة الأم يتم بناؤه بشكل تراكمي، يصعب على المتعلم الأجنبي، مهما طالبت مدة دراسته للعربية سبره بعمق يوازي مستوى العمق الذي يرى به القارئ العربي، فضلاً عن أن النصوص القرائية التي استخدمت في التجربة كانت تراثية، وذلك رسخ لصعوبة سبر الأبعاد الثقافية التي يتناولها الكاتب.

وفيما يخص مستوى الفهم التطبيقي، فقد جاءت قيمة (ت) فيه أدنى من المستويين السابقين، حيث كانت (5.34)، ويفسر الباحثين ذلك بأنه بالرغم من التحسن الملحوظ في المهارات التي تتدرج تحت هذا المستوى؛ إلا أنه كان يلحظ تكرار بعض العثرات أثناء التدريب في بعض مهارات هذا المستوى، مثل مهارة (التوليف بين الأفكار المتشابهة في النص المقروء، ونصوص أخرى)، حيث كان يتعذر على بعض أفراد العينة الوصول إلى نماذج مشابهة، ويفسر ذلك بأن المخزون المعرفي للطلاب الشبيه بمحتوى النصوص القرائية محل الدراسة، كان ضئيلاً جداً، فهم يدرسون من كتاب (صور من حياة الصحابة)، و تمت التجربة بالتوازي مع الدراسة فكانت النصوص النظرية التي يلجأ إليها الطلاب للتوليف بينها، وبين النص الذي هم بصده قليلة بشكل ملحوظ؛ وقد دفع ذلك كثير من أفراد العينة إلى التركيز في الدروس الأخرى التي سبقت دراستها أثناء التجربة؛ حيث صارت مألوفة لهم إلى حد كبير، فكانوا يتفنون في إيجاد علاقات قد تبدو في ظاهرها بعيدة بين النصوص القرائية. وقد ألقى هذا المستوى بظلاله الإيجابية على المستوى الذي يليه، حيث تميز أفراد العينة في مهارات الفهم الناقد بفضل حرصهم على القراءة العميقة من أجل التوليف بين النصوص في مستوى الفهم التطبيقي.

هذا وقد لوحظ تميز واضح في مهارة (تطبيق مفاهيم النص في مواقف حيوية)، حيث استطاع أفراد العينة، تقديم عدة نماذج لمعالجة الواقع من خلال الاقتداء بصفات وشمائل شخصيات الصحابة التي تناولتها النصوص القرائية.

في مستوى الفه الناقد كانت قيمة "ت" 7.87، وهي قيمة مرتفعة نسبياً مقارنة بالمستوى السابق، وأيضاً انطلاقاً من أن مستوى الفهم الناقد يعد من مستويات الفهم العليا، التي تحتاج جهداً ملحوظاً من القارئ لإتقانها، ويرجع الباحثان، ارتفاع نسبة "ت" في هذا المستوى إلى كثرة الأنشطة والتدريبات الفردية والجماعية التي ركز عليها النموذج البنائي المقترح في جميع الدروس، وأيضاً توجيه المعلم للطلاب إلى بنائية عملية الفهم، حيث كان دائماً يوجه إلى أن إتقان مهارات الفهم في المستويات الدنيا سيقود إلى التخلص من صعوبات الفهم في المستويات العليا. هذا فضلاً عن التنبيه إلى العمليات الذهنية وراء المعرفية، وأهمية الوعي بها في التغلب على صعوبات الفهم سيما في المستويات العليا.

أما مستوى الفهم التدوقي، فكانت نسبة "ت" هي الأقل مقارنة بجميع المستويات، حيث جاءت 2.47، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذا المستوى من الفهم، يحتاج إلى دراسة للمفاهيم والمصطلحات البلاغية، ورغم تعدد الأنشطة والتدريبات التي احتواها النموذج المقترح فيما يخص هذا المستوى، لوحظ تعثر لدى بعض أفراد العينة، في بعض التدريبات والأنشطة، لأن وقت التجربة محدود وقصير نسبياً كان يصعب الاسترسال في شرح المفاهيم والمصطلحات البلاغية التي عرج بعض أفراد العينة على نقص خبراتهم في هذا الفرع من اللغة العربية؛ لعدة أسباب، ليس هنا مجال الفصل فيها.

أخيراً مستوى الفهم الإبداعي، جاءت نسبة "ت" فيه 4.98، وهي نسبة مرتفعة نسبياً مقارنة بالمستوى التطبيقي، فرغم أن مستوى الفهم الإبداعي يعد قمة هرم الفهم القرائي، إلا أن كثرة التدريبات والأنشطة الجماعية، والاستعانة بالمواد التعليمية المعينة، قد فتحت كثير من الآفاق للتفكير بشكل مرن في إعداد صياغة النص القرائي برؤية جديدة. كما أن توجيهات المعلم فيما يخص هذه المهارة تحدياً من ضرورة دمج الأفكار الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، وأيضاً ما تم التوصل إليه من خلال الاطلاع على مصادر ومراجع أخرى، قد جعل إعادة صياغة الطلاب للنصوص القرائية أكثر ثراءً. فضلاً عن أن خرائط المفاهيم التي وجه إليها النموذج المقترح في المراحل الثلاث (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة) قد سهلت على الطلاب الدقة والعمق في طرح أكبر عدد من الأسئلة على النص، فجمعوا بذلك بين الطلاقة والمرونة.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- 1- لما كانت نتائج الدراسة الحالية تشير إلى فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى، فإن الباحثين يوصيان بضرورة استخدام نماذج التعلم البنائي في علاج صعوبات التعلم للناطقين بلغات أخرى، كما يوصيان أيضاً بالاعتماد على النظرية البنائية في تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات.
 - 2- يوصى الباحثان بضرورة تصميم مناهج تعليم العربية للمناطق بلغات أخرى في ضوء الفكر البنائي؛ حتى يسهل تطبيق نماذج التعليم البنائي في التدريس لهذه الفئة.
 - 3- يوصي الباحثان باهتمام البحوث والدراسات العلمية في تعليم الناطقين بغير العربية بالمزج بين ما وراء المعرفة والبنائية.
 - 4- يوصي الباحثان باهتمام البحوث والدراسات العلمية في مجال تعليم العربية بوجه عام، تعليم الناطقين بلغات أخرى بوجه خاص بالتركيز على الجانبين المعرفي والاجتماعي في النظرية البنائية.
 - 5- يوصي الباحثان بضرورة تدريب معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى على استخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس.

المقترحات:

- شعر الباحثان إثناء القيام بالدراسة الحالية بالعديد من المشكلات والقضايا التي تحتاج إلى دراسة وبحث، ومن أبرز هذه القضايا والمشكلات:
- 1- قياس أثر نماذج التعلم البنائي في علاج صعوبات الفهم الاستماعي لدى الناطقين بلغات أخرى.
 - 2- دراسة فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى الناطقين بلغات أخرى.
 - 3- المقارنة بين نماذج التعلم البنائي و نماذج تدريسية أخرى في تعليم الناطقين بلغات أخرى.
 - 4- تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء الفكر البنائي.

المراجع العربية و الأجنبية

- 1- القرآن الكريم.
- 2- إبراهيم بهلول (2003): أثر استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس مقرر القراءة العربية على كل من: الفهم القرائي، والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "دراسة مقارنة"، دمياط، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 41.
- 3- إبراهيم سعد (2001): صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- 4- أحمد جمعة أبو شنب (2012): استراتيجيات تعلم العربية كلغة ثانية على ضوء المنظورين المعرفي والبنائي - دراسة نظرية ميداني، مصر، مجلة القراءة والمعرفة، عدد 125.
- 5- أحمد حسين الصغير (2010): بعض مسؤوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية "دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات" مصر، مجلة مستقبل التربية العربية، عدد 65.
- 6- آمال جمعة عبد الفتاح (2010): فاعلية استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد 156.
- 7- أماني عبد الحميد (2002): برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 16.
- 8- أماني عبد الحميد (2006): أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي طبقاً لنموذج (تروبريدج وبايبي) على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة و المعرفة العدد 58.
- 9- إيناس الشافعي محمد (2011): تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد 4.
- 10- بوداود حسين، ومحمد داودي (2006): النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات (آمال ومحاذير)، الجزائر، مجلة دراسات، عدد 4.
- 11- جمال سليمان عطية (2006): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، بنها، مجلة كلية التربية، المجلد 16 ، العدد 67.
- 12- (1999): فعالية استخدام الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسال ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنا، جامعة الزقازيق.

- 13- حسن زيتون وكمال زيتون (2003): التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية.
- 14- حسن زيتون (2003): استراتيجيات التدريس "رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم"، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة عالم الكتب.
- 15- حسني عبد الباري عصر (1999): القراءة و تعلمها، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.
- 16- حسني عصر (2000): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، الإسكندرية، للكتاب.
- 17- حمدي سيد أحمد (2010): فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، المجلة التربوية، العدد 95.
- 18- حمدي محمد البيطار (2011): استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء نموذج وبيلي البنائي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لطلاب الصف الثاني الصناعي، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد 172.
- 19- حنان مدبولي (2007): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج)، المجلد الأول.
- 20- خالد بشندي (2011): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل النعرفي وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مصر، المجلة التربوية، عدد 30.
- 21- خديجة عبد الله جان (2010): أثر استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 62.
- 22- خضر مخيمر أبو زيد ونجوى واعر (2011): الذاكرة السمعية البصرية وعلاقتها بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 17، العدد 2.
- 23- خليل يوسف الخليلي (1996): مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية القطرية، العدد 116.
- 24- خيرية سيف (2004): فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 4.
- 25- عبد العزيز السرطاوي، وآخرون (2009): تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، عمان، الأردن، دار وائل للنشر، ريكا أكسفورد (1996): استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- 26- رشدي طعيمة، ومحمد الشعبي (2006): تعليم القراءة والأدب (استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 27- رضا الأدهم (2005): أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 17.
- 28- زكريا إبراهيم (1999): طرق تدريس اللغة العربية، قناة السويس، دار المعرفة الجامعية.
- 29- سعاد محمد فتحي (2001): أداء الطالبة معلمة الفلسفة في عملية القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء، المؤتمر العلمي الأول للقراءة والمعرفة، (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية الأخرى) مجلد 1.
- 30- سليم عبد الرحمن سليمان (2011): فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عد 167.
- 31- صلاح عبد السميع (2007): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 32- عبد الحافظ سلامة (2010): نموذج بنائي مقترح لتصويب التصورات الخطأ في مجال تكنولوجيا التعليم لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، مصر، مجلة الثقافة والتنمية، العدد 34.
- 33- عبد الحميد زهري، سعد عطا الله (2003): برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 25.
- 34- عبد الرحمن عبد العزيز العبدان وراشد عبد الرحمن الدويش (1998): استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، عدد 17.
- 35- عبد السلام الكومي، طاهر محمد عبد الهادي، سماح محمد فهيم (2011): أثر تدريس استراتيجيات الفهم القرائي بالطريقة المباشرة مقابل الطريقة الضمنية في الفهم القرائي لدى طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالسويس، القراءة والمعرفة، العدد 121.
- 36- عبد السلام مصطفى عبد السلام (2005): فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة، المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم و الرياضيات، لبنان، الجامعة الأمريكية، بيروت، نوفمبر.
- 37- عبد العزيز السرطاوي، وآخرون (2009): تشخيص صعوبات القراءة و علاجها، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.

- 38- **عبد العظيم صبري عبد العظيم (2011):** برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 171.
- 39- **عبد النظيف أبو بكر (2002):** فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 79.
- 40- **عبد الله بن خميس (2004):** التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 13، العدد 25.
- 41- **عبد الملك طه (2002):** فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة حول بعض مفاهيم ومبادئ الوراثة البيولوجية والاتجاهات نحوها لدى الطالبات المعلمات، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، العدد 3.
- 42- **عبد الناصر أنيس (2008):** أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 67.
- 43- **عبد الهادي عبد الله علي (2011):** فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الإحصاء لدى طلاب كليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 112.
- 44- **عصام الشطناوي، وهاني العبيدي (2006):** أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عدد 4.
- 45- **علاء الدين سعودي (2010):** استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون - تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- 46- **— (2011):** استراتيجية تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار، تونس، المجلة العربية للتربية، العدد 18.
- 47- **علي الجعافرة (2007):** تعليم العربية كلغة أجنبية ثانية (رؤية واقعية)، مؤتم - الأردن، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية، عدد 1.
- 48- **علي محمد الزعبي (2011):** أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة مؤتة، الكويت، المجلة التربوية، مجلد 25، عدد 99.

- 49- علي مدكور، إيمان هريدي (2006): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "النظرية والتطبيق"، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 50- عماد محمد السلامة، مظهر محمد عطيات، اعتدال الزيادات (2011): أسلوب عرض النص في الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية كلغة ثانية، مجلة كلية التربية ، جامعين شمس، العدد 35.
- 51- عمر سالم الخطيب، وطلال الزعبي (2009): أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة، وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نح مادة الثقافة الإسلامية، سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 2.
- 52- فاطمة حجاجي (2010): فاعلية التدريس وفقاً لنموذج بايبي البنائي لتنمية تحصيل المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، عدد 27.
- 53- فاطمة علي باسلوم (2000): تأثير بناء النص على استراتيجيات القراءة عند الطالبات الجيدات والضعاف من قارئات الإنجليزية كلغة أجنبية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد 1.
- 54- فايزة السيد، ومحمد السيد (2003): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي (القراءة و بناء الإنسان)، للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- 55- فتحى الزيات (1998): صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 56- — (1999): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي (1)، ط2، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- 57- فتحية صبحي اللولو (2011): أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل والتركييب بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، مصر مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الثاني، عدد 35.
- 58- فؤاد عبد الحافظ (2007): فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، الفيوم، مجلة كلية التربية، العدد 7.

- 59- **كمال عبد الحميد زيتون (2003):** تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة"، 21- 22 يوليو.
- 60- **لمياء شعبان أبو زيد (2003):** برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقاً للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 60.
- 61- **نيسلي ماك لوخن (2008):** التعليم بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، مؤتمر اللغة العربية والتعليم، "رؤية مستقبلية للتطوير"، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- 62- **ماجد عثمان عيسى (2007):** أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، أسيوط، كلية التربية - المجلة العلمية، المجلد 23، العدد 1.
- 63- **(2008):** أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات و الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، جامعة أسيوط، المجلة العلمية لكلية التربية، العدد المجلد 24، العدد 2.
- 64- **ماجدة الباوي خاجي (2008):** أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة، متاح في :
- [http:// WWW.mohyssen.com/forum/showthread](http://WWW.mohyssen.com/forum/showthread).
- 65- **محمد رشدي أبو شامة (2011):** أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 77.
- 66- **محمد علي خوالدة، نصر محمد مقابلة، ومحمد فوزي بني ياسين، ورائد محمود خضير (2011):** اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية نحو المنحى الاتصالي، الإسماعيلية، مجلة كلية التربية، العدد 21.
- 67- **محمود عبد الحافظ (2005):** فعالية استخدام برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- 68- **مدحت عزمي عياد (2007):** فعالية استراتيجية التعلم البنائي في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الفيوم.
- 69- **مصطفى فهيم (2001):** مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة - التشخيص والعلاج، القاهرة، دار النشر الجامعي.
- 70- **(2000):** مهارات القراءة - قياس وتقويم، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- 71- **(2002):** مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 72- **معتز أحمد إبراهيم (2008):** فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 17، العدد 69.
- 73- **ملاك بنت محمد السليم (2004):** فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم، وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدين الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، عدد 2.
- 74- **منى مصطفى جبريل (2010):** فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المنصورة، مجلة كلية التربية، عدد 73.
- 75- **مها السليمان (2002):** أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- 76- **نبيل عبد الفتاح حافظ (2000):** صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة، زهراء الشرق.
- 77- **نبيل جاد عزمي، ومحمد مختار المرادني (2010):** أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعائم التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، عدد 16.
- 78- **ندى بنت حميد السفيناني (2011):** فعالية نموذج التعلم البنائي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية في ضوء السعة العقلية لطالبات المرحلة المتوسطة، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد 120.
- 79- **نورة علي الكثيري (2000):** صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

80- هاجر سيد موسى (2011): فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم، بور سعيد، مجلة كلية التربية، عدد 9.

81- هالة السيد أحمد، ومحمد علي نصر، ورزق عبد النبي، آمال زيدان (2011): فاعلية نموذج بنائي لتدريس مادة العلوم في تنمية التحصيل و التفكير العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية، الإسماعيلية، مجلة كلية التربية، ع21.

82- هبة إبراهيم القفاص (2011): بعض الاستراتيجيات المقترحة لعلاج صعوبات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 77.

83- وائل عبد الله علي (2005): نموذج بنائي لتنمية الحس العددي و تأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد108.

84- وليم عبيد، وعزو عفانة (2003): التفكير والمنهاج المدرسي، الكويت، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر.

85- *Alexander, J. (2005): Teaching reading. (3th ED). London: Scott forman and company.*

86- *Eckman, F. (1996): On Evaluating Arguments for Special Nativism IN Second Language Acquisition Theory, Second Language Research, 12, 398- 419.*

87-. *Ehrman, M. (1996): Understanding Second Language Learning difficulties. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.*

88- *Ellis, R. (1998): Second Language Acquisition.. London: Oxford University Press.*

89- *Harris, J & Sipay, S (1990): Text Annotation and Underlining as Metacognitive Strategise to Improve Comperhension and Retention of Expository Text. ERIC,ED 335669,15pp.*

90- *Janet, W, (2000): Learning disabilities, diagnosis, and Teaching strategies. (8th ED) Boston. MA: Houghton Mifflin.*

91- *Jenkins,j & Johnson, E (2004): When is Reading is also Writing sources of individualdifferncws on the new reading performance assessments scientific studies of reading, v8, pp 125 152.*

92- *Learner, J. (1997): Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies. London: Hoghton Mifflin Company.*

93- *Lee, Hea-jin, (2006): Understanding and Assessing preserves teachers, reflective thinking, journal of research and studies, p.p700 - 715.*

94. *Micki. C. (1999): A Study of the effects of meta-cognition on reading comprehension Master's project, San Diego State Univesity.*

- 95- Nancy Atwell (2005):** Strategic reading, New York, New York Department of Education, Available on line at U.R.L://WWW.Greece.k12.ny.
- 96- Nation Reading Panel (2005):** Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction. National Institute of child Health and Human Development, Washington, D.C. PP 248.
- 97- Ray, M; Beardsley, M (2008):** Overcoming Student Misconceptions about Photosynthesis, A Model- and Inquiry- based Approach Using Aquatic Plants, Journal of Science, Available on [http://www.Eric.ed.gov/databases.\(EJ820867\), \(V45 nl\).](http://www.Eric.ed.gov/databases.(EJ820867), (V45 nl).)
- 98- Silver, L. (2006):** The misunderstood child: understanding and coping with children's disabilities.(3rded). NewYork :Harper Collins.
- 99- Smith, B, & Others (1990):** Increasing Reading Test Performance: Modeling Metacognitive Strategies to Poor College. Research & Teaching in Developmental Education, Vol. 7, No. 1, pp. 5-11.
- 100- Sotillo, Susanne (2002).** Current Theories of Second language Acquisition.Sotillo @mail.montclair.
- 101- Torgesen, J. (2004):** The prevention of reading difficulties. Journal of School Psychology,40,7-26.