البحث السادس :

برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة وأثره على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في سلطنة عمان

إعداد :

أ. أمينة عبود البلوشي

حاصلة على الماجستير في تخصص علم النفس التربوي من قسم الدراسات التربوية بمعهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية .

إشراف: أ.د. مديحة محمد العزبي

أستاذ علم النفس التربويكلية التربية جامعة الفيوم

برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة وأثره على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في سلطنة عمان

أ. أمينة عبود البلوشي

حاصلة على الماجستير في تخصص علم النفس التربوي من قسم الدراسات التربوية بمعهد البحوث والدراسات العربية جامعة الدول العربية.

إشراف : أ.د. مديحة محمد العزبي

أستاذ علم النفس التربويكلية التربية جامعة الفيوم

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج علاجي لصعوبات التعلم في القراءة تلاميذ المرحلة الأساسية في سلطنة عمان، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لديهم ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي حيث طبق البرنامج على عينة (تجريبية(١٠) تلاميذ، وعينة ضابطة (١٠) تلاميذ) من مدرسة الخطوة للتعليم الأساسي، ومدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي في محافظة البريمي بسلطنة عمان كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع المعلومات، والبيانات، وتوصلت نتائج الدراسة :إلى استمرارية ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وتقدير الذات لتلاميذ المجموعة التجريبية حتى بعد الانتهاء من البرنامج، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج، وتأثير جلساته إيجابيا. واتضحت فاعليته في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. واوصت الدراسة: أهمية وعي المعلمين للعمليات، وإستراتيجيات الفهم المرتبطة بالقراءة ،والكتابة ،وتدريب تلاميذهم على كيفية استخدامها، وتطبيقها، وترى الباحثة أن تتضمن المناهج، ومقررات اللغات بصفة عامة العمليات، والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الفهم اللغوي في مختلف المراحل الدراسية، وإعداد دورات، وبرامج تدريبية تنموية للمعلمين، والمعلمات القائمين على تدريس اللغات المختلفة .

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي - تقدير الذات - تلاميذ المرحلة الأساسية - سلطنة عُمان

The Effectiveness of A Program to Treat Learning Difficulties in Reading and its Impact on Academic Achievement and Self-esteem of Primary School Students in the Sultanate of Oman

Amina Abood Al-Balushi

Supervision / Prof. Dr. Madiha Mohamed El-Ezaby

Abstract

The current study aimed to design a treatment program for learning difficulties in reading for primary school students in the Sultanate of Oman, and its impact on academic achievement and their self-esteem, and the study followed the experimental approach, where the program was applied to a sample (experimental (10) students, and a control sample (10) students). From Al-Steph School for Basic Education and Malik Bin Anas School for Basic Education in Al-Buraimi Governorate in the Sultanate of Oman.Document analysis was also used to collect information and data. The results of the study reached a continuous high level of academic achievement and self-esteem of the experimental group pupils even after the completion of the program, and this confirms The effectiveness of the program, and the positive impact of its sessions Its effectiveness was evident in the absence of statistically significant differences between the post and tracer measures on the measure of academic achievement of the experimental group students.The study recommended: The importance of teachers 'awareness of the processes, and comprehension

strategies related to reading and writing, and training their pupils on how to use them and apply them. The researcher believes that curricula and language courses in general should include processes and strategies that contribute to the development of linguistic understanding at various school levels, and preparing courses And developmental training programs for male and female teachers teaching different languages.

Key words:academic achievement - self-esteem - primary school students - the Sultanate of Oman

• **مقدمة**:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning disabilities من أهم مجالات التربية التي شغلت الآباء والمعلمين والباحثين لمحاولة التعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وأنسب الاستراتيجيات وأساليب العلاج المناسبة للتخفيف من حدتها قدر الإمكان.

وصعوبات التعلم تشير إلى مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعلم والتي تبدو واضحة في انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي المتوقع منهم على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات إلا أن لديهم صعوبة في بعض عمليات التعلم كالقراءة أو الكتابة أو الحساب أو الفهم ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقليا.

ونظراً لأهمية القراءة فهي تحتل مكانة عالية في جميع هذه العوامل والحلقات التي يمر بها الفرد، فهي تدخل في كل عمل يقوم به في مجتمعه ، وهي تحتل مكانة بارزة بين الوسائل المهمة في المعرفة ، فهي تنتقل بنا ما بين الماضي والحاضر والمستقبل . لذا اهتم الباحثون في الفترة الماضية بالجانب العلاجي في القراءة Remedial Reading ، فقد اهتم الباحثون في مجال علم النفس بصعوبات القراءة في المدارس العامة مساعدة لتلاميذنا الذين لديهم صعوبات قراءة كي يتعلموا القراءة. (فتحي يونس ، ٢٠٠٣ : ص ١٤ -١٦)

وتتكون عملية القراءة من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ في أثناء تعامله مع النص مثل التعرف على الرموز المكتوبة والنقاط المعاني.

وتأتي أهمية القراءة من أنها إحدى العوامل المؤثرة في تنمية رصيد المعلومات وتطوير الخطط وتشكيل البنية المعرفية لدى التلاميذ.

وتنطوي القراءة على كثير من القدرات الفعلية كالربط والإدراك والموازنة والتقويم والاستنباط والابتكار ، كما أنها تعد من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري ، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. (سعيد عبد الله لافي، ٢٠٠١ : ص ١١٨)

والقراءة هي عملية معقدة ومركبة حيث يتأثر فهم الفرد لما يقرأ بالعديد من العوامل منها : اللغوية Linguistics ، والمهارات المعرفية cognitive skills ، والمعارف العامة والثقافية وخبرات الفرد. (Ariel, 1992 : 362)

وتعد صعوبات القراءة Reading disability واحده من أهم أشكال صعوبات التعليم الأكاديمية لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية ، فالقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعليم الأكاديمية ، أن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها ، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي ، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وقد تقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق ، ونقص الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها. (مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٩)

وتعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب المهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنميتهم في جميع المجالات الفعلية والاجتماعية والانفعالية الجسمية . فقد أكدت نتائج البحوث أن التلاميذ الذين يدخلون المرحلة الابتدائية ولديهم ثراء في الوعي الصوتي يكونون أكثر نجاحا في تعلم القراءة من زملائهم الذين يدخلون المدرسة بدون الوعي الصوتي، فالأطفال الذين نشأوا في بيئة مثقفة حيث تتوافر الكلمات وألعاب الكلمات والأناشيد وقراءة القصص بغزارة، هؤلاء الأطفال تزداد احتمالات أن يصبحوا قادرين على فهم ما تدور حوله القراءة أكثر من أقرانهم الذين نشئوا في بيئة محرومة ثقافيا . (منى إبراهيم اللبودى ، ٢٠٠٥ ، ٨٣)

والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم صعوبة في بعض المهارات المتضمنة في عملية القراءة وقد سعت العديد من الدراسات إلى استخدام بعض الطرق والأساليب لزيادة عملية القراءة مستخدمة بعض الأساليب مثل أسلوب التدريس المباشر المعتمد على البعض. (Rabren et al; 1999 : 1-3)

وأوضحت الدراسات أن استخدام بعض استراتيجيات القراءة Reading strategies، واستراتيجيات المفردة Vocabulary strategies ، والمراقبة الذاتية في أثناء القراءة فإن ذلك قد يؤدي إلى زيادة الفهم والقراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. (Sorrell, 1996 : 2)

ونظراً لأهمية القراءة ودورها في اكتساب المعارف والمفاهيم المختلفة في شتى مجالات العلم والمعرفة بصفة عامة ، وأهميتها للتلاميذ بصفة خاصة في مدارسنا اليوم وغدا ، فإن ذلك يتطلب أن يولي التربويون أهمية خاصة لعمل برامج علاجية لصعوبات القراءة لدى التلاميذ في مراحل العمر الأولي بغرض التغلب على ما يمكن أن يقابل التلاميذ من مشكلات في مستقبل حياتهم.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تعد القراءة إحدى المهارات الأربع المهمة في أية لغة والتي تشمل (القراءة ، والكتابة ، والتحدث ، والاستماع). (Khaled Mohamed, 2001: 1) فقد وجد الباحثون أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا ، وأن ٨٣٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٩)

وتعد مادة القراءة مادة أساسية في المرحلة الابتدائية والجسر الموصل والأساس الهام لدراسة المواد الأخرى ، ومتى تمكن التلميذ منها فإنه يتمكن من تحصيل وفهم المواد الأخرى ، وإذا فشل في اكتسابها ، فسيؤثر ذلك سلبا على اتجاهات التلميذ وتحصيله الدراسي وعملية التعلم بصفة عامة ، ويكونون أكثر ميلا إلى الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن أنفسهم مما يؤثر عليهم وعلى أسرهم بالسلب، كما أن هذه الصعوبات قابلة للتفاقم إذا لم يتم علاجها. (كيرك وكافنت ، ١٩٨٨ : ٧٧)

ويشير معظم الباحثون في مجال صعوبات التعلم إلى أن مشكلات القراءة والفهم تعد جوهر صعوبات التعلم ، حيث ارتبطت صعوبات التعلم بصعوبات القراءة ومهاراتها ، الأمر الذي يؤثر بدوره على تحصيلهم الأكاديمي . (يسرى أحمد السيد ، ٢٠٠٥ : ٥)

والتلاميذ ذوو صعوبات القراءة هم تلاميذ ذوو مستوى عادى من الذكاء ولكنهم يعانون من صعوبات في تجهيز المعلومات ، وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أوضحت أن صعوبات أو مشكلات القراءة ارتبطت بالعمليات الصوتية فإن الدراسات أكدت أن هناك عوامل أخرى ترتبط بصعوبات قراءة منهما العمليات الدلالية ، ما وراء المعرفة ، وعمليات الذاكرة العاملة . (Swansonf Alexander, 1997 : 128)

وثمة جانبان أخران من عملية القراءة يتأثر بصعوبات القراءة هو جانب لطلاقه في القراءة reading fluency وتشمل السرعة أو معدل القراءة ، كما تشمل القدرة على قراءة المواد قراءة معبرة. (منى إبراهيم اللبودى ، ٢٠٠٥ : ٩٢)

وتشير نتائج دراسة Short & Ryan إلى أن التلاميذ الأقل مهارة في القراءة لديهم معارف أقل ويفتقرون إلى السلوك الاستراتيجي في القراءة ويفشلون في تقييم فهم المقروء . (Short & Ryan, 1984 : 225)

ويتفق Pressley & Afflerbach أن القراء الماهرون هم أكثر فاعلية في التخطيط القرائي ، ولديهم القدرة على مراقبة فهمهم لما يقرأون. (Pressley & Afflerbach, 1995 : 73)

وفى العقد الأخير من هذا القرن ، سعت الكثير من الدراسات إلى زيادة الاهتمام بالقراءة من خلال برامج القراءة والتوسع في استخدام الأساليب والاستراتيجيات في تمكن المراحل الدراسية ، وظهرت العديد من برامج تدريس القراءة وكان من أشهر هذه البرامج هي : القراءة المكثفة Extensive reading والقراءة المكررة Repeated reading . (Taguchi et at, 2004 : 1)

ويعد التعلم العلاجي هو أحد الطرق المستخدمة في مجال القراءة، الذي يهدف إلى زيادة مكونين رئيسيين من هذه العملية المعرفية المهمة وهي السرعة والفهم، ويتحقق ذلك من خلال توفير فرص زيادة الاستمتاع بالقراءة وتزويد الطفل

بمواد قرائية متنوعة يمارس من خلالها مهاراته. (آمال صادق، فؤاد أبوحطب، ٢٠٠٠ : ٧٨٣)

ويعد تدريس القراءة نشاطا معقدا، فالقراءة ليست عملية سهلة ، فهي تنطوي على عمليتين : عملية ومنتج ، وتتضمن الأفكار المعتمدة على الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة إذ أن القراءة ذات المعني هي عملية معرفية ضرورية أثناء فهم القارئ للأفكار المقروءة . (Nazir, 2001 : 1-3)

ويجُمع المنادون بأهمية تناول صعوبات القراءة تحليلاً وتشخيصاً وعلاجاً ، على أنه يجب على أطفالنا أن يتعلموا القراءة اليوم كي يستطيعوا قراءة ما يراد تعلمه غداً، وأن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية ، وأن أي فشل مدرسي يرتبط دائما بالفشل في القراءة . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٢٠)

خاصة أن الدراسات أكدت أن هناك علاقة قوية بين صعوبات التعلم وقدراتهم المعرفية والتحصيل. (Sideridis et al., 2006 : 159)

وتتجسد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية فاعلية برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة وأثره على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في سلطنة عمان ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس تقدير الذات ؟
- هل توجد فروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات .
- هل توجد فروق في التطبيق البعدي بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي ؟
- هل توجد فروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ؟
- هل توجد فروق بين نتائج القياسين البعدي التتبعي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي.

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.
- الوقوف على فاعلية البرنامج المقترح في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي بسلطنة عمان.
- الوقوف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعلم على التحصيل الدراسي وتقدير الذات وذلك بعد مرور شهر من نهاية تطبيق البرنامج.

• **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستوى النظري والتطبيقي:

أ – الأهمية النظرية:

- قد تسهم الدراسة الحالية في زيادة كم المعلومات والحقائق عن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- المشاركة في إلقاء الضوء على أهمية برامج علاج صعوبات القراءة وأثرها على التحصيل الدراسي وتقدير الذات.
- إلقاء الضوء على أهمية فاعلية برامج العلاج لصعوبات القراءة وتأثيراتها الإيجابية على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إلقاء الضوء على جوانب ومحاور واستراتيجيات برامج علاج صعوبات القراءة وأهم الأنشطة التي يمكن أن تتضمنها .

ب – الأهمية التطبيقية:

- إعداد برنامج بهدف علاج صعوبات القراءة والتعرف على أثرها على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- وضع استمارة لتشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في سلطنة عمان.
- قد تفيد المعلمين والباحثين في مجال التربية الخاصة من استخدام النتائج التي تتوصل إليها الباحثتين في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

• **التعريف الإجرائي للمصطلحات** :

• **أولاً** : **البرنامج العلاجي**:

وتعرفه الباحثتين الحالية على أنه : "برنامج قائم على التشخيص في مجال ما من المجالات المختلفة بهدف تقوية نواحي الضعف لدى المتعلم وعلاج الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء التعلم" ، وذلك من خلال توجيه وإرشاد المتعلم وتزويده بالخبرات والمعلومات والأساليب المتنوعة الفعالة وممارسة الأنشطة التي تسهم في إزالة هذا الضعف.

• **ثانياً** : **صعوبات القراءة**:

يعرف هاريس وسباي (Harris & Sipay, 1985 : 136) صعوبات القراءة بأنها "عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرائق تعليمية داخل الفصول الدراسية العادية". وتعني صعوبات القراءة : " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم أو البطء في التلفظ أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ" . (أحمد السعيدي ، ٢٠٠٩). ويعرف الزيات (١٩٩٨) "الصعوبات القرائية بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والإطار الثقافي والاجتماعي".

وتعرفه الباحثتين إجرائياً بأنه "قصور في فهم المقروء وعدم القدرة على فهم المعاني والأفكار والتعبيرات".

• **ثالثاً :التحصيل الدراسي** :

يعرف أيزنك التحصيل الدراسي بأنه "التحقيق الناجح لهدف معين كما أنه نتيجة نشاط عقلي أو جسمي محدد طبقاً للمتلميذ الموضوعية أو كليهما".

ويعرف علام (١٤٢٠هـ : ٣٠٦) التحصيل الدراسي بأنه "ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين.

ويعرفه أحمد والمراعي (٢٠٠٠) بأنه "الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدر بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي".

وتعرفه حنان الحربي (٢٠٠٦) بأنه "الإنجاز الذي يحققه أفراد العينة بعد دراستهم لمجموعة من المقررات الدراسية مقاساً بالمعدل التراكمي المتحصل عليه.

وتعرفه الباحثتين الحالية بأنه محصلة التعليم. هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية

• **رابعاً** : **تقدير الذات**:

وتعرفه الباحثتين الحالية على أنه تقييم الفرد لذاته والذي قد يكون إيجابياً أو سلبيا ويسهم هذا التقييم في توجيه مشاعر الفرد نحو ذاته.

وفى إطار العلاقة بين القراءة والتحصيل وتقدير الذات ، أتضح من الدراسات مثل دراسة كيرك وكافنت ١٩٩٨ ، ودراسة ما ينغتى وآخرون (٢٠٠٦) ، أن هناك علاقة وثيقة بين التحصيل الدراسي Scholastic achievement والقراءة خاصة تحصيل القراءة ، كما أن صعوبات القراءة تؤدي بالفرد إلى تكوين صورة سالبة حول الذات وتقدير الذات لدى صاحبها وتتفاقم هذه الصورة السالبة إذا لم يتم علاجها.

• **عينة الدراسة** :

• **عينة استطلاعية** :

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (٩: ١١) سنة، وذلك للتحقق من مناسبة الأدوات والصدق والثبات.

• **عينة الدراسة الأساسية** :

تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الأساسية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية واشتملت على عدد (١٠) تلاميذ (٥ ذكور، و ٥ إناث) من مدرسة الخطوة للتعليم الأساسي، والمجموعة الثانية: مجموعة ضابطة واشتملت على (١٠) تلاميذ (٥ ذكور، و ٥ إناث) من مدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي.

• **منهج الدراسة** :

اتبعت الباحثتين في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، حيث يُعد البرنامج هو بمثابة المتغير المستقل، ويُعد التحصيل الدراسي وتقدير الذات بمثابة المتغيرين التابعين. وطبقت الباحثتين الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ المرحلة الأساسية بعد أن تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة) متكافئتين من حيث العمر الزمني ومعامل الذكاء و تقدير الذات، و التحصيل الدراسي، فالمجموعة التجريبية قد طبق عليها البرنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة وأثره على التحصيل الدراسي وتقدير الذات، والمجموعة الأخرى – الضابطة – كانت تعمل في الظروف العادية للبحث.

• **أدوات الدراسة** :

- مقياس تقدير الذات : (من إعداد الباحثتين)
- اختبار الذكاء المصور (إعداد : احمد زكي صالح)
- استمارة تشخيص صعوبات القراءة (من إعداد : الباحثتين)
- برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة. (إعداد : الباحثتين)

• **الإطار النظري** :

• **أولا: صعوبات التعلم في القراءة**:

تقف مشكلات وصعوبات القراءة خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى ، وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن ٨٣٪ من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات. (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٩ – ٤٢٠)

فقد كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة مشكلات التعلم أن حوالي ٨٠٪ من التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات (صعوبات قصور القراءة) يكون لديهم قصور واضح في القراءة وتنحصر أهم المشكلات لديهم في صعوبة تعلم فك شفرة الكلمات أو قصور في مهارات التعرف على الكلمة الأساسية أو فهم ما يقرأون. (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٢ : ١٨)

ويؤكد رابرين وآخرون Rabren et al., (١٩٩٩) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجب تعليمهم بشكل واضح وصريح استخدام استراتيجيات القراءة ، فهم يواجهون صعوبات عديدة عند تعاملهم مع مهارة أو أكثر من المهارات المتضمنة في عملية القراءة . (Rabren et al., 1999 : 1)

• **مفهوم صعوبات التعلم في القراءة**:

تعددت تعاريف صعوبات التعلم في القراءة ومن أهمها:

- تشير صعوبات التعلم في القراءة إلى ضعف الوعي الصوتي ، حيث يأتي بعض الأطفال إلى المدرسة ولديهم قصور في معرفة بعض أصوات اللغة وتحويل اللغة ، وتحويل اللغة المطبوعة إلى لغة منطوقة والعكس ، ولديهم نقص في أنواع

ضرورية من المعرفة والمهارة المطلوبة لفهم ما يقرأون. (منى إبراهيم اللبودي ، ٢٠٠٥ : ٨٩)

- ويرى ماجد محمد عثمان (٢٠٠٨) أن صعوبات التعلم في القراءة هي التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل القراءة بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية القراءة (ماجد محمد عثمان ، ٢٠٠٨ : ٢١٨)

• **عوامل وأسباب صعوبات تعلم القراءة**:

وتصنف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات، وهي :

١- **العوامل الجسمية**:

ويقصد بها تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة ، إذ تشير الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال البعض الوظيفي، ويرى البعض أنه يمكن عزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية.

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٢٣ – ٤٢٤)

٢- **العوامل البيئية** Environmental factors:

يرى العديد من الباحثين التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس بالإضافة إلى تقليص الزمن المخصص للقراءة ، والفروق الفردية الثقافية والحرمان الثقافي ، والفروق أو الاختلافات اللغوية ، والاضطرابات أو التصدعات الأسرية ، والمشكلات الانفعالية والدافعية. (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٢٥)

وفي تصنيف آخر ترجع أسباب التخلف أو صعوبات القراءة لدى التلاميذ إلى عدة أسباب :

١) **الأسباب الخاصة بالتلميذ ويشمل**:
- نواحي عقلية.
- نواحي جسمية.
- الخبرات.
- النواحي الانفعالية.

٢) **الأسباب الخاصة بالمدرس**:
- ضعف الإعداد الأكاديمي للمدرس.
- ضعف الإعداد المهني.

٣) **الأسباب الخاصة بالنظم المدرسية**:
- المناهج القرائية .
- عدم تعاون معلمي المواد الأخرى مع معلمي اللغة العربية.
- عدم العناية بالمكتبات المدرسية.

٤) **الأسباب الخاصة بالأحوال البيئية والاجتماعية**:

- عدم اهتمام ذوي الكفاءات في المادية المختلفة بالقراءة.
- الظروف البيئية التي يتعرض لها التلاميذ. (عبد المجيد سيد أحمد ، ١٩٨٢ : ٢٥٧ - ٢٥٨)

ويؤكد جونسون Johnson (١٩٨٨) أن الدراسات أوضحت أن الأسباب الرئيسية في صعوبة القراءة ترتبط بكل من :

- صعوبات لغوية *Linguistic deficits*.
- صعوبات تجهيز فونولوجي.
- صعوبات ترتبط بالذاكرة قصيرة الأمد.
- صعوبات تحديد الأفكار الرئيسي. *(In Ariel, 1992 : 365)*

ويذكر أيضاً عبد المجيد سيد أحمد (١٩٨٢): أن من بين أسباب اضطرابات القراءة:

- أسباب صحية.
- أسباب انفعالية.
- أسباب تربوية. (عبد المجيد سيد أحمد ، ١٩٨٢ : ٢٩٢ -٢٩٣)

وهناك عدد من المؤثرات التي تؤثر على آلية القراءة وتتمثل في:

١- **حركة العين في القراءة** :

من الثبات أن حركة العين في القراءة غير متواصلة فهناك:

- حركة إلى الأمام (من اليمين إلى اليسار في العربية) أي من المكان الذي انتهي إليه البصر آخرا، إلى حيث يقف مرة أخرى.
- حركة تثبت وتحقيق تعيد البصر من نقطة النهاية إلى الخلف أي من الشمال إلى اليمين.
- وقفات أو تريثات ، فالقارئ في كل لمحة يقف برهة تطول أو تقصر وفق نظام معين باختلاف العمر ، المستوى الثقافي .(عبد المجيد سيد أحمد ، ١٩٨٢ ، ٢٤٩)

٢- **الإدراك البصري** Visual Perception:

عملية إدراك الكلمة والتعرف عليهما وفحصها ، عملية سابقة لعملية القراءة والإدراك البصري يتم بطريقتين:

- فالعين تدرك الشكل العام والمعالم الرئيسية للكلمة كالحروف المشدود أو المقصورة أو المحددة.
- كما أن الإدراك يتم أيضاً تفصيلاً ، حيث يفحص البصر الجزئيات ويتعرف على الكلمة بعد تحليلها إلى عناصر. (عبد المجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ ، ٢٤٩)

٣- **السرعة في القراءة**:

يحتاج الإنسان المعاصر إلى قراءة أكبر قدر ممكن من الكتب والمجلات، والسرعة الوسطي في القراءة الجهرية تتراوح بين ٥ إلى ٦ كلمات ، ويمكن تحسين هذه السرعة بالتدريب والتمرين ، وتعمل بعض دور العلم على التدريب على

القراءة السريعة بعمل دورات تدريبية على القراءة السريعة وليست القراءة وحدها هي التي يدرب عليها التلاميذ ، بل أيضاً حيث وصل البعض إلى معدل (قراءة – الفهم) إلى ١١٠٠ كلمة/دقيقة. (عبد المجيد سيد أحمد ، ١٩٨٢ : ٢٥٠)

- **برامج وأساليب واستراتيجيات علاج صعوبات القراءة**:

تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات ومشكلات القراءة، وفقاً لمجال هذه الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ويصبح الهدف الأساسي لتدريس برامج القراءة العلاجية هو تنمية مهارات القراءة والفهم والتشفير لدى التلاميذ ، ومن أكثر هذه الأساليب شيوعا :

- **أولاً** : **برامج التدريس المباشر** Direct instruction programs:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي الصعوبات الحادة في القراءة على الرغم من انعدامها حالياً في المدارس. (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ك ٤٧٩)

وتعتمد هذا النوع من البرامج في تعليم مهارات القراءة على تزويد التلاميذ بالمعلومات التي تساعد على الوعي بالمهارات والأساليب والاستراتيجيات وطرق استخدامها، وتوضيح المهارات التي سوف يتم تعلمها ، وإعطاء الوقت المناسب للتلاميذ لممارسة هذه المهارات وتلقي تغذية راجعة لها. (Arends, 1997 : 265)

ويوصف تدريس القراءة العلاجية على أنها برامج عامة شاملة تدمج مكونات عديدة للقراءة مع التأكيد على المعني والغرض من القراءة ، مع دمج معارف وخبرات القارئ السابقة مع معارف المقروء. (Ariel, 1992 : 369)

ويشترط في تلك البرامج العلاجية في مجال القراءة عدد من الشروط وهي:

- يجب أن يعتمد البرنامج على تحليل بيانات التقييم ويشمل نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ، أسلوب تجهيز المعلومات لدى التلاميذ ، ومستوى ميولهم.
- يجب أن يكون البرنامج متساوي وعام يشمل كل مكونات ومهارات القراءة، ويرتبط بلغة التلاميذ ، معرفتهم أو معارفهم ، المعارف السابقة لديهم .
- يجب أن يتضمن وسائط ومواد قرائية عديدة متنوعة وجديدة.
- يجب أن يكون البرنامج موجه نحو النجاح ، وقائم على الثقة الذاتية وموجه لعلاج السلوك القرائي.
- يجب أن يحاول البرنامج استخدام وسائل تعليمية وأساليب تدريس مناسبة جديدة متنوعة.
- يجب أن ينمي البرنامج حساسية التلاميذ نحو القراءة ويعمل على زيادة متعتهم وميولهم القرائية .
- يجب أن يلقي البرنامج الضوء على زيادة وعي التلاميذ بعملية القراءة والمهارات الأساسية لها.
- أن يقوم على أساس التعلم الاستراتيجي .

- تضمين ممارسة وتطبيق من جانب التلاميذ .
- أن يرتبط مع المواد والمناهج الدراسية الأخرى. *(Ariel, 1992 : 370)*

ويؤكد سوريل Scorrell (١٩٩٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يحتاجون إلى تدريس معد ومصمم ويجهز لزيادة مهارات القراءة ، ومهارات التساؤل، والتفكير النشط. (Scorrell, 1996 : 2)

وتقدم برامج التربية التعويضية بصفة عامة تعليماً خاصاً وإضافياً ترتبط عادة بتعلم المهارات الأساسية (القراءة ، تعليم اللغة ، الرياضيات) وأهداف هذه البرامج هي:

- علاج المشكلات الأكاديمية للتلاميذ التي تعوقهم في الدراسة.
- تقديم تعليم مهني وخبرات للتلاميذ.
- إعداد الأطفال وتوفير الإمكانات اللازمة لهم.
- (أمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ٢٠٠٠ : ٢٤١)

ومن أهم هذه البرامج الأساليب العلاجية ما يلي:

أ) **المنحى المعرفي وما وراء المعرفي**: Meta Cognitive and Cognitive Approach:

يؤكد هذا المنحي أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفشلون في أن يكونوا أكثر نشاطا واندماجا في عملية التعلم. إذ أنهم يقدمون على المهام المعرفية بطريقة ضعيفة، ولا يستخدمون استراتيجيات تعلم نشيطة ، ولديهم معارف ضعيفة ناقصة حول الغرض من القراءة وتطبيق استراتيجياتها. ويفشلون في مراقبة تقدمهم في القراءة. والمنحى ما وراء المعرفي يؤكد أن هؤلاء التلاميذ يجب تعليمهم أن يصبحوا أكثر وعيا بعمليات القراءة ، ويجب تعلمهم استراتيجيات عديدة ومهارات تضمن مراقبة أنشطة القراءة. (Ariel, 1992 : 406 – 467)

ب) **برامج القراءة العلاجية**: Reading Recovery program

والهدف من البرنامج برفع مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم ، أعد برنامج القراءة العلاجية للأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الأول ، وقد استخدم هذه البرنامج في عدد من الدول وفى كثير من الدراسات ، وهو تتضمن عددا من الأسس التي يقوم عليهما:

- تقديم تعليم أو تدريس فردي مباشر للأطفال الذين يمثلون مستوى أدني بالنسبة لأقرانهم.
- يتم تقويم جميع التلاميذ خلال الأسابيع الأولي وتحديد المتدنيين .
- التلاميذ الذين يقفون في أدني رتبة بالنسبة لأقرانهم هم الذين يتم اختيارهم لبرنامج القراءة العلاجية. (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٧٧)

ج) **إستراتيجية التدريس التبادلي**: Reciprocal teaching strategy

وهي أحد الاستراتيجيات المهمة في العلاج القرائي لدى صعوبات القراءة ، وتعرف على أنها " حوار متبادل بين المعلم والتلاميذ حول طرق بناء المعنى من النص أو المقروء".

وتتضمن أربع مراحل :

- التلخيص *Summarizing*: تحديد الأفكار الرئيسية في النص.
- خلق وتوليد الأسئلة ، التساؤل الذاتي *Self questioning* حول المعلومات الموجودة في النص.
- التوضيح *Clarifying* وذلك لاستقبال المعلومات في الذاكرة.
- التنبؤ *Predicting*. وهي حمل تخمينات وتوقعات حول بنى النص ومحتواه.
- *(Ariel, 1992 : 412-413)*

ويؤكد فيرجسون Ferguson (٢٠٠١) أن الدراسات أكدت أن استخدام هذه الإستراتيجية يساعد على تنظيم المعلومات ، ومراقبة التقدم في الفهم والقراءة ، وتحسين مهارات القراءة. (Ferguson, 2001 : 29) إذ تساعد هذه الإستراتيجية التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أن يصبحوا قراءة إستراتيجية ويعمل على زيادة التفاعل الاجتماعي. (Iman Abd El-Hack, 2006:6)

د) **منحى الفهم القرائي**: Reading comprehension approach

يتضمن الفهم القرائي نظام مركب من المعلومات المجهزة ، فهو يتطلب كل من المهارات الخاصة (النوعية) والعامة ، ويرتبط بخبرات ومعارف الفرد (اللغة، المعارف ، والخبرات الاجتماعية ، والنمو الانفعالي أو الوجداني).

والفهم القرائي يتضمن العديد من القدرات التي يجب على القارئ أن يعي بها وهي:

- القدرة على تحديد موضع الإجابة.
- القدرة على التتبع والمواصلة والاستمرارية في القراءة.
- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية.
- القدرة على تحديد وملاحظة أدق التفاصيل.
- القدرة على التنظيم لما يقرأ.
- القدرة على القراءة بشكل ناقد. *(Ariel, 1992 : 405)*

يذكر عبد المجيد سيد (١٩٨٢) أن هناك بعض الطرق يمكن من خلالها علاج صعوبات القراءة وهي:

- إشباع القراءة لحاجات التلاميذ.
- العناية بانتقاء مادة القراءة.
- حسن تعامل المدرس مع التلميذ ذوي صعوبات القراءة.
- تحاشي سرعة المدرس في حل صعوبات التلاميذ من الناحية القرائية.
- العناية المنزلية بالقراءة.
- أبعاد ما تشتت ذهن القارئ.
- العناية بالكتاب المدرسي.
- العناية باستخدام وسائل إيضاح ومعينات مناسبة.
- (عبد المجيد سيد ، ١٩٨٢ : ٢٥٨ – ٢٥٩)

- **خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:**

ويتصف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بعدد من الصفات وهي:

- افتقادهم إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات.
- يعانون من صعوبات في المهارات الفونولوجية *Phonological* الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحرف وإدراكها لرموز.
- عدم القدرة على تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الفرد.
- (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٢٠)
- عدم القدرة على إتقان التعامل مع النص المقروء بطلاقة.
- إعاقة اكتمال الأفكار وترابطها في الذاكرة.
- صعوبة استدعاء المعلومات بشكل مترابط من الذاكرة.
- (مني إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ١٤٣)
- لديهم مستوى متدني من تقدير الذات *Self esteem*.
- *(Nazir, 2001 : 5)*
- تباعد مستوى عقليتهم عن معدل تحصيل أقرانهم في نفس السن في القراءة.
- (جمال سليمان عطية ، ٢٠٠٦ : ١٦٢)
- لديهم سعة انتباه قصيرة.
- قدرات تمييز وتفريق ضعيفة.
- ذاكرة ضعيفة.
- صعوبات الربط بين الصوت المنطوق والمكتوب.
- لديهم صعوبات في الفهم القرائي.
- لديهم صعوبات في تحديد معاني الكلمات غير الشائعة أو غير المعرفة.
- لديهم صعوبات ما وراء معرفية.
- لديهم معارف أقل حول الغرض من القراءة.
- لا يتمتعون بالقراءة.
- لا يستخدمون التعليم الاستراتيجي في القراءة.
- لديهم نقص في عملية ومهارات تجهيز المعلومات المقروءة.
- لديهم مهارات تشفير ضعيف.
- يقرأون كلمة كلمة.
- يفشلون في مراقبة تقدمهم أثناء القراءة وقياسا أو تقييم ما حققوه وما تم اكتسابه من القراءة. *(Ariel, 1992 : 366)*
- لديهم قصور في الانتباه للمادة المقروءة.
- ضعف حصيلتهم اللغوية العامة.
- ضعف قدرتهم على التهجي. *(Smith, 1983 : 229)*
- لديهم صعوبات في التنبؤ بالجمل والفقرات.
- يقرأون الكلمات حرف حرف دون قراءة الكلمة كاملة.
- غير قادرين على تحديد المعاني بسهولة للكلمات.
- لا يقدمون على المهام الصعبة في القراءة.
- ليس لديهم القدرة على عمل توقعات لما يقرأون. *(Scorrell, 1996 : 2)*

• **ثانيا: التحصيل**: Achievement

يلعب التحصيل في المدرسة دوراً كبيراً في تشكيل التعلم وتحديده ، إذ يلجأ المعلم إلى معرفة مقدار ما حصله التلاميذ من خبرة معينة ، خصوصا في المراحل الأولى للتعلم أو في المراحل الدراسية الأولى كالمرحلة الابتدائية ويتم ذلك عن طريق تقويم التحصيل . (رمزية الغريب ، ١٩٦٢ : ٦٩ – ٧١)

ويعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم النفسية التربوية تركيباً أو تعقيداً نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية المدرسية ، كما أنه يلعب دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع ، لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي أخر، فهو نتاج محسوس ومؤثر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها. (محمد زياد ، ١٩٩٦ : ٤)

كما يعد التحصيل والتنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضا الآباء والأمهات اهتماما كبيرا ، إذ تعمل المدرسة والأسرة معا للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصي حد ممكن حتى تمكن كل تلميذ من اجتياز مراحل التعليم المختلفة. (محمد الدسوقي ، ١٩٨٤ : ١٦٥)

وقد أظهرت نتائج الدراسات علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي وكل من اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والعمل المدرسي نحو مدرسيهم ، المستوى التعليمي للآباء ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، صحة العلاقات الأسرية، التوافق النفسي ، والاتزان الانفعالي ، قوة الشخصية ، الاكتفاء الذاتي ، الفردية ، القيم الشخصية والاجتماعية ، الاستغلال ، الحسم ، الإنجاز ، الضبط ، التنظيم ، والدافعية. (عماد عبد المسيح ، ١٩٩١ : ٥٩٠)

• **مفهوم التحصيل**

عرف الباحثون التحصيل في عدد كبير من التعريفات أهمها :

"هو محصلة ما يستطيع الفرد (التلميذ) الوصول إليه وتحقيقه بما يتناسب مع إمكاناته حين يتحقق الهدف التعليمي، وهو أيضا ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما فعله واكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، وهو محصلة ما توصل إليه التلميذ من معلومات وخبرات في المواد الدراسية خلال العام الدراسي، والتي تنعكس على أدائه التحصيلي، وهو ما يكتسبه التلميذ من مهارات ومعارف ومواقف وقيم في فترة زمنية مقارنة بمجموعة المهارات والمعارف والقيم المطلوب إكسابها (سعود بن مبارك : ٢٠٠٨ ، ١٧)

ويعرف التحصيل بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠ : ٣٠٥) . وهو مقدار ما يحصله التلميذ من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدر بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة الأداء على اختبارات التحصيل (لطفي فطيم : ١٩٨٩ ، ٢٥)

ويعرف على أنه الخبرات (المعلومات، والمهارات، والتعليمات) التي يكتسبها التلاميذ (نادية عبده، منى سعيد ، ٢٠٠٤ : ٨١)

ويعرف أيضاً على أنه مقدار ما يحصل عليه التلميذ من درجات في الاختبار التحصيلي النهائي في مقرر ما (أمينة السيد ، ومنير مرسي : ٢٩٩)

ويعرف على أنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي الذي أعد لقياس ما تم تحصيله من معلومات ومفاهيم وقوانين متضمنة في مقرر دراسي معين (حسن محمد العارف ، ٢٠٠١ : ٢١٣)

ويقصد بالتحصيل المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة، والمعرفة لا تعني فقط اكتساب أجزاء معينه من المعلومات، ولكن تشمل الفهم والتطبيق لهما، أي القدرة على تمثيل هذه المعلومات وتفسيرها، وتطبيقها في مواقف جديدة، المهارات فلا تقتصر على القدرة على عمل شيء ما ، وإنما المعرفة حول كيفية القيام بهذا العمل (كابور أهلاوات وآخرون ، ١٩٩٠ : ٦٦ - ٦٧)

ويعرف أيضاً على أنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ أو التلميذة في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية (المجموع الكلي) (السيد محمد أبوهاشم، ١٩٩٩ : ٢٠٢)

ويعرف أيضاً على أنه ناتج ما يتعلمه المتعلم بعد مروره بعملية التعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض (محمد علي مصطفى، ٢٠٠٤ : ٢٩٦)

ويعرف أيضاً على أنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر، ويتحدد مستوى التحصيل الأكاديمي للتلميذ من خلال الدرجة التي يحصل عليها في نهاية العام الدراسي (طلعت أحمد حسن، ٢٠٠٥ : ٧)

ويقصد بالتحصيل أيضاً في معناه العام الكفاية في الأداء كما يقاس بإجراء عمل معين، أو هو بالفعل الوصول إلى نهاية غرض أو هدف معين (فاروق عبدالفتاح، ١٩٧٨ : ٧٢)

ومستوى التحصيل الدراسي هو ذلك المستوى الذي يصل إليه المتعلم في تحصيله للمواد الدراسية المقررة في العام الدراسي ، كما يستدل عليه من النسبة المئوية للمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها في نهاية العام الدراسي نتيجة أدائه على الاختبارات الفصلية العادية (عماد عبدالمسيح ، ١٩٩١ : ٥٩٤)

ويشير مصطلح التحصيل الدراسي إلى مستوى الخدمة والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي، سواء بصفة عامة أو في مهارة معينة كالقراءة أو الحساب (غريب عبدالفتاح، ٢٠٠٣ : ٧)

• **العوامل المؤثرة على التحصيل** :

تعد دراسة العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ من أهم الموضوعات التي لها أهمية بالنسبة للعاملين في مجال التربية والتعليم، لأنها تتيح الفرصة في إعادة التفكير في بعض الأساليب والإجراءات التي تتخذ داخل المدرسة (سعود بن مبارك ، ٢٠٠٨ ، ٧٢ - ٧٣)

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على التحصيل من أهمها :

- الأساليب الذاتية للتلميذ : إذ تلعب الذاتية والمثابرة على التحصيل دورا مهما، فقد وجد أن ذاتية التلميذ ومثابرته مرتبط بالعديد من العوامل المرتبطة بالتلميذ من شخصيته، وعاطفته، واجتماعياته ونفسيته، وهناك عوامل ترتبط بالأسرة ، والمستوى الاقتصادي لها، ومنها ما يختص بالمجتمع ككل والمتغيرات التي يشهدها المجتمع . (محمد زياد، ١٩٩٦ : ١٥ - ٢١)
- المعلم وطرق التدريس : يمثل المعلم أحد العناصر المهمة في العملية التربوية، إذ أن خصائص وسمات المعلم وقدراته وأساليب تؤثر بشكل قوي على أداء التلاميذ ، لذا لابد أن يعد إعدادا جيدا تربويا وأكاديميا للعمل على نجاح العملية التعليمية. (قماري محمد، ١٩٩٠ : ١٦)

ويذكر عبدالله عبدالرحمن (٢٠٠١) أن تحديد مستوى التحصيل في الأعمال الفصلية واختبار نهاية الفصل الأول يعتمد بشكل أساسي على متغيرات متعددة حسب كل مدرسة وكل مرحلة ، ومن هذه المتغيرات كفاءة وجدية المعلم، وأساليب التقويم وإدارة الفصل المتبعة . (عبدالله عبدالرحمن، ٢٠٠١ : ٥٥)

ويؤكد عماد عبدالمسيح (١٩٩١) أن التحصيل الذي يصل إليه التلميذ لايتوقف على المستوى العقلي للمتعلم فقط، بل يتأثر بعدد كبير من العوامل والمتغيرات: الانفعالية والدافعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهذا يعني أن التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات، بعضها متغيرات عقلية معرفية كالذكاء أو القدرات العقلية العامة والاستعدادات العقلية والبعض الآخر منها متغيرات انفعالية أو دافعية أو غير ذلك من مكونات الشخصية، فضلا عن المتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها الفرد والوسط الباعث على التعلم والتحصيل، كالمتغيرات الاجتماعية للبيئة الأسرية، والاتجاهات النفسية التربوية، وتلك مؤشرات هامة لها دور كبير وذات تأثير بالغ في تحديد مستوى الانجاز أو التحصيل الأكاديمي . (عماد عبدالمسيح ، ١٩٩١ : ٥٨٩)

• **ثالثا : تقدير الذات**

يرجع مفهوم " تقدير الذات "إلى أواخر الخمسينيات من هذا القرن، فقد بدأ الباحثون يتناولونه ضمن إطار نظرية الذات والتي مازالت تحظى بمركز مرموق بين النظريات المختلفة، وقد قام الباحثون بربط هذا المفهوم بعدد من السمات النفسية الأخرى. (نبيل محمد الفحل، ٢٠٠٠ : ٧ -٨). فقد أكد الباحثون على أهمية تقدير الذات لدى الفرد، إذ أن تحقيق مستوى مرتفع من تقدير الذات يكون

مهما للصحة والهناء في حياة الفرد ، إذ يؤدي إلى الإنجاز والإيثار والدافعية ، بينما يؤدي تدني انخفاض مستوى تقدير الذات إلى مشكلات عديدة مثل الاكتئاب، اضطرابات العلاقات مع الآخرين. (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩ : ٤٤)

ومفهوم تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن للفرد اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها بما في ذلك الذات، إذ يشير تقدير الذات المرتفع إلى شعور الفرد بأهميته واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها، كما يتضمن تقدير الذات تقييما للذات من حيث الأهمية والقدرة، ويتسم هذا التقدير بالقبول والاستحسان أو الرفض، كما يتضمن استجابة دفاعية (موسى جبريل، ١٩٩٨ : ٤٤)

ويمثل تقدير الذات مدى إحساس الفرد بجداره ذاته، واحترامه لذاته وصورته عن ذاته، ومدى اعتزازه بما حققه من انجازات (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩ : ٣٨)

- **تعريف تقدير الذات**

تعددت تعريفات تقدير الذات ، ومن أهمها ما يلي :

عرف ويليام جيمس Wiliam James (١٩٩٠) تقدير الذات على أنه شعور ذاتي يحدد عن طريق المقارنة بين الذات الحقيقية Actual Self ، والذات المثالية Ideal Self (In Farnham et al., 1999 : 231)

ويعرفه نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠) على أنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعطي الشخص الاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة (نبيل محمد الفح، ٢٠٠٠ : ١٠)

وتقدير الذات هو اتجاه كلي معمم لدى الفرد نحو ذاته يتضمن هذا الاتجاه التقييم الذي يعطيه الفرد لذاته في كليتها وخصائصها والذي يسهم في توجيه مشاعره نحو ذاته. (موسى جبريل، ١٩٩٨ : ٤٤)

ويعرف وليد حسن عاشور (٢٠٠٩) "تقدير الذات على أنه يشير إلى مشاعر الفرد الإيجابية والسلبية تجاه ذاته" . (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩ : ٤١)

ويشير مصطلح تقدير الذات كما ورد في ذخيرة علم النفس (١٩٨٨) إلى تقييم مستويات مشاعر المرء نحو ذاته . (كمال دسوقي ، ١٩٨٨ : ١٣٣٥)

ويرى بورديز وهوروتيز Bordens & Horowitz (٢٠٠٢) أن تقدير الذات تقييم الفرد لذاته والذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا

(Bordens & Horowitz , 2002 : 44)

ويرى براون Brown (٢٠٠٦) أن اعتبار الذات يمثل المشاعر العامة للأفراد تجاه أنفسهم ، فمرتفعي تقدير الذات لديهم اعتزاز بالنفس، بينما منخفضي تقدير الذات لديهم مشاعر إيجابية معتدلة أو مشاعر متناقضة تجاه ذواتهم. (Brown, 2006 : 186)

• **الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات**

على الرغم من تكرار استخدام كل من تقدير الذات، ومفهوم الذات بالتبادل إلا أنه توجد فروق بينهما (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩ : ٣٨)

ففيما يتعلق بتقدير الذات ، فإن الأدب النظري يشير إلى أنه أحد جوانب مفهوم أوسع هو مفهوم الذات Self-Concept ، ويشير مفهوم الذات إلى تنظيم متعدد الأوجه ومعقد لادراكات الفرد التي تتعلق بذاته (موسى جبريل، ١٩٩٨ : ٤٤)

ومفهوم الذات هو عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات ، ويتضمن مفهوم الذات فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات فهو يعكس الثقة بالنفس (نبيل محمد الفحل، ٢٠٠٠ : ١١)

كما يعرف مفهوم الذات بشكل عام بوصفه "ادراكات الفرد عن نفسه، وهذه الادراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين. (غريب عبدالفتاح، ٢٠٠٣ : ١٢)

ويشمل مفهوم الذات كل التقديرات العقلية للذات، بينما تقدير الذات يعكس شعور الفرد تجاه ذاته، كما أن مفهوم الذات يركز على الجانب المعرفي للذات (المعتقدات عن الذات)، بينما يؤكد تقدير الذات على الجانب الوجداني للذات (الاتجاه نحو الذات) . (وليد حسن عاشور، ٢٠٠٩ : ٣٩)

• **الدراسات السابقة**

من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي ما يلي :

استهدفت دراسة دافيد وجويل David and Joel (١٩٩٤) التعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة من خلال تقييم نسبة الذكاء والقدرة القرائية والمهارات السمعية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) طفلا قسمها الباحثان إلى (٩٨) من الذكور و(٧٣) من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦.٤ - ٨.٢) سنوات، وتمثلت أدوات الدراسة في مجموعة من الاختبارات منها اختبارات بيودي المصور المعدل نسختين من الاختبارات الفردية لاختبار وود كوك (Wood Look) لإتقان القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه يمكن التعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة في الصفوف الأولى من خلال تقييم نسبة الذكاء والمهارات القرائية والمهارات الصوتية.

اهتمت دراسة سيفنس وسلافين Stevens & Slavin (١٩٩٥) بدراسة أثار أسلوب التعلم التعاوني في القراءة والكتابة على التلاميذ المعاقين وغير المعاقين أكاديميا، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٥) تلميذا ممن لديهم إعاقة في القراءة والكتابة في مقابل (٦٦٤) تلميذا من التلاميذ العاديين تراوحت أعمارهم ما بين (١٢ - ١٥) عاما، مستخدمة أسلوب التعلم التعاوني كبرنامج علاجي، البرنامج التدريبي، استمارة تشخيص القراءة والكتابة. وأوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ ممن تلقوا البرنامج العلاجي باستخدام أسلوب التعلم التعاوني قد أظهروا تحصيلا عاليا في قراءة المفردات والفهم القرائي.

دراسة رضا محمد عبدالستار (١٩٩٦) بعنوان دراسة لنمو القدرة على التذكر لدى الأطفال على عينة مصرية وعلاقته بالصعوبات الأكاديمية في مراحل الطفولة المبكرة، والوسطى والمتأخرة وتحديد الفروق بين الجنسين في هذه القدرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طفلا وطفلة من دار الحضانة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي ممن تتراوح أعمارهم من ٤ - ١١ ، واستخدمت الباحثتين مجموعة من الاختبارات منها اختبار الذكاء المصور اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة المصرية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التذكر على المستويين السمعي والبصري لدى أفراد العينة الأكبر سناً وأن هناك علاقة وثيقة بين قدرة الأطفال على التذكر ومعاناتهم من صعوبات أكاديمية قد تشمل صعوبات في القراءة أو العمليات الحسابية.

وبحثت دراسة سوريل Scorrell (١٩٩٦) بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والفهم القرائي قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعد القراءة، وهذه الاستراتيجيات تتمثل في : تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ قبل القراءة والعصف الذهني ، وطرح الأسئلة، وفي أثناء القراءة يتم استخدام أسلوب التساؤل التبادلي أو التساؤل الذاتي، وبعد القراءة يتم استخدام استراتيجيات إعادة أخبار أو سرد القصة، الشرح أو النثر.

وتناولت دراسة رابرين وآخرون .Rabren et al (١٩٩٩) تأثير وفاعلية أسلوبين أو اتجاهين لتدريس القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المنحى الأول وهو التدريس المباشر، والثاني التدريس المعتمد على نشاط القارئ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) تلميذا من تلاميذ المرحلة الأساسية ذوي اضطرابات التعلم، وأوضحت النتائج أن التدريس المعتمد على القاعدة كان أفضل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحديد دوافع الشخصية في النص المقروء أو أثناء قراءة القصة.

دراسة هاينس Hines (٢٠٠٠) بعنوان أثر استخدام التدريس الحركي الموسيقي وغير الحركي الموسيقي على القراءة وتحصيل الرياضيات، من خلال المقارنة بين طريقتين من طرق التدريس إحداهما تتضمن تدريس موسيقي حركي والأخرى تتضمن تدريس موسيقي غير حركي ومعرفة أثر هاتين الطريقتان على الإنجاز الأكاديمي للأطفال الذي يعانون من صعوبات في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) من الأطفال ذوي صعوبات في التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تتلقى تدريس موسيقي حركي ، وتضمن (٣٤) طفلا وطفلة والأخرى تتلقى تدريس موسيقي غير حركي وتضم (٢٤) طفلا وطفلة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس الموسيقي الذي يتضمن أنشطة حركية في تحسين الانجاز القرائي والرياضي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

اهتمت دراسة ويليامز Williams (٢٠٠٠) بتناول التجهيز الاستراتيجي في القراءة، وطرق تحسين الفهم في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى عينة تكونت من (١٦٩) تلميذا من تلميذات المرحلة الثانوية من لديهن صعوبة في

القراءة، وأوضحت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم في القراءة لديهم العديد من المشكلات من أهمها عمليات تشفير المقروء، وأن بعض التلاميذ قد يكون لديهم القدرة على إتقان عملية القراءة إلا أنهم يزالون لديهم صعوبة في الفهم ، كما يعاني هؤلاء التلاميذ أيضا من النقص وعدم القدرة على الوعي بالتجهيز الاستراتيجي في أثناء القراءة.

اهتمت دراسة رحاب صالح (٢٠٠٢) بوضع برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، يشمل على مجموعة من الأنشطة (حركية/ عقلية/ فنية/ قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلا وطفلة ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (٧ -٩) سنوات، واستخدمت الباحثتين بعض الأدوات مثل مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وبرامج الأنشطة المقترحة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

واهتمت دراسة حسام عباس طنطاوي (٢٠٠٦) بوضع برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال بناء مجموعة من الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة ، وإعداد وتطبيق برنامج علاجي باستخدام الكمبيوتر والفنون الموسيقية لعلاج صعوبات تعلم القراءة وبحث أثر تطبيق هذا البرنامج في تحسين مستوى القراءة لدى هؤلاء التلاميذ ومدى فاعليته في علاج صعوبات القراءة وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج العلاجي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين البعدي والتتبعي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث لدى أفراد المجوعة التجريبية.

استهدفت دراسة سيدريس وآخرون Sideridis et al (٢٠٠٦) دراسة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم في القراءة، وسعت إلى تحديد العوامل التي تميز بين التلاميذ ذوي صعوبات وعدم القدرة على الفهم في القراءة والتلاميذ العاديين، وتكونت عينة الدراسة من ٨٧ تلميذ ممن لديهم صعوبات في الفهم في القراءة، و٥٠٠ تلميذا من التلاميذ العاديين، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار، وتوصلت نتائجها إلى أن صعوبات الفهم في القراءة تعد منبئا مهما بتدني وانخفاض المهارات المعرفية والتنافس المرتفع، وأوضحت النتائج أيضا أن صعوبات القراءة ارتبطت بنقص وتدني مستوى الدافعية.

هدفت دراسة ماجد محمد عثمان (٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة

الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائية في الصف الرابع الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذا من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الرابع بمدرستي النهضة الابتدائية المشتركة بأسيوط وعمر بن عبدالعزيز الابتدائية المشتركة بأسيوط ، خلال العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، تم تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي بينما لم تتلقى المجموعة الضابطة أية معالجة، واستخدمت الدراسة عدة أدوات بالإضافة إلى البرنامج والجلسات التدريبية. توصلت الدراسة إلى تحسن في مستوى مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية، ولم يظهر هذا التحسن بشكل دال لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

- استخدمت بعض الدراسات السابقة البرامج العلاجية المتنوعة في علاج صعوبات التعلم المختلفة سواء صعوبات القراءة أو الكتابة وأيضا صعوبات اللغة والكلام بصفة عامة وأكدت فاعليتها في علاج تلك الصعوبات، دراسة ستيفن وسلافين (١٩٩٥).
- اتفقت بعض الدراسات السابقة على وجود علاقة قوية بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي، وأكدت أن علاج تلك الصعوبات وتحسين وتنميتها يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى تحصيل التلاميذ، دراسة ستيفن وسلافين (١٩٩٥).
- أكدت بعض الدراسات السابقة على الارتباط القوي بين تقدير الذات وصعوبات القراءة، فقد اتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات لأنفسهم، دراسة ماجد عثمان (٢٠٠٨).
- يتضح أهمية التدخل المبكر لحماية الأطفال من خطر الصعوبات الأكاديمية وخاصة صعوبات القراءة لما لها من أهمية في العملية التعليمية والنفسية على التلاميذ.
- أوضحت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة قوية بين الصعوبات الأكاديمية بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة ، وبين مستوى نسبة الذكاء لدى هؤلاء التلاميذ، دراسة ديفيل وجويل (١٩٩٤).
- أكدت بعض الدراسات السابقة على أن إستراتيجية التعلم التعاوني يمكن استخدامها في علاج صعوبات القراءة والتي ثبت فاعليتها في علاج تلك الظاهرة.
- وترى الباحثتين الحالية من خلال الدراسات السابقة أن القراءة تعد عملية في غاية الأهمية في مختلف المراحل الدراسية بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، فهي الوسيلة الوحيدة المهمة من بين الطرق والسبل الأخرى المتاحة في تعلم واكتساب شتى المعرفة المختلفة والتعرف على حضارات وثقافات الشعوب الأخرى، لذا من الضروري التصدي لهذه الظاهرة بكل طاقاتنا كي لا تتفاقم بين تلاميذنا ونأخذ بأيديهم ونساعدهم على التعلم والمعرفة.

• **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي و البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي على مقياس تقدير الذات .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وأفراد المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي و البعدي في التحصيل الدراسي، وذلك في صالح القياس البعدي .
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي في التحصيل الدراسي.

• **إجراءات الدراسة**:

• **منهج الدراسة** :

اتبعت الباحثتين في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، حيث يُعد البرنامج هو بمثابة المتغير المستقل، ويُعد التحصيل الدراسي وتقدير الذات بمثابة المتغيرين التابعين.

وطبقت الباحثتين الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ المرحلة الأساسية بعد أن تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة) متكافئتين من حيث العمر الزمني ومعامل الذكاء و تقدير الذات، و التحصيل الدراسي، فالمجموعة التجريبية قد طبق عليها البرنامج في المهارات القرائية، والمجموعة الأخرى – الضابطة – لم يطبق عليها برنامج الدراسة.

• **عينة الدراسة** :

تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الأساسية بعد أن تم التحقق من تكافؤهم من حيث معامل الذكاء، والعمر والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية واشتملت على عدد (١٠) تلاميذ (٥ ذكور، و ٥ إناث) من مدرسة الخطوة للتعليم الأساسي، والمجموعة الثانية: مجموعة ضابطة واشتملت على (١٠) تلاميذ (٥ ذكور، و ٥ إناث) من مدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي.

ويوضح الجدول التالي بيانات عينة الدراسة :

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة

البيان مجموعتا الدراسة	الجنس		العدد الكلي
	ذكور	إناث	
مجموعة تجريبية	٥	٥	١٠
مجموعة ضابطة	٥	٥	١٠
العدد الكلي	١٠	١٠	٢٠

وقامت الباحثتين بالتحقق من تكافوء المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

- **العمر الزمني**:

تراوحت الأعمار الزمنية للتلاميذ في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) ما بين (٩ – ١١) سنة بمتوسط (١٠.٣) ، وانحراف معياري (١.٢٣)، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في العمر الزمني:

وقامت الباحثتين باستخدام اختبار مانوتنى Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في هذا المتغير وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في العمر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٠	١٠.٤	١.٣٣	١١.٣٥	١١٣.٥	٠.٦٤	غير دالة إحصائيا
التجريبية	١٠	١٠.٢	٠.٩٨	٩.٦٥	٩٦.٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في العمر مما يدل على أن العينتين متجانستين .

- **الذكاء**:

قامت الباحثتين بتطبيق اختبار للذكاء المصور (إعداد أحمد زكى صالح) على عينة البحث، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في نسبة الذكاء:

جدول (٣)يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء قبل تطبيق البرنامج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٠	٤٣.٣	٣.٥٦	١١.٢	١١٢	٠.٥٤	غير دالة إحصائيا
التجريبية	١٠	٤١.٩	٥.٩٧	٩.٨	٩٨		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في الذكاء قبل تطبيق البرنامج مما يدل على أن العينتين متجانستين.

• **التحصيل الدراسي**:

تم تجانس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين:

جدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٠	٦٧١.٣	١٤.٦٩	١٠.٧٥	١٠٧.٥	٠.١٩	غير دالة إحصائيا
التجريبية	١٠	٦٦٦.٢	٢٤.٦	١٠.٢٥	١٠٢.٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في التحصيل مما يدل على أن العينتين متجانستين .

• **تقدير الذات**:

تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة البحث، ويوضح الجدول التالي نتائج تجانس المجموعتين في تقدير الذات، وللتحقق من ذلك قامت الباحثتين باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين. ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس تقدير الذات

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشاعر الإيجابية	الضابطة	١٠	١٤.٣	٢.٨٣	١٢.٤	١٢٤	١.٤٥	غير دالة
	التجريبية	١٠	١٢.٨	٣.٠١	٨.٦	٨٦		
المشاعر السلبية	الضابطة	١٠	١٠.٤	١.٥٨	٩.١٥	٩١.٥	١.٠٣	غير دالة
	التجريبية	١٠	١١.٢	١.٤	١١.٨٥	١١٨.٥		
المقارنة الاجتماعية	الضابطة	١٠	٧.٩	١.٢	١١.٧٥	١١٧.٥	٠.٩٧	غير دالة
	التجريبية	١٠	٧.٤	٠.٨٤	٩.٢٥	٩٢.٥		
القدرة على التصرف	الضابطة	١٠	٨.٤	٢.٣٣	١١.٣	١١٣	٠.٦١	غير دالة
	التجريبية	١٠	٧.٩	١.٣٧	٩.٧	٩٧		
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٤١	٣.٩٧	١٢.٢٥	١٢٢.٥	١.٣٢	غير دالة
	التجريبية	١٠	٣٩.٣	٣.٠٩	٨.٧٥	٨٧.٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع محاور المقياس و الدرجة الكلية والذي يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

• **ثالثاً: أدوات الدراسة**:

- اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح)
- مقياس تقدير الذات : (إعداد الباحثتين)
- استمارة تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثتين)

◄◄ برنامج صعوبات التعلم (إعداد الباحثتين)

(١) **اختبار الذكاء المصور** (**إعداد** : **أحمد زكي صالح**)(١)

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد. (انظر ملحق رقم: ٣)

ويعتمد هذا الاختبار على نظرية سبيرمان Spearman في الذكاء (نظرية العاملين)؛ والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن : "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى".

ويتكون الاختبار من (٦٠) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (٥) صور أو أشكال ، ويوجد بكل مجموعة (٤) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

(٢) **مقياس تقدير الذات** : (**إعداد الباحثتين**)

• **بناء المقياس** :

بعد إطلاع الباحثتين على الأطر النظرية والمقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس تقدير الذات، قامت الباحثتين بتحديد الهدف من المقياس وهو تقدير مشاعر الفرد نحو ذاته بصفة عامة دون ارتباطها بمجال محدد وذلك بما يتلاءم مع الهدف من الدراسة.

ومن المقاييس التي اطلعت عليها الباحثتين مقياس تقدير الذات إعداد : وليد حسن عاشور (٢٠٠٩) ، تامر شوقي (٢٠١٠)، حافظ عبدالستار (٢٠٠٦)، رونبرج (١٩٦٥)، وفي ضوء تلك المقاييس قامت الباحثتين ببناء مفردات المقياس ببناء عبارات المقياس في صورته الأولية، وتكون من (٢٣) مفردة.

• **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من أربعة أبعاد يتضمن كل بعد عدد من المفردات، وتم تحديد أبعاد المقياس الأربع التالية في ضوء الإطلاع على المقاييس والدراسات التي اهتمت بقياس تقدير الذات، وهي :

◄◄ البعد الأول : المشاعر الإيجابية نحو الذات ، ويتضمن ثمان مفردات وهي : (١، ٣، ٦، ٧، ١٥، ١٧، ٢٠ ، ٢٣).

◄◄ البعد الثاني : المشاعر السالبة نحو الذات ، ويتضمن ست مفردات وهي : (١٠، ١٣، ١٤، ١٩، ٢١، ٢٢).

◄◄ البعد الثالث : المقارنة الاجتماعية، ويتضمن أربع مفردات وهي : (٤، ٥، ٨، ١٢).

◄◄ البعد الرابع : القدرة على التصرف في الأمور، ويتضمن أربع مفردات وهي : (٩، ١١، ١٦، ١٨).

---

(١) ملحق (٣)

• **أولاً : حساب الثبات :**

تم حساب الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات.

جدول (٦) يوضح معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات ن = ١٠٠

أبعاد المقياس	معامل ألفا	التجزئة النصفية
الأول	٠.٧	٠.٧٢
الثاني	٠.٧١	٠.٧
الثالث	٠.٧٣	٠.٧١
الرابع	٠.٦٩	٠.٦٨
الاختبار ككل	٠.٧٨	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس.

• **ثانياً : حساب الصدق :**

• **صدق المحكمين :**

تم عرض المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٢٣) مفردة، ولكن بعد التعديل حذفت مفردة رقم (٢) فأصبحت (٢٢) مفردة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) ، وقد أدلوا بعدد من التعديلات حول بعض صياغات العبارات مع تأكيدهم على مطابقة جميع المفردات ومناسبتها لقياس تقدير الذات دون حذف أي عبارات ، كالآتي : تعديل صياغة بعض المفردات كما يلي:

قبل التعديل	بعد التعديل
أتحدث مع الآخرين بحرية دون تقيد	أتحدث مع الآخرين بطلاقة
بعض الأوقات أشعر بأنني لست في حالة جيدة	في بعض الأوقات اشعر بأني لست مثل باقي زملائي
أسيطر على انتباه واتحكم في اهتمام الآخرين	لدى القدرة على جذب انتباه الآخرين واهتمامهم
أشعر ان الآخرين أحسن مني	معظم الناس يبدون أفضل مني

وتم حذف العبارة (٢) لعدم اتفاق المحكمين عليها ، و بذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٢٢) عبارة .

• **الاتساق الداخلي :**

وتم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار والجداول التالية توضح هذه المعاملات :

• **الاتساق الداخلي للمحور الأول : الاتجاه الإيجابي نحو الذات .**

جدول (٧) يوضح الاتساق الداخلي للبعد الأول لمقياس تقدير الذاتن = ١٠٠

المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٥٨**	٠.٥٠**
٣	٠.٤٨**	٠.٤١**
٦	٠.٥٣**	٠.٤٥**
٧	٠.٥٩**	٠.٦٦**
١٥	٠.٧٠**	٠.٦٦**
١٧	٠.٦٨**	٠.٥٣**
٢٠	٠.٦٨**	٠.٥١**
٢٣	٠.٤٢**	٠.٤٧**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٧) أن عبارات البعد الأول وعددها (٨) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح الاتساق الداخلي للبعد الأول.

- **الاتساق الداخلي للمحور الثاني : الاتجاه السلبي نحو الذات**

جدول (٨) يوضح الاتساق الداخلي للبعد الثاني لمقياس تقدير الذات ن = ١٠٠

المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١٠	◆◆٠.٤٥	◆◆٠.٣٨
١٣	◆◆٠.٥٨	◆◆٠.٦١
١٤	◆◆٠.٤٩	◆◆٠.٤٧
١٩	◆◆٠.٤٨	◆◆٠.٤٦
٢١	◆◆٠.٦٠	◆◆٠.٥٤
٢٢	◆◆٠.٥٨	◆◆٠.٥٥

◆◆ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٨) أن عبارات البعد الثاني وعددها (٦) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

- **الاتساق الداخلي للبعد الثالث** : (**المقارنة الاجتماعية**)

جدول (٩) يوضح الاتساق الداخلي للبعد الثالث لمقياس تقدير الذات ن = ١٠٠

المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤	◆◆٠.٥١	◆◆٠.٤٢
٥	◆◆٠.٤٥	◆◆٠.٣٩
٨	◆◆٠.٣٥	◆◆٠.٢٤
١٢	◆◆٠.٤٨	◆◆٠.٤٥

◆◆ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٩) أن عبارات البعد الثالث وعددها (٤) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الثالث.

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع** :

جدول (١٠) يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع لمقياس تقدير الذات ن = ١٠٠

المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٩	◆◆٠.٥٤	◆◆٠.٤٥
١١	◆◆٠.٦٠	◆◆٠.٥٧
١٦	◆◆٠.٥٤	◆◆٠.٤٨
١٨	◆◆٠.٦٠	◆◆٠.٥٨

◆◆ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (١٠) أن عبارات البعد الرابع وعددها (٤) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للبعد الرابع.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للأداة والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية ن = ١٠٠

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	◆◆٠.٨٩
الثاني	◆◆٠.٩٢
الثالث	◆◆٠.٨٧
الرابع	◆◆٠.٨٥

◆◆ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الأبعاد تتسق مع الاختبار ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٨٥ - ٠.٩٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع الأبعاد ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

(٣) **استمارة تشخيص صعوبات القراءة** (**إعداد** : **الباحثتين**) (٢)

كان الهدف منها هو تشخيص التلاميذ المتعثرين في القراءة، واشتملت على تشخيص الجوانب التالية :

- أخطاء التعرف على الكلمة.
- أخطاء الفهم.
- أعراض التشتت.
- عادات القراءة.

(٤) **برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة**. (**إعداد** : **الباحثتين**) (٣)

ويهدف البرنامج إلى :

- علاج القصور في عملية التجهيز المعجمي، وذلك من خلال تنمية العمليات الفرعية المتضمنة في التجهيز المعجمي والتي تتمثل في :
  - ✓ التدريب على التشفير الصوتي.
  - ✓ التدريب على التشفير الأورثوجرافي.
  - ✓ التدريب على التشفير السيمانتي.
  - ✓ التدريب على التحليل الصوتي.
  - ✓ التدريب على التوليف الصوتي.
- التدريب على التجهيز السيمانتي، وذلك من خلال تنمية العمليات الفرعية المتضمنة فيه والتي تتمثل في :
  - ✓ فهم معنى الكلمة ومعرفة مرادفها.
  - ✓ فهم معنى الكلمة ومعرفة مضادها.
  - ✓ القدرة على التصنيف السيمانتي في فئات.
  - ✓ استخدام الماعات السياقات في التوصل إلى معاني الكلمات والجمل.
- التدريب على عملية التجهيز السيمانتي.
- الاستفادة العملية الكلية من كل ما تقدم في التدريب على فهم النص، وذلك من خلال التدريب على :
  - ✓ استخلاص الفكرة الرئيسة للنص.
  - ✓ فهم محتوى النص والتوصل لأهم الأفكار والقضايا التي يتضمنها النص.

---

(٢) ملحق (٤)

(٣) ملحق (٥)

• **ملخص جلسات البرنامج**

رقم الجلسة	الهدف من الجلسة	الوسائل والأدوات المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الجلسة الأولى	تمهيد وتعارف		٤٥ دقيقه
الجلسة الثانية	التعرف على الحروف الأبجدية	جهاز حاسوب - جهاز عرض بروكسيما، بطاقات ورقية للتلميذ	٤٥ دقيقه
الجلسة الثالثة	التمييز بين الأحرف وطبع صوره الحرف في ذهن التلميذ	جهاز حاسوب- جهاز عرض بروكسيما، بطاقات ورقية للتلميذ	٤٥ دقيقه
الجلسة الرابعة	التمييز بين الأحرف وطبع صوره الحرف في ذهن التلميذ	جهاز حاسوب- جهاز عرض بروكسيما، بطاقات ورقية للتلميذ	٤٥ دقيقه
الجلسة الخامسة	التعرف على الحرف المثير من بين عدة حروف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة السادسة	التعرف على الحرف المثير من بين عدة حروف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة السابعة	تنمية التشفير السيمانتي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الثامنة	تنمية التشفير السيمانتي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة التاسعة	تنمية التشفير السيمانتي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة العاشرة	تنمية التشفير السيمانتي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الحادية عشرة	تنمية التشفير السيمانتي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الثانية عشرة	تنمية التشفير الصوتي والأورثوجرافي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الثالثة عشرة	تنمية التشفير الصوتي والأورثوجرافي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الرابعة عشرة	تنمية التشفير الصوتي والأورثوجرافي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة الخامسة عشرة	تنمية التشفير الصوتي والأورثوجرافي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقه
الجلسة السادسة عشرة	تنمية التشفير الصوتي والأورثوجرافي على مستوى الحرف	جهاز كمبيوتر – شاشة عرض بروكسيما	٤٥ دقيقة

• **رابعاً: الأساليب الإحصائية:**

اعتمدت الباحثتين على بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع البحث، وهذه الأساليب هي:

- اختبار ويلكوكسون *Wilcoxon Test* للكشف عن دلالة الفروق للمجموعات المترابطة .
- اختبار مان ويتنى *Mann-Whitney Test* للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين .
- معامل ارتباط بيرسون .
- معامل ثبات ألفا .

• **خامساً: خطوات الدراسة:**

اتبعت الباحثتين في إخراج بحثها الحالي الخطوات التالية:

- تم جمع المادة العلمية من كتب وبحوث ودراسات حتى تم إعداد الإطار النظري الخاص بالبحث الحالي.
- اختارت الباحثتين مدرستين لتطبيق أدواتها وبرنامجها التدريبي وهما: مدرسة الخطوة للتعليم الأساسي، ومدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي.
- قامت الباحثتين بعمل التكافوء بين أفراد المجموعتين في العمر الزمني ومعامل الذكاء و التحصيل ، و تقدير الذات .
- إجراء القياس القبلي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وذلك من خلال تطبيق مقاييس الدراسة .
- تم الاعتماد على الدرجة الكلية (المعدل التراكمي) (٩) مواد ، (٥) أساسية، (٤) غير أساسية في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية فقط قبل تطبيق البرنامج من واقع درجاتهم في تحصيل الفصل الدراسي الأول، وكذلك درجاتهم في التحصيل بعد تطبيق البرنامج من واقع درجاتهم الكلية في تحصيل الفصل الدراسي الثاني.
- تطبيق البرنامج تنمية الفهم القرائي على المجموعة التجريبية.
- استغرق تطبيق البرنامج الحالي مع التلاميذ طوال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠ -٢٠١١ .
- إجراء القياس البعدي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وذلك من خلال تطبيق مقاييس الدراسة
- معالجة البيانات إحصائياً وذلك من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- استخلاص التوصيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.
- تقديم مقترحات بحثية مستقبلية .

• **نتائج الدراسة:**

• **نتائج الفرض الأول:**

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بعدتطبيق البرنامج وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتين باستخدام اختبار مان ويتنىTest Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين. ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير الذات ن = ١٠ لكل مجموعة

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأول	الضابطة	١٢.٦	٣.١٣	٦.٥٥	٦٥.٥	٣.٠٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٢٨.٤	٥.٨٩	١٤.٤٥	١٤٤.٥		
الثاني	الضابطة	٩	١.٨٩	٥.٦٥	٥٦.٥	٣.٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٢٠.٢	١.٦٩	١٥.٣٥	١٥٣.٥		
الثالث	الضابطة	٧.٨	١.٩٩	٥.٦	٥٦	٣.٧٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	١٣.٧	١.٨٣	١٥.٤	١٥٤		
الرابع	الضابطة	٨.٥	٢.١٧	٦.١٥	٦١.٥	٣.٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	١٣.١	١.٢٩	١٤.٨٥	١٤٨.٥		
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٧.٩	٢.٨١	٥.٥	٥٥	٣.٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	التجريبية	٧٥.٤	٦.٧٤	١٥.٥	١٥٥		

يَتِّضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رُتب أفراد المجموعة التجريبية و رُتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على البعد الأول حيث كانت قيمة Z = ٣.٠٠٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، و توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية و رُتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على البعد الثاني حيث كانت قيمة Z = ٣.٦٩ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، و توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية و رُتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على البعد الثالث حيث كانت قيمة Z = ٣.٧٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، و توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية و رُتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على البعد الرابع حيث كانت قيمة Z = ٣.٣٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية و رُتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة Z = ٣.٧٨ و هي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وتبين النتيجة السابقة أن تعرض تلاميذ المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج المستخدم في الدراسة الراهنة كان ذو تأثير إيجابي على أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مفهوم تقدير الذات مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ، والتي لم تتعرض لجلسات البرنامج، وهذه النتيجة تؤكد لنا فاعلية جلسات البرنامج المستخدمة ومناسبتها في زيادة مفهوم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن علاج صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة يؤدي إلى زيادة إحساس الفرد بتقديره لذاته وتكوين اتجاه إيجابي نحو ذاته، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة ماجد محمد عثمان (٢٠٠٨)التى هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على

إستراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائية في الصف الرابع الابتدائي

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين ، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير الذات

البعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأول	الرتب السالبة	–	٠٠	٠٠	٢.٨١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	–				
	الإجمالى	١٠				
الثاني	الرتب السالبة	١	١	١	٢.٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٩	٦	٥٤		
	الرتب المتعادلة	–				
	الإجمالى	١٠				
الثالث	الرتب السالبة	–	٠٠	٠٠	٢.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	–				
	الإجمالي	١٠				
الرابع	الرتب السالبة	–	٠٠	٠٠	٢.٨١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	–				
	الإجمالى	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	–	٠٠	٠٠	٢.٨١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	الرتب المتعادلة	–				
	الإجمالى	١٠				

يَتِّضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على البعد الأول حيث كانت قيمة Z = ٢.٨١ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على البعد الثاني حيث كانت قيمة Z = ٢.٧١ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي، و توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على البعد

الثالث حيث كانت قيمة Z = ٢.٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي، و توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على البعد الرابع حيث كانت قيمة Z = ١٢٢.٨ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة Z = ٢.٨١٤ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتائج مع بعض الإشارات النظرية ، التي تناولت العلاقة بين صعوبات القراءة وتقدير الذات من خلال :

- أن صعوبات القراءة تؤدي إلى تكوين صورة سالبة حول تقدير الذات وتتفاقم هذه الصورة السالبة إذا لم يتم علاجها، وعلى هذا فإن علاج صعوبات التعلم بصورة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة يؤثر على تكوين صورة إيجابية حول الذات وزيادة تقديرها. *(Meneghetti et al., 2006 : 291)*
- تؤثر صعوبات التعلم وصعوبات القراءة على صورة الذات، وعلى شعور الفرد بنقص الكفاءة الذاتية وإنحسار احترام الآخرين للذات (مصطفى الزيات، ١٩٩٨ : ٤١٩)
- إن الفشل في اكتساب القراءة يؤثر سلباً على اتجاهات التلاميذ نحو ذاته مكونا اتجاها سالبا (كيرك وكاننت، ١٩٨٨ : ٧٧)

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم خاصة في القراءة تؤثر سلباً على صورة ذات الفرد، وأن علاج هذه الصعوبة يؤدي إلى زيادة مستوى تقدير الفرد لذاته إيجابيا، وهذا ما تم وثبت تأكيده من خلال برنامج الدراسة الراهنة، فقد استطاعات جلسات البرنامج التي استهدفت علاج صعوبات القراءة إلى زيادة مستوى تقدير الذات خاصة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس تقدير الذات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتينباستخدم اختبار ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروقبين القياسين، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

يَتِّضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البعد الأول حيث كانت قيمةZ = ١.٠٤١ وهى غير دالة إحصائيا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البعد

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المقياس

البعد	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأول	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٤١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٨				
	الإجمالي	١٠				
الثاني	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتعادلة	٧				
	الإجمالي	١٠				
الثالث	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٤١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٨				
	الإجمالي	١٠				
الرابع	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٩				
	الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	١.٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
	الرتب المتعادلة	٥				
	الإجمالي	١٠				

الثاني حيث كانت قيمة Z = ٠.٥٧ وهى غير دالة إحصائيا، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البعد الثالث حيث كانت قيمةZ = ٠.٤١ و هي غير دالة إحصائيا، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على البعد الرابع حيث كانت قيمة Z = ١ و هي غير دالة إحصائيا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رُتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة Z = ١.٣٤ وهي غير دالة إحصائيا.

وتؤكد تلك النتيجة مدى احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بتقدير ذات مرتفع حتى بعد الانتهاء من البرنامج، ويؤكد فاعلية البرنامج وتأثير جلساته إيجابيا في تقدير الذات لدى التلاميذ، والتي استمرت حتى فترة ما بعد الإنتهاء من جلسات البرنامج، واتضح فاعلية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

• **نتائج الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وأفراد المجموعة الضابطة في التحصيل وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتينباستخدام اختبار مان ويتنىTest Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين .

ويوضح الجدول التالي ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	١٠	٦٧٧.٣	١٤.٧٢	٥.٥	٥٥	٣.٧٩	دالة عند
التجريبية	١٠	٦٩٩.٧	٢٧.٥	١٥.٥	١٥٥		مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في التحصيل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتيجة مدى فعالية البرنامج في زيادة تحصيل التلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة تعرضها لخبرات البرنامج فقد ساهم البرنامج التدريبي المقترح في زيادة تحصيل القراءة لدى التلاميذ من خلال جلساتها المختلفة مما يؤكد فاعليته وإسهامه الإيجابي في زيادة التحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسام عباس طنطاوي (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى وضع برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال بناء مجموعة من الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة.

• **نتائج الفرض الخامس** :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطيرتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في التحصيل و ذلك في صالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتينباستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروقبين القياسين، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التحصيل لصالح القياس البعدي.

جدول (١٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في التحصيل

نتائج القياس قبلي / بعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
الرتب الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
الرتب المتعادلة	-				
الإجمالي	١٠				

وتبين هذه النتيجة أن للبرنامج أثر فعال في زيادة تحصيل القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج فقد ساهمت جلسات البرنامج في زيادة مستوى التحصيل القرائي نتيجة التعرض لجلساته وزيادة وعي التلاميذ بها وهذا يؤكد فاعلية في زيادة التحصيل القرائي. و تتفق هذه النتيجة مع دراسة حسام عباس طنطاوي (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى وضع برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال بناء مجموعة من الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة.

- **نتائج الفرض السادس**:

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي و التتبعي في التحصيل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتين باستخدم اختبار ويلكوكسونللكشف عن دلالة الفروقبين القياسين، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثتين من نتائج في هذا الصدد :

جدول (١٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في التحصيل

المهارة	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأولى	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتعادلة	٧				
	الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي في التحصيل.

وتؤكد تلك النتيجة مدى احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بتحصيل دراسي مرتفع حتى بعد الانتهاء من البرنامج، ويؤكد فاعلية البرنامج وتأثير جلساته إيجابيا على التحصيل المرتفع ، والتي استمرت حتى فترة ما بعد الانتهاء من جلسات البرنامج، واتضح فاعليته في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **توصيات الدراسة** :

- على المعلمين الوعي بأهمية عمليات واستراتيجيات الفهم المرتبطة بالقراءة والكتابة، وتدريب تلاميذهم على كيفية استخدامها وتطبيقها أثناء القراءة والكتابة.
- من الضروري أن تتضمن مناهج ومقررات اللغات بصفة عامة العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الفهم اللغوي في مختلف المراحل الدراسية .
- من الضروري إعداد دورات وبرامج تدريبية تنموية للمعلمين والمعلمات القائمين على تدريس اللغات المختلفة على العمليات والاستراتيجيات المسهمة في زيادة الفهم اللغوي.

- **البحوث المقترحة** :

- إجراء الدراسة الراهنة بمتغيراتها على مراحل دراسية مختلفة بهدف الإجابة على تساؤلات البحث الحالي.
- تنمية العمليات والاستراتيجيات في مختلف مجالات علم النفس اللغوي مثل : الكتابة، والتهجي ، والقراءة من خلال البرامج التدريبية المقترحة.
- دراسة فاعلية البرنامج الحالي في تأثيره وعلاقته بمتغيرات أخرى مصاحبة مثل: (مفهوم الذات القرائي ، فاعلية الذات ... إلخ).
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات وعمليات أخرى بهدف تنمية الفهم اللغوي.

- **المراجـــــع**:

- **أولاً** : **المراجع العربية** :

- احسان فهمي (٢٠٠٣) : فعالية استرايجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث والعشرون.
- آمال صادق ، فؤاد أبوحطب (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي، ط٦، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- أمينة السيد، منير مرسي (٢٠٠١) : فعالية نظرية رايلجوز التوسعية في تنظيم وتدريس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مؤتمر رؤى مستقبلية، المركز القومي للبحوث والتنمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم : المشكلة – الأغراض – الخصائص، مجلة علم النفس، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الثالث والستون، السنة السادسة عشرة.
- جمال سليمان عطيه (٢٠٠٦) : فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، الزقازيق، المجلد السادس عشر، العدد (٦٧).
- حسن محمد العارف (٢٠٠١) : أثر استخدام برنامج علاجي مقترح في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيا، مؤتمر رؤى مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسام عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

- رحاب صالح (٢٠٠٢) : "برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- رضا محمد عبدالستار (١٩٩٦) : "دراسة لنمو القدرة على التمركز لدى الأطفال على عينة مصرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رمزية الغريب (١٩٦٢) : التقويم والقياس في المدرسة الحديثة، القاهرة : دار النهضة العربية.
- ريما سعد سعادة (٢٠٠١) : مهارات التعرف على الترابط في النص في كتب القراءة العربية المتوسطة والثانوية للبنات، دراسة تقويمية، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والسبعون، السنة الحادية والعشرون.
- سعد بن مبارك (٢٠٠٨) : "استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل لتحسين التحصيل والدافعية والميول في القراءة لدى طلاب الصف التاسع بمنطقة الباطنة شمال سلطنة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- سعيد عبدالله لافي (٢٠٠١) : أثر تدريس القراءة في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد الأول، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- السيد عبدالحميد سليمان (١٩٩٦) : "تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم" سلسلة التعلم العلاجي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) : ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣).
- صلاح الدين علام (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصره، القاهرة : دار الفكر العربي.
- طلعت أحمد حسن (٢٠٠٥) : استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع والعشرون (الجزء الثالث).
- عبدالمجيد أحمد (١٩٨٢) : علم اللغة النفسي، الرياض : عماده شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود.
- العزب محمد، عبدالحميد محمد (٢٠٠٢) : استراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني عشر، العدد (٥١).
- عماد عبدالمسيح يوسف (١٩٩١) : نمذجة العلاقات السببية بين مستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس ومتغيرات البيئة الاجتماعية للأسرة لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الرابع، المجلد الرابع.
- غريب عبدالفتاح (٢٠٠٣) : نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والأغراض الاكتئابية : دراسة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة على الأعراض الاكتئابية في المرحلة الإعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثالث عشر ، العدد (١٣٩).
- فاروق عبدالفتاح علي (١٩٧٨) : "التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة من اتجاهاتهم نحو المدرسة (دراسة ميدانية على الصف الثاني)"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- فتحي يونس (٢٠٠٣) : القراءة – مفهوم ونماذج : المؤتمر العلمي الثالث القراءة وبناء الإنسان، القاهرة .

- قماري محمد (١٩٩٠) : "التوافق وعلاقته بالانبساط وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- كابور أهلاوات، أحمد عوده، عبدالمجيد شتات، توفيق مرعي (١٩٩٠) : القياس والتقويم، سلطنة عمان : دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، وزارة التربية والتعليم والشباب.
- كمال دسوقي (١٩٨٨) : ذخيرة علم النفس، الجزء الثاني، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.
- كيرل وكالفنت (١٩٨٨) : ترجمة : زيدان السرطاوي، عبدالعزيز الشخص، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- لطفي فطيم (١٩٨٩) : الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للدراسات الاجتماعية، العدد (٢٦).
- ماجد محمد عثمان (٢٠٠٨) : أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني.
- محمد الدسوقي (١٩٨٤) : "العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة"، رسالة التربية، جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.
- محمد زياد (١٩٩٦) : التحصيل الدراسي ، مفاهيم، مشاكل ، حلول ، دار النهضة الحديثة ، دمشق.
- محمد قدري لطفي (١٩٩٢) : التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه، القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة.
- محمد علي مصطفى (٢٠٠٤) : أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد (٤٢).
- مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، الطبعة الأولى، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٥) : صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، القاهرة : مكتبة زهراء الشروق.
- موسى جبريل (١٩٩٨) : تقدير الذات ومركز الضبط لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، الجزء (٤).
- نادية عبده ، منى سعيد (٢٠٠٤) : فعالية بعض استراتيجيات إكساب المفاهيم العلمية على بنية المحتوى المعرفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن والعشرون، الجزء الرابع.
- نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠) : دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية)، مجلة علم النفس، السنة الرابعة عشرة.
- وليد حسن عاشور (٢٠٠٩) : التعاطف وعلاقته باعتبار الذات والتمركز حول الأنا والتماسك الأسري كما يدركه الأبناء لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- يسري أحمد السيد (٢٠٠٥) : فعالية برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذووي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Arends, R. (1997) : Classroom Instruction and management. New York : McGraw-Hill.
- Ariel, A. (1992) : Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York : Macmillan.
- Badian, N. (1999) : Reading disability defined as adiscrepacy between listening and reading comprehension : a Longitudinal study of stability, gender differences and disability 32, 1- 11.
- Bordens, K. & Horowitz , I (2002) : Social Psychology (2nd ed.) London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown , J. (2006) : Social Psychology , New York : McGraw-Hill.
- David, H. & Joel , S. (1994) : Early Intervention of Children at risk for Reading disabilities. Journal of Learning disabilities. 26, 6, 371-383.
- Farnham , S., Greenwalds A. of Banagji , M. (1999) : Implicit self esteem . In D. Abrams & M. Hogg (Eds.) , Social identity and social cognition (pp. 230- 248). Oxford, UK: Blackwell.
- Ferguson , J. (2001) : Effects of Metacognitive strategy instruction on sixth grade students content reading comprehension . PHD. Boston University, School of Education.
- Hines, S. (2000) : The Effects of Motoric and non-motoric instruction on reading and mathematics achievements of learning disabled students in Kindergarten through ninth grade. Dissertation abstract international, 61, 5, (A) , 1777.
- Iman Abd-ElHack (2006) : The Effectiveness of Using reciprocal Teaching in Improving strategic reading and reading comprehension skills of EFL Majors , Cairo : Studies in curriculum & Instruction, Egyptian Council for Curriculum & Instruction , 113, 1-35.
- Knaled Mohamed (2001) : A Cognitive strategies program in English Language the improve reading comprehension for university students. M. A., Faculty of Education , Ain Shams University.
- Mason, L. (2004) : Explicit self- Regulated Strategy development versus reciprocal questioning : Effects on expository reading comprehension among struggling readers. Journal of Educational Psychology. 96 2, 283- 296.
- Meneghetti, C., Carretti, B. & Beni, R. (2006) : Components of Reading Comprehension and Scholastic achievement Learning and individual differences, 16, 291- 301.
- Nozir, M. (2001) : New Trends in Teaching in elementary grades. R Review article. Faculty of Education, Assuit University.
- Pressley, M. Afflerbach, P. (1995) : Verbal Protocols of Reading , New Jersey : Hillsdale.

- Rabren, K., Dorch, C., & Eaves, R. (1999) : The differential effects of two systematic reading comprehension approaches with students with learning disabilities. Journal of Learning disabilities. 32, Iss. 1.
- Scrrell, A. (1996) : Triadic approach to reading compreheasion strategy instruction . ERIC. ED. 400670.
- Short, E. & Ryan , E. (1984) : Metacognitive differences between skilled and Less skilled readers : Remediating deficits through story grammar and attribution Training, Journal of Educational Psychology, 76, 2, 225- 235.
- Sideridis, G. , Mouzaki, A., Simos, P. & Protopaps, A. (2006) : Classification of students with reading comprehension difficulties : The Roles of motivation, affect and Psycho pathology. Learning disabilities Quarterly. 29, 159- 180.
- Smith, C. (1983) : Learning disabilities .The interaction of Learner, Task , and Setting. Boston : Brown & Company (Canada) Limited.
- Smith, D. (2004) : Introduction to Special Education : Teaching in an age of opportunity (5^{th} ed) , Boston : Pearson Education. Inc.
- Stevens, R. & Slavin, R. (1995) : Effects of a Cooperative Learning opproach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped Students. The Elementary School Journal . 95, 3, 241- 262.
- Swanson, H. & Alexander, J. (1997) : Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning – disabled and skilled readers : Revisiting the specificity hypothesis. Journal of Educational Psychology , 89, 1, 128- 158.
- Taguchi, E., Mass, M. & Gorsuch, G. (2004) : Developing Reading fluency in EFL : How assisted repeated Reading and extensive affect fluency development. Reading in aforeign Language. 16, 2, 1-14.
- Williams, J. (2000) : Strategic Processing of Text. Improving reading comprehension of students with reading disabilities. ERIC. ED. 449596.

❋❋❋❋❋❋❋