مجلة جامعة الملك سعود، م١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٥-١٧٥ (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).

فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم

عبد العزيز مصطفى السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء صف من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على ثلاث طرق تدريس في القراءة، وهي طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسية. أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج دالة إحصائيا لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة الكلمات الرئيسية مقارنة بالطريقة التقليدية على الرغم من ظهور فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطلبة على هاتين الطريقتين. وقد عرضت الدراسة أيضا المحددات والمقترحات لإجراء أية دراسات مستقبلية في هذا المجال.

مقدمـــــة

عند مراجعة الأدب السابق فيما يتعلق بطبيعة ذوي صعوبات التعلم يتضح وجود عدة محاور أساسية منها معاناتهم من قصور في إتقان العمليات العرفية، بينما يرى آخرون من الباحثين وجود قصور في البناء المعرفي لديهم [١]. وبما أن القصور في البناء المعرفي لا يقود إلى تقديم المساعدة الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن تبني المفهوم الأول الذي يدل على وجود قصور في إتقان استخدام العمليات المعرفية يعتبر أمرا ضروريا، لما له من تطبيقات تربوية يمكن توظيفها في تحسين استخدام هذه الفئة من الطلبة لمهاراتهم

المعرفية . وقد أكد على هذا الاتجاه مجمل الدراسات السابقة التي أوردها الحيلواني وبوتيت [١].

ومن ناحية أخرى، فإنه بمقارنة أداء ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم من العاديين، فقد أشار كل من بالنكسار وكلنت Palincsar and Klent إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعلم المقصود intentional ولم يكن لديهم أية صعوبات تذكر في التعلم غير المقصود incidental learning [٢]. وبما أن المهارات الأكاديمية عموما توظف التعلم المقصود كأسلوب لتزويد الطلبة بالمعلومات، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتأثرون بذلك وينتج عنه تدني في تحصيلهم الدراسي. ففي دراسة قام بها الحيلواني وماركانت وبوتيت أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتعلم غير المقصود بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين [٣].

وبشكل عام، فإن التعلم المقصود يعتبر هاما للطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، فهم بحاجة إلى توظيف وتطوير مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، واستخدام أساليب التذكر وتعزيز الانتباه واستخدام المعلومات عند الحاجة إليها. وهذه المشاركة والإجراءات المتصلة بها تعتبر في حد ذاتها نماذج حقيقية لتحقيق التعلم المقصود لدى هذه الفئة من الطلبة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يملكون القدرة على المشاركة الذاتية في الأنشطة الأكاديمية أو استخدام أساليب التذكر والانتباه تلقائيا، فإن على المدرسين تزويدهم بهذه الأساليب على نحو مقصود. ومن ضمن هذه الأساليب أسلوب التعديل السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Modification (CBM) لمايكنبام Meichenbaum [٤] وأسلوب التنبؤ والتنظيم والتلخيص والتقويم لانجلرت وماريج Englert and Mariage [٥] وأسلوب التدريس التبادلي reciprocal teaching لبالنكسار وبراون Palincsar and Brown [٦] وأسلوب الكلمات الرئيسية key word strategy الموضح من قبل الحيلواني Al-Hilawani [٧].

وبما أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات واضحة في استخدام مهارات التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل صحيح decoding، فإن المدرسين يضطرون

إلى التركيز في تدريسهم على مساعدة هؤلاء الطلبة في التغلب على مشكلاتهم القرائية وإغفال عملية الاستيعاب والفهم القرائي، مما يؤدي بالتالي إلى عدم كفاية مخزون الطلبة المعرفي والمهارات الضرورية للفهم القرائي. وبناء عليه، فإن تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه الطرق وتقويم فعاليتها يعتبر أمرا في غاية الأهمية لما له من مردود إيجابي على تحسين الاستيعاب والفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق أسلوبين في الفهم القرائي، وهما الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية على مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثالث الابتدائي، ومقارنة أدائهم في هاتين الطريقتين بأدائهم وفق الطريقة التقليدية في التدريس. وذلك بغرض التحقق من أثر الطريقة التبادلية وطريقة الكلمات الرئيسية ومدى فعاليتهما في تحسين الفهم القرائي لدى هذه المجموعة من الطلبة على الاختبارات المعدة خصيصا لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تطوع في تنفيذ إجراءات الدراسة إحدى معلمات الفصول الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وكان مجموع الطالات ذوي صعوبات التعلم المسجلات في ذلك الصف أثناء تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦م ستة طالبات تراوحت أعمارهن من ٨ سنوات و ٣ أشهر إلى ١٠ سنوات و٣ أشهر بمتوسط عمري مقداره ٩ سنوات وشهران وانحراف معياري مقداره ٠,٧١. وقد وجد أن جميع الطالبات في الصف هن في مستوى الصف الثالث الابتدائي.

ويخضع الطلبة الذين يحولون للفصول الخاصة في العادة إلى إجراءات تشخيصية تسمح بتصنيفهم ضمن هذه الفئة. وتتلخص هذه الإجراءات بتحويل الطلبة الذين يعانون من صعوبات أكاديمية واضحة من قبل معلمة الصف العادي إلى الأخصائية الاجتماعية

التي تقوم بدورها بتقصي حالة الطالبة الاجتماعية والأسرية والتأكد من عدم وجود أية مشكلات طارئة تعيق الطالبة من تحقيق أداء أكاديمي مقبول مقارنة بأقرانها. فإذا كانت مشكلة الطالبة من وجهة نظر الأخصائية الاجتماعية طارئة بالفعل، فإنه يمكن معالجتها ضمن إطار صفها العادي. أما إذا كانت مشكلتها مستعصية فتقوم الأخصائية الاجتماعية بتحويلها إلى الأخصائية النفسية التي تقوم بدورها بدراسة الحالة، والسجل الدراسي للطالبة، ومن ثم تقوم باختيار اختبارات محددة مناسبة لعمر الطالبة ومستواها ومنها اختبارات القدرات العقلية من مثل: رسم الرجل لجود أنف، ومقياس هاريس الذكاء، والمصفوفات الملونة، ومتاهات بورتيوس ووكسلر للذكاء. وغالبا ما يستخدم أيضا اختبار الفرز العصبي السريع لتحديد فيما إذا كانت الإصابة وظيفية أم عضوية، وأحيانا أخرى يستخدم اختبار الشخصية المتعدد الأوجه للأطفال. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات تحدد الأخصائية النفسية صلاحية الطالبة لتلقي الخدمات التربوية المتخصصة المقدمة في الصفوف الخاصة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وتجدر الإشارة إلى أن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر من أكبر التصنيفات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وهنالك خلط كبير بين أفراد هذه الفئة وغيرها من الفئات التي تشابهها في بعض الخصائص من مثل ضعاف التحصيل. وفي الواقع، فإن مصطلح ضعاف التحصيل يشمل مصطلح ذوي صعوبات التعلم بحيث يكون الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ضعيفا في التحصيل وليس العكس. وبما أن المعايير المستخدمة في مختلف أرجاء الوطن العربي لتصنيف هذه الفئات غير دقيقة إلى حد كبير وتعتمد على الحكم الشخصي، فإنه يمكن اعتبار أفراد عينة هذه الدراسة على أنهم ضعاف في التحصيل، وبذلك يتم الأخذ بالمنحى الشمولي. إلاّ أن هذه الدراسة سوف تستخدم مصطلح ذوي صعوبات التعلم للإشارة إلى أفراد العينة، وذلك لأسباب متعلقة بشيوع استخدام هذا المصطلح دون سواه في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الإجراءات

في البداية تم الاتفاق مع المعلمة على استخدام طرق معينة في التدريس، ولم يتم إعلامها بهذه الطرق أو كيفية تنفيذها إلاّ عند البدء في تنفيذ كل واحدة منها. ثم حددت

ثلاثة دروس من كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي وهي الدرس الثامن والتاسع والعاشر .

ففي الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) استخدمت المعلمة الطريقة التقليدية في التدريس ، وفي التاسع (أرضنا الطيبة) فقد استخدمت في تنفيذه الطريقة التبادلية المعدلة ، في حين استخدمت طريقة الكلمات الرئيسية في الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق) ، وذلك بواقع أسبوعين في كل مرة . وقد تم مسبقا إعداد تسعة أسئلة ذات إجابات قصيرة في الفهم القرائي خاصة بكل درس من الدروس الثلاثة ، وتم تصنيف وتوزيع الأسئلة على النحو التالي : الفكرة الرئيسية بواقع سؤال واحد ، والتفصيلات بواقع أربعة أسئلة ، ومعاني الكلمات بواقع سؤالين والأسئلة الاستنتاجية بواقع سؤالين .

بدأت إجراءات الدراسة بعد انتهاء المعلمة من تدريس الدرس السابع ، حيث طلب منها الانتقال مباشرة إلى الدرس الثامن وتدريسه بالطريقة التقليدية العادية التي تستخدمها في التدريس بشكل دائم . وبعد الانتهاء من الفترة الزمنية المخصصة لهذا الدرس التي تصادف أن تكون في نهاية الأسبوع ، طبق على الطلبة الأسئلة الخاصة به . وقد وفرت الأسئلة للمعلمة قبل إجراء الاختبار مباشرة وذلك حتى لا يتاح المجال للتركيز على الأسئلة أثناء التدريس ولو بشكل غير مقصود . وللتعرف على الخطوات التفصيلية للتدريس بالطريقة التقليدية ، فقد طلب من المعلمة أن تضع على شكل خطوات كيفية تنفيذ هذه الطريقة والتي سيتم عرضها لاحقا .

وفي بداية الأسبوع التالي انتقلت المعلمة إلى استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الدرس التاسع ، حيث وفرت لها على نحو مكتوب الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة . وقد تمت الاستجابة لاستفسارات المعلمة قبل البدء في إجراءات التطبيق . وفي اليوم الأخير من الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس .

وفي بداية الأسبوع الذي يليه انتقلت المعلمة إلى استخدام طريقة التدريس الأخيرة ، وهي طريقة الكلمات الرئيسية في تدريس الدرس العاشر ، حيث وفرت لها على نحو مكتوب كما هو الحال في الطريقة السابقة الخطوات التفصيلية لتنفيذ هذه الطريقة . وقد تمت الاستجابة أيضا على استفسارات المعلمة قبل بدء إجراءات التطبيق وبنهاية الأسبوع الثاني وفرت للمعلمة الأسئلة الخاصة بالدرس .

ويعود السبب في استخدام كل من الطريقة التقليدية في بداية التطبيق وطريقة الكلمات الرئيسية في نهايته إلى تجنب حدوث أي أثر للطرق الثلاث على الأخرى. فعلى سبيل المثال، فقد أتيح المجال أولا للمعلمة أن تدرس بالطريقة التي تستخدمها بالعادة ولم يتم تدريبها أو إعلامها بأي من الطرق اللاحقة وذلك حتى لا تتأثر بتلك الطرق.

أما طريقة الكلمات الرئيسية، فقد جاءت متأخرة بسبب ما قد تحدثه من تأثير على الطرق الأخرى فيما لو قدمت على أي منها، حيث إن هذه الطريقة تركز تنمية مقدرة الفرد على اختيار الكلمات الرئيسية واستخدامها للمساعدة في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

وقد حرص الباحث على متابعة تنفيذ كل طريقة من الطرق السابقة وكذلك تطبيق الاختبارات الخاصة بها وذلك بعد تنقيحها وتعديلها نتيجة لملاحظات المحكمين الذين عرضت عليهم.

طرقة التدريس التقليدية

تعتمد هذه الطريقة كما نفذت من قبل معلمة الصف بالإعداد المسبق لمادة الدرس وتحضير أهدافه العامة والأهداف السلوكية. ثم كتابة مادة الدرس الثامن (في محطة الأرصاد) على اللوح. وتنفيذ التهيئة الحافزة للدرس من خلال عرض صور لمحطة الأرصاد والبدء بتوجيه أسئلة عامة للطلبة عن فوائد محطة الأرصاد وموقعها ومحتوياتها.

وبعد الانتهاء من هذا الحوار والنقاش الصفي، قامت المعلمة بقراءة الدرس المكتوب على اللوح قراءة واضحة وبطيئة، ثم قرئت مرة ثانية مع شرح عناصرها الأساسية. ثم طلبت المعلمة من الطلبة قراءة الدرس من الكتاب قراءة صامتة، وبدأت بتوجيه أسئلة تفصيلية عن الدرس ومعاني بعض الكلمات، وكذلك الأفكار الرئيسية بعد الانتهاء من القراءة الصامتة. وأخيرا، طلبت من الطلبة بالتناوب قراءة أجزاء من الدرس المكتوب على اللوح واستكمال توجيه الأسئلة والنقاش حول الدرس.

طريقة التدريس التبادلية المعدلة وتشمل الخطوات التالية: تقوم المدرسة والطلبة بقراءة الفقرة الأولى من الدرس التاسع (أرضنا الطيبة) قراءة صامتة، ثم تقوم بما يلي:

١- تلخيص الفقرة المقروءة للطلبة، وتسألهم فيما إذا كانوا يودون إضافة أية معلومات على ما سمعوه.

٢- تقوم المدرسة بتوجيه أسئلة عن الفقرة المقروءة ثم مناقشة إجاباتهم.
٣- تقوم المدرسة بتوضيح الكلمات والجمل الغامضة في الفقرة المقروءة.
٤- تقوم المدرسة بعرض توقعات عن مضمون الفقرة التالية وذلك بإعطاء معلومات عنها.

وبعد الانتهاء من تنفيذ الخطوات السابقة على الفقرة الأولى تقوم المدرسة بتطبيق نفس الخطوات (١، ٢، ٣، ٤) على الفقرة التالية، مع ملاحظة أن الخطوة ٤ يجب تطبيقها على الفقرة الثالثة إن وجدت، وهكذا حتى نهاية الدرس.

طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية

وتشمل هذه الطريقة على الخطوات التالية:

أولا: تحديد الموضوع: تتحدث المدرسة بشكل عام عن موضوع الدرس العاشر (من مكارم الأخلاق).

ثانيا: القراءة الصامتة والاستفسار: يقوم كل من المدرسة والطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يتم تشجيع الطلبة على التنبؤ عن معنى الكلمات الصعبة باستخدام سياق الدرس وتحليل الكلمة. يطلب من الطلبة الاستفسار عند الحاجة عن معاني الكلمات الصعبة.

ثالثا: اختيار الكلمات الرئيسية: أثناء القراءة الصامتة يقوم كلا من المدرسة والطلبة بكتابة الكلمات الرئيسية.

رابعا: توزيع الأدوار وتقديم المساعدة. تقول المدرسة: وبعد أن اخترنا بعض الكلمات، سوف نتناوب بالاستفسار عما حدث قبل وبعد كل كلمة: كونوا مستعدين لإعطاء تلميحات لزملائكم الطلبة لمساعدتهم في تذكر ما قرأوه. ثم تقول «سوف أبدأ أنا أولا، وعندما أنتهي من قائمة الكلمات التي أعددتها سوف تكلفون أنتم بطرح الكلمات التي أعددتموها بالتناوب والاستفسار من زملائكم عن كل واحدة منها.» تبدأ المدرسة هذا النشاط باستخدام كلمتين أو ثلاث كلمات كنموذج للتوضيح، ثم تخفف من دورها تدريجيا بحيث يقتصر على التدريب وتقديم التغذية الراجعة.

خامسا: تحضير الأسئلة: يقوم الطلبة بكتابة أسئلة عن كل فقرة قرأوها، ومن ثم يقومون بطرح الأسئلة التي أعدوها بالتناوب وانتظار إجابات الطلبة مع توفير تلميحات

ودلائل في حالة عدم الحصول على الإجابة الصحيحة . في حالة عدم تمكن أحد الطلبة من صياغة الأسئلة ، تقوم المدرسة بالاستفسار من نفس الطالب عن نوعية المعلومات التي ينوي وضعها في صيغة سؤال . فمثلا إذا كان السؤال يدور حول الاستفسار عن مكان وزمان حدوث شيء معين ، تقوم المدرسة بتقديم نماذج أسئلة تتضمن كلمات مثل «أين» و«متى» ، أو أنه يطلب من بقية الطلبة مساعدة زميلهم بصياغة أسئلة تناسب استفساراته .

سادسا: التلخيص : يقوم الطلبة بتلخيص الدرس شفويا .

النتائج والمناقشة

يوضح جدول رقم ١ نتائج أداء الطالبات في الفهم القرائي وفق كل من طرق التدريس الثلاث المستخدمة في هذه الدراسة . وقد كان أكبرها في طريقة التدريس التبادلية المعدلة (متوسط حسابي ٧,٥) ثم تلاها طريقة الكلمات الرئيسية (متوسط حسابي ٦,٥) مقارنة بالطريقة التقليدية التي بلغ متوسطها الحسابي (٤) فقط . وقد استخدم في تحليل نتائج الدراسة تحليل التباين القياس المتكرر (Multivariant Analysis of Variance (MANOVA) With Repeated Measures.

جدول رقم ١ . الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرق التدريس الثلاثة وأنماط الأسئلة.

أنماط الأسئلة	الطريقة التقليدية			طريقة التدريس التبادلية			طريقة التدريس باستخدام الكلمات الرئيسية		
	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المجموع الكلي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأفكار الرئيسة	١	٠,١٧	٠,٤١	٦	١	٠	٥	٠,٨٣	٠,٤١
التفضيلات	١٠	١,٦٧	١,٣٧	٢١	٣,٥	٠,٥٥	٢٠	٣,٣٣	٠,٨٢
معاني المفردات	٦	١	٠,٦٣	٩	١,٥	٠,٥٥	٨	١,٣٣	٠,٥٢
الأسئلة الاستنتاجية	٧	١,١٧	٠,٧٥	٩	١,٥	٠,٥٥	٦	١	٠,٦٣
الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطرق الثلاث	٢٤	٤	٢,٧٦	٤٥	٧,٥	١,٣٧	٣٩	٦,٥	١,٥٢

وقد أشارت نتائج تحليل التباين للطرق الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة حيث كانت $F(2,10) = 5.68 , P < .0$.

وقد أشارت نتائج اختبار Tukey (HSD) كاختبار بعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ٠,٠٥ لأداء الطالبات على الطريقة التقليدية والطريقة التبادلية المعدلة لصالح الأخيرة، مما يشير إلى فعاليتها في تدريس مهارات الفهم القرائي. وعلى الرغم من وجود فروق ظاهرية لمتوسطي أداء الطالبات على الطريقة التقليدية (٤) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦) لصالح الأخيرة فإنها لم تكن دالة إحصائيا، وكذلك الحال عند مقارنة متوسط أداء الطالبات على الطريقة التبادلية المعدلة (٥ , ٧) وطريقة الكلمات الرئيسية (٥ , ٦).

ولما كان هدف الدراسة الحالية هو التحقق من فعالية طرق التدريس التقليدية والتبادلية المعدلة والكلمات الريسية على تحصيل الطالبات في الفهم القرائي، فقد أثبتت نتائج الدراسة على نحو دال فعالية الطريقة التبادلية المعدلة عند مقارنتها بالطريقة التقليدية، في حين لم تثبت فعالية أي من الطريقتين الآخريين على نحو دال على الرغم من وجود فروق ظاهرية في متوسطات أداء الطالبات في كل منهما. وعند مقارنة أداء الطالبات بعدد الإجابات الصحيحة المبينة في جدول رقم ١ لكل نمط من أنماط الأسئلة، فقد كانت أعلاها أسئلة الأفكار الرئيسية حيث بلغت ٦ ، ٥ ، ١ لكل من الطريقة التبادلية المعدلة والكلمات الرئيسية والتقليدية على التوالي، وكذلك في أسئلة التفصيلات حيث بلغت ٢١ ، ٢٠ ، ١٠ وبنفس الترتيب السابق.

لقد أثبتت الدراسة الحالية أهمية استخدام الطريقة التبادلية المعدلة في تدريس الفهم القرائي عند مقارنتها بالطريقة التقليدية. ونظرا للفروق الظاهرية لصالح نتائج طريقة الكلمات الرئيسية لدى مقارنتها بنتائج الطالبات في الطريقة التقليدية، فإن هذه النتيجة تدعم إلى حد ما أهمية استخدام طريقة الكلمات الرئيسية واعتمادها كطريقة ثانوية في تدريس الفهم القرائي للطالبات اللواتي يعانين من صعوبات في التعلم. وقد يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة الكلمات الرئيسية لتركيز هذه الطريقة على عملية التنظيم والوعي الذاتي من قبل الطلبة عند اكتساب المعلومات. وبما أن الدراسات والأدب السابق يشير إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات واضحة في إتقان بعض مهارات التنظيم والوعي الذاتي، فمن المتوقع أن يكون تحصيلهم

عند استخدام هذه الطريقة ضعيفا [٣].

وأخيرا، فإنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطريقة التبادلية، إلاّ أن نتائج هذه الدراسة يجب أن تعتبر مبدئية لايجوز تعميمها، وذلك لأسباب منها ما يتعلق بصغر حجم العينة وافتراض أن أنماط الأسئلة الأربعة تعتبر كافية لقياس الفهم القرائي وهو افتراض يحتاج إلى مزيد من التحقق.

ثم أن تحديد فترة تطبيق كل طريقة بأسبوعين قد يكون غير كافيا. وعليه، فإن الحاجة قد تكون ماسة إلى إعطاء مزيد من الوقت للتحقق بدقة من فعالية أي من تلك الطرق.

وللاستفادة من نتائج هذه الدراسة وطرق التدريس المستخدمة فيها، فإنه يتوقع من الباحثين والدارسين أن يأخذوا بالاعتبار تلك المحددات ويعملوا على توظيف هذه الطرق وغيرها باستخدام عينات أكبر تشمل مختلف فئات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

المراجـــع

[١] Al-Hilawani, Y., and J. Poteet. "Cognitive Processing in Mild Disabilities." Eric Document Reproduction Service, No. Ed 377627, 1995.

[٢] Palincsar, A. S., and L. Klenk. "Fostering Literacy Learning in Supportive Context." *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1992), 211-25, 229.

[٣] Al-Hilawani, Y. A., G. J. Marchant, and J. Poteet. "Levels of Processing in Mild Disabilities." Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Education Research Association, Chicago, IL. ERIC Document Reproduction service No. ED 377627, 1994.

[٤] Meichenbaum, D. "Teaching Thinking: A Cognitive Behavioral Perspective." In S. F. Chipman, J. W. Sega and Glaser, eds. *Thinking and Learning Skills.* Vol. 2. *Research and Open Questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, 407-26

[٥] Englert, C.S., and T. V. Mariage. "Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly,* 14 (1991), 123-38.

[٦] Palincsar, A. S., and A. L. Brown. "Reciprocal Teaching Activities to Promote Reading with Your Mind." In T. L. Harris and E. J. Cooper, eds., *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom.* New York: College Entrance Examination Board, 1985, 147-59.

[٧] Al-Hilawani, Y. "Key Word Strategy." *Indiana Reading Quarterly*, 23, No. 4, (1991), 21-26.

Effectiveness of Methods for Improving Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities

Abdul Aziz M. Al-Sartawi
Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, United Arab Emirates

Abstract. The purpose of this study was to examine the effect of using three methods of teaching reading comprehension on the achievement of a group of third grade female students with learning disabilities. These methods were the conventional teaching of reading comprehension as used by the special education teacher, a modified version of reciprocal teaching, and the method of key words. Statistical analyses revealed that students' achievement on the modified version of reciprocal teaching was significantly higher than their achievement on the other two methods. This was the only significant difference found in this study. Limitations of this study and suggestions for future research are discussed.