مجلـة الإرشـــاد النفســي

Journal of psychological Counseling

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر عن مركز التوجيه والإرشاد النفسي

بكلية التربية – جامعة المنيا

ISSN (Print) 2682- 4566 ISSN (on-line) 2735 - 301X

https://sjsm.journals.ekb.eg

المجلد السادس العدد العاشر ديسمبر 2020

هيئة التحرير

رئيـــــــس تحرير المجلة

أ.د/ عيد عبد الواحد على درويش

عميد كلية التربية

نائب رئيس تحرير المجلة

أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد

وكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع

مدير تحرير المجلة

أ.م. د/ فدوي أنور وجدي توفيق

مدير مركز التوجيه والإرشاد النفسي

سكرتير المجلة

أ/ أحمد مصطفى محمد

مدير مكتب عميد كلية التربية – جامعة المنيا

اللجنة الاستشارية للمجلة (*)

أ.د/ابراهيم علي ابراهيم
جامعة المنيا -مصر

أ.د/آمال عبد السميع باظة
جامعة كفر الشيخ- مصر

أ.د/أنور عبد الرحيم رياض
جامعة المنيا- مصر

أ.د/إيهاب عبد العزيز الببلاوي
جامعة الزقازيق- مصر

أ.د/خديجة ضيف الله القرشي
جامعة الطائف –المملكة العربية السعودية

أ.د/رياض نايل العاسمى
جامعة دمشق - سوريا

أ.د/زينب محمود شقير
جامعة طنطا -مصر

أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية

أ.د/علي فرح أحمد فرح
جامعة العلوم والتكنولوجيا - السودان

أ.د/علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان

أ.د/عماد الزغول
جامعة مؤتة - الاردن

أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد
جامعة المنيا- مصر

أ.د/لطفي عبد الباسط إبراهيم
جامعة المنوفية- مصر

أ.د/محمد المري إسماعيل
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/مختار أحمد الكيال
جامعة عين شمس- مصر

أ.د/نعمان محمد صالح الموسوي
جامعة البحرين- البحرين

(*)ملحوظة: تم ترتيب الأسماء أبجديا

اللجنة العلمية للمجلة(*)

أ.د/ابراهيم علي ابراهيم

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/أحمد محمد الحسن شنان

أستاذ علم النفس – جامعة بيشة

أ.د/اسماء محمد عبد الحميد

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/اسهام ابو بكر عثمان

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/آمال عبد السميع باظة

أستاذ الصحة النفسية – جامعة كفر الشيخ

أ.د/أنور عبد الرحيم رياض

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/إيهاب عبد العزيز الببلاوي

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة-جامعة الزقازيق

أ.د/خديجة ضيف الله القرشي

أستاذ القياس النفسي – جامعة الطائف

أ.د/خلف احمد مبارك

أستاذ الصحة النفسية – جامعة سوهاج

أ.د/رأفت عطية باخوم

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

(*)ملحوظة: تم ترتيب الأسماء أبجديا

أ.د/رياض نايل العاسمى

أستاذ الإرشاد النفسي - جامعة دمشق

أ.د/ زينب محمود شقير

أستاذ الصحة النفسية – جامعة طنطا

أ.د/سليمان محمد سليمان

أستاذ الصحة النفسية –جامعة بني سويف

أ.د/ سيد عبد العظيم محمد

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/ صبري محمود عبد الفتاح

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت

أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

أ.د/ علي فرح أحمد فرح

أستاذ علم النفس - جامعة العلوم والتكنولوجيا

أ.د/ علي مهدي كاظم

أستاذ علم النفس - جامعة السلطان قابوس

أ.د/ عماد الزغول

أستاذ علم النفس التربوي -جامعة مؤتة

أ.د/فضل ابراهيم عبد الصمد

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/لطفي عبد الباسط إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنوفية

أ.د/ماهر محمد أبو هلاله

أستاذ علم النفس - جامعة السلطان قابوس

أ.د/محمد المري إسماعيل

أستاذ الصحة النفسية – جامعة الزقازيق

أ.د/محمد عبد التواب معوض

أستاذ الصحة النفسية – جامعة الفيوم

أ.د/محمد عبد الظاهر الطيب

أستاذ الصحة النفسية – جامعة طنطا

أ.د/محمد فرحان القضاة

أستاذ علم النفس– جامعة الملك سعود

أ.د/مختار أحمد الكيال

أستاذ علم النفس – جامعة عين شمس

أ.د/مديحة عثمان عبد الفضيل

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/مشيره عبد الحميد احمد اليوسفى

أستاذ الصحة النفسية – جامعة المنيا

أ.د/مصطفي ابو المجد سليمان مفضل

أستاذ الصحة النفسية –جامعة قنا

أ.د/نجاة زكي موسى

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/نجدى ونيس حبشى

أستاذ علم النفس التربوي – جامعة المنيا

أ.د/نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ القياس النفسي – جامعة البحرين

أ.د/يوسف عبد الله عبد الصبور

أستاذ الصحة النفسية –جامعة سوهاج

قواعد النشر بمجلة الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة المنيا

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دورية متخصصة مُحكمة تصدر عن مركز الإرشاد النفسي – كلية التربية – جامعة المنيا ، وهو ثاني مركز إرشاد نفسي على مستوى الجامعات المصرية، تم إنشاؤه عام 1998 على يد الأستاذ الدكتور / عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم، والمجلة تُعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية ، ودقة التوثيق ، في مجالات الصحة النفسية، والإرشاد النفسي، وعلم النفس ، والتربية الخاصة بشتي فروعها وتخصصاتها المتنوعة ، من جميع دول الوطن العربي. ويشرف علي إصدارها نخبة من أساتذة الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس والتربية الخاصة ، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية، وتشمل : البحوث الأصيلة ، التطبيقية والنظرية ، وتقارير البحوث ومشاريع التخرج ، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية. وتصدر المجلة نصف سنوية .

أهداف المجلة:

- إيجاد وعاء نشر علمي أكاديمي متخصص في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي.
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر أبحاث الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

قواعد النشر بالمجلة:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ أن البحوث التي لا تلتزم بشروم النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتي يتم التقيد بشروط النشر، و تتمثل تلك الشروط في ما يلي:

أولا : الشروط الإدارية:

1- تنشر المجلة البحوث والدراسات في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس والإرشاد النفسي المقدمة من أعضاء هيئة تدريس بالجامعة أو باحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات البحثية المختلفة.

2- يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث (الأصل + صورتين)بالإضافة الي أسطوانة الكترونيه ، وذلك إلى سكرتير تحرير المجلة ومعها رسوم التحكيم .

3- يسجل الباحث بياناته علي موقع المجلة في بنك المعرفة https://sjsm.journals.ekb.eg و يرفق نسخه الكترونية من البحث علي الموقع .

4- كل ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

5- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر – من بين الأساتذة المتخصصين في مجال البحث لتحكيم البحوث والدراسات وتحديد صلاحيته للنشر، وذلك وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

6- يتم إرسال الأبحاث بصورة سرية خالية من اسم الباحث أو مكان عمله للمحكم لضمان حيادية التحكيم ، وفي حالة تجاوز المحكم الفتره الزمنية المخصصه للتحكيم ، نقوم هيئة تحرير المجلة بإرسال البحث إلى محكم آخر.

7- يجوز لصاحب البحث أن يقترح أحد الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، علي أن تختار هيئة التحرير من الأسماء المقترحة.

8- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مجلة أخرى إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

9- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتي تنتهي إجراءات تحكيمية، ونشره ، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (وذلك من خلال نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث)، ويتم ارسالهم علي الايميل الخاص بالمجلة (cpc_guide@mu.edu.eg)

ثانياً: الشروط الفنية:

-يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث:

1- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

-للبحوث العربية باستخدام خط simplified Arabic بحجم (14) ، والعناوين الرئيسة بحجم (16) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (14) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (3.25 سم يمين ويسار الصفحة)، (3.25 سم أعلي وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور ، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية simplified Arabic بحجم (10).

-للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم (11) والعناوين الرئيسة بحجم (13) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (11) بولد ، وبهوامش حجم الواحد منها (3.25 سم يمين ويسار الصفحة ، (3.5 أعلى وأسفل الصفحة)). وترك مسافة مفردة بين السور كما ، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (8).

-تستخدم الأرقام العربية 1 ، 2 ، 3 ... في جميع ثنايا البحث ، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

2- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (200) كلمة ، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبيه أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

3- ألا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة (8000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي ، والكلمات المفتاحية ، والأشكال والمراجع والملاحق (نموذج ملخص البحث باللغة العربية واللغة الإنجليزية).

4- أن يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث/ الباحثين ، والجامعة / المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث ، ثم تتبع بصفحات البحث بدءاً بالصفحة الأولي حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

5- أن يتكون البحث من العناصر التالي: المقدمة والخلفية النظرية، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها ، ثم أهدافها ، ثم أهمية الدراسة ، ثم محددات الدراسة ، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة ، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن (منهج الدراسة ، والعينة ، وأدوات الدراسة ، الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة ، وإجراءات الدراسة ، والأساليب الإحصائية) ثم نتائج الدراسة ومناقشاتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً والملاحق إن وجدت.

6- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

7- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

8- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية .

9- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث ، وتقرير أهليته ، أو رفضه للنشر.

10- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً ، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

11- يتم تقديم البحوث إلكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الإلكتروني مع تعبئة إقرار يفيد بعدم قيام الباحث بنشر البحث في أي مجلة أخرى.

12- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة ، وعدد (5) مستلات من البحث ، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .

ثالثا : الرسوم المقررة للنشر:

أ- **رسوم التحكيم** : يتم دفع (300) جنيه مصري للتحكيم للباحثين المصريين من داخل مصر، و (100) دولار للباحثين المصريين من خارج مصر والباحثين غير المصريين.

ب- تكلفة النشر:

1- **بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية** تكون رسوم النشر ثلاثمائة جنيها رسوم نشر البحث لعدد (20 عشرون صفحة) ، و يتم دفع (15) جنيه مصري عن كل صفحة زائدة.

2- **بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين المصريين المعارين بالخارج أو غير المصريين من خارج جمهورية مصر العربية** ، تكون رسوم النشر : يتم دفع مبلغ (200) دولار للبحث المقدم من باحثين من خارج الوطن لعدد (20 عشرون صفحة)، ويتم دفع (5) دولار عن كل صفحة زائدة.

موقع المجلة علي بنك المعرفة: https://sjsm.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة : (cpc_guide@mu.edu.eg)

للتواصل و الاستفسارات :

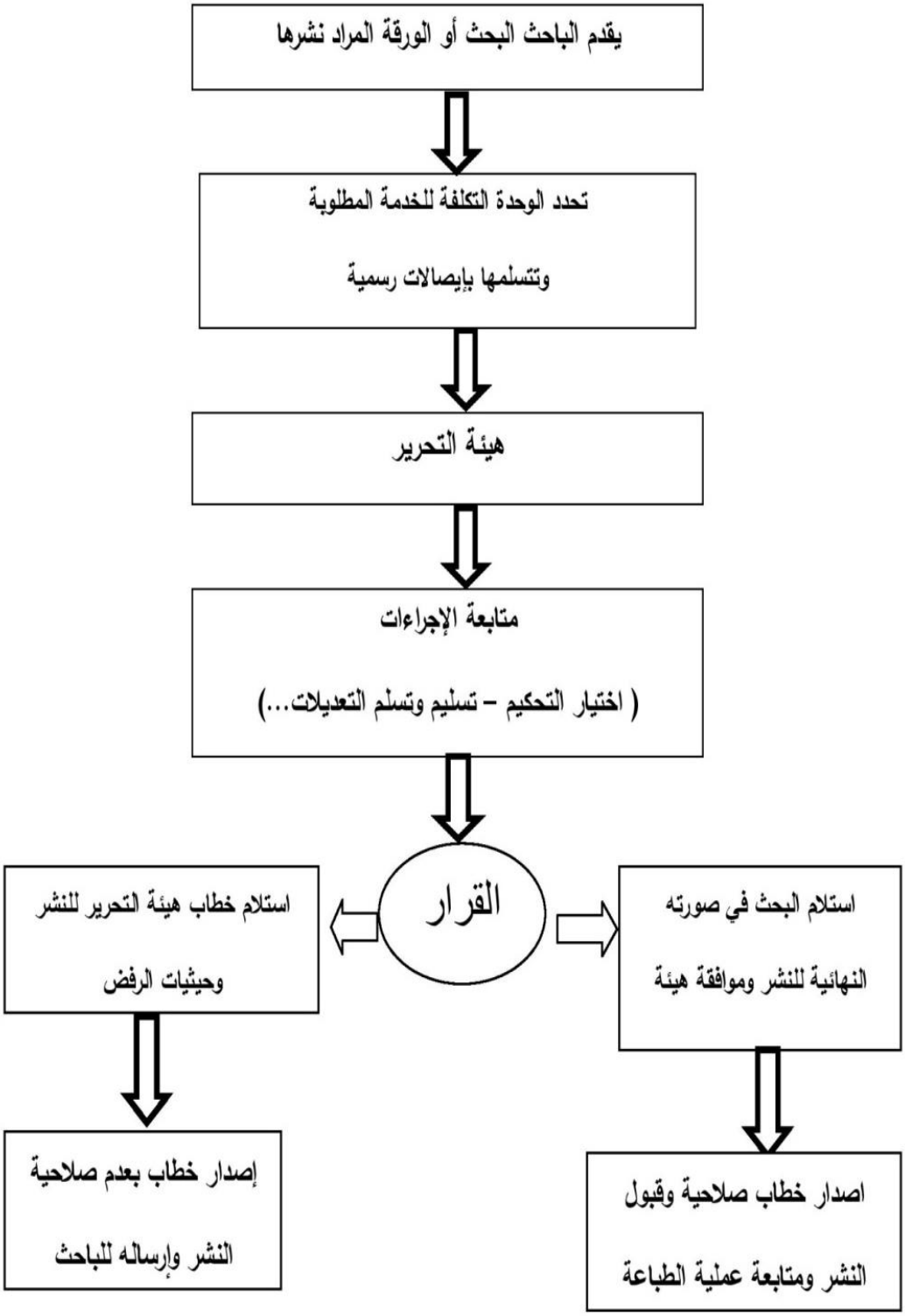
أ.م.د/ فدوى أنور وجدي توفيق — **مدير تحرير المجلة**

Mobile phone: 01009914425

WhatsApp number: 01011550474
01009914425

E-mail - dr.fadwa_3@yahoo.com

خط سير عملية تحكيم المقالات



محتويات العدد

م	عنوان البحث والاعداد	رقم الصفحة
1	المناعة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من المعاقين سمعياً أ/نجلاء محمد نجيب	25_1
2	أثر المتغيرات الديموغرافية على الحب الزواجي أ/نورا خاطر محمد خاطر	47_26
3	الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الروحي لطلاب الجامعة أ/سارة محمد عبد الفتاح حسن	67_48
4	المحددات النفسية للحب الزواجي أ/نورا خاطر محمد خاطر	95_68
5	الهامشية الذاتية وعلاقتها بالأنساق القيمية والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من الراشدين من الجنسين د/إِلْهَام إبراهيم أَحْمَد مُحَمَّد	148_96
6	الإرشادي السلوكي المعرفي القائم على القيم الإسلامية لتنمية التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية دراسة نظرية أ/عبداللطيف بن يوسف المقرن ، د/نورواتي منصور	178_149
7	فاعلية برنامج معرفي لخفض مظاهر العسر القرائي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم د / أحمد زكريا حجازي	223_179

فاعلية برنامج معرفي لخفض مظاهر العسر القرائي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د / أحمد زكريا حجازي (*)

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي لخفض مظاهر العسر القرائي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية على (20) من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ذوي مظاهر العسر القرائي)، تتراوح أعمارهم من بين (9–10) سنوات، بمتوسط عمري (8،65) وانحراف معياري (0،48)، حيث تم تقسم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (10) تلاميذ ومجموعة ضابطة (10) تلاميذ. وقد تمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المعرفي لخفض مظاهر العسر القرائي، وقائمة المهارات القرائية، واختبار مظاهر العسر القرائي، ومقياس الدافعية الأكاديمية من (إعداد الباحث)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مظاهر العسر القرائي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما اشارت النتائج إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي عل اختبار مظاهر العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما اشارت النتائج إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج معرفي، مظاهر العسر القرائي، الدافعية الأكاديمية صعوبات التعلم.

(*) أستاذ مشارك–كلية التربية–جامعة الملك فيصل Ahegazy@kfu.edu.sa

Effectiveness of a cognitive program to reduce dyslexia and its effect on improving Academic Motivation with learning difficulties

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a cognitive program to reduce dyslexia and its effect in improving the Academic Motivation and attitude towards study for people with learning difficulties, and the researcher used the experimental approach to suit his goals of the study, and the study sample consisted in its final form on (20) students with learning difficulties (dyslexia), ranging in age from (9-10) years, with an average age (8.65), and standard deviation (0.48), where the sample was divided into two groups, an experimental group (10) students and a control group (10) students. the researcher applied a cognitive program to reduce reading dysfunction, and a list of reading skills, and dyslexia test from, the Academic Motivation scale from the researcher's preparation, and for data analysis, and the results of the study indicated that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group on a test Hardness My readers in the post-application for the benefit of the experimental group, and the results also indicated that there are statistically significant differences between the experimental group in the pre and post application on the hardness reading test in favor of the post-application, and the results also indicated the presence of statistically significant differences between the experimental group in the pre and post application on a scale Academic Motivation for the benefit of post-application, and the results also indicated that there were statistically significant differences between the experimental group in the pre and post application on the scale of the attitude towards study in favor of post-application.

Keywords: Dyslexia, Academic Motivation, learning difficulties.

مقدمة:

تعتبر القراءة حجر الزاوية الرئيس في عملية التعلم، وبدون عملية القراءة لا يمكن أن يحدث التعلم، وتعتبر القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي يلجأ إليها الفرد ليشحن عقلية بالأفكار والخبرات والمعارف التي يتعلمها ويترجمها إلى أفعال وممارسات عملية في الواقع الذي يعيش فيه. كما أنها وسيلة من وسائل التواصل الفكري بين الأفراد والمجتمعات. حيث تشير الدراسات إلى ان مظاهر العسر القرائي يعد أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا بحيث تصل نسبة انتشارها إلى (80%) من ذوي صعوبات التعلم (سالم، الشحات، وعاشور، 2006).

وكما يرتبط مظاهر العسر القرائي بالعديد من الجوانب الانفعالية السلبية مثل الحزن، الغضب، الخوف، الخجل، الاكتئاب، القلق بوجه عام والقلق الاجتماعي بوجه خاص، ضعف العلاقات مع الآخرين، قصور ضبط الذات، مفهوم ذات سلبي، عدم القدرة على تحمل الإحباط، والسلوكيات الانسحابين، العداء الموجه ذاتياً، السلوك الجانح، وسوء التوافق ومشكلات المسلك (متولي، 2016).

وهذه الجوانب الانفعالية لها تأثير كبير على عملية التعلم والدافعية الأكاديمية. حيث يذكر (قطامي، شريم، غرايبة، الزعبي، مطر، ظاظا، 2010) أن وظيفة الدافعية الأكاديمية تتحدد من خلال دفع الفرد نحو التوازن المعرفي، وزيادة نشاط التنظيم الذاتي لديه لتحقيق أهدافه، وزيادة العمليات الذهنية للوصول إلى حالة التنظيم الموجه نحو التعلم أو إكمال المعرفة، والوصول إلى حالة الفهم، وإيجاد المعنى وإزالة الغموض. وتشير الدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية في مجال صعوبات التعلم إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نتيجة للصعوبات التي يعانون منها ومن هذه الدراسات دراسة لونا (Luna, 2013) ودراسة (العليمي، 2016). وعلى الرغم من اتفاق الدراسات على انخفاض الدافعية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم إلا ان هناك دراسات اثبتت تحسن الدافعية الأكاديمية لديهم، ومن هذه الدراسات دراسة دايمانتو وتافرولا (Diamanto, tavroula, 2010) ودراسة (Caprino Alfred, 2016). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى خفض مظاهر العسر القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج معرفي وقياس أثرة في تحسين الدافعية الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مظاهر العسر القرائي عقبة رئيسة تقف أمام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يذكر السعيدي (2009) أن معظم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ وخصوصاً في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة. وشهدت السنوات الأخيرة تقدماً كبيراً في مجال عسر القراءة Dyslexia ، والذي يشير إلى الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة بسبب ضعف في المعالجات الفونولوجية والقدرات اللغوية ذات الصلة ، وتشير الإحصاءات والنسب المشتقة من نتائج الأبحاث إلى زيادة نسبة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي ، حيث يرى المعهد القومي لصحة الطفل والتنمية البشرية The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) أن صعوبات القراءة تشكل تحدياً ملحاً وعاجلاً ومشكلة عامة لها نتائج خطيرة، وتكاليف باهضه، فقد أنفق ما يزيد عن 120 مليون دولار على البحوث في السنوات الخمس الأخيرة لفهم أسباب ونتائج ومشكلات عسر القراءة لدى الأطفال (عاشور، 2012). فيما اشارت نتائج دراسة لونا (Luna, 2013) ودراسة (العليمي، 2016)، ودراسة بولوس وجالنكي (Poulos , Galanki, 2009) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينخفض مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم مقارنة

بأقرانهم العاديين نتيجة لصعوبات التعلم لديهم. والذي يعتبر من العوامل الأساسية في عملية التعلم، حيث ينظر الدافعية الأكاديمية على انها المحرك الرئيس الذي يقف خلف السلوكيات الداخلية والخارجية والذي يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد (أبو جادو، 2000). ومن ثم فإن الدراسة الحالية تسعى إلى إعداد برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي ومعرفة أثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وانطلاقاً مما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها في التساؤل الرئيس التالي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ صعوبات التعلم؟

وينبثق من التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي كالتالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مظاهر العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مظاهر العسر القرائي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الدافعية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الأكاديمية؟

ثانياً: أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية:

1- من المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في تزويد الأدب التربوي والنفسي بمعلومات وحقائق حول تأثير مظاهر العسر القرائي على الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- التنويه عن ضرورة الاهتمام بمظاهر العسر القرائي لما لها آثار سلبية على المستوى التربوي والوجداني لذوي صعوبات التعلم.

3- الإسهام في تطوير ميدان صعوبات التعلم من خلال القاء الضوء على خطورة مظاهر العسر القرائي.

4- تقديم معلومات وحقائق حول مظاهر العسر القرائي من خلال الأطر النظرية.

5- تقديم معلومات وحقائق حول الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعوامل المرتبط فيه والنظريات المفسرة له.

الأهمية التطبيقية:

1- تصميم برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي لذوي صعوبات التعلم.
2- إعداد اختبار للعسر القرائي للصف الرابع الابتدائي لذوي صعوبات التعلم.
3- إعداد مقياس الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.
4- التحقق من فاعلية البرنامج المعرفي في تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
5- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة التي تساعد في خفض مظاهر العسر القرائي تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تصميم برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2- التحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض مظاهر العسر القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3- التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسينها.

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

1- العسر القرائي: Dyslexia يعرف بأنه اضطراب أو قصور مكتسب أو نهائي في القدرة على قراءة اللغة المكتوبة، على الرغم من توافر قدر ملائم من الذكاء والبيئة التعليمية والظروف الاجتماعية والثقافية المناسبة، أم الطفل المصاب بهذه الحالة فإنه يعرف بمن يقل مستوى تحصيله وفهمه القرائي عن المتوقع أي عن متوسط جماعته التي لها نفس العمر الزمني أو في نفس الصف الدراسي (الزيات، 2008). ويعرف الباحث مظاهر العسر القرائي إجرائياً: بأنه هي صعوبات في المهارات القرائية المتمثلة في مهارات التعرف على الحروف والكلمات ومهارات الوعي الفونولوجي ومهارات الفهم القرائي والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تتحدد من خلال الدرجة التي يحصل عليها في اختبار مظاهر العسر القرائي المعد بالدراسة الحالية.

2- الدافعية الأكاديمية: Academic Motivation وتعرف الدافعية الأكاديمية بأنها: طاقة كامنة لدى الفرد تعمل على استثارته، ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي. ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابات في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما يترتب على ذلك إشباع حاجة معينة (قطامي، 2005). ويعرف الباحث الدافعية الأكاديمية إجرائياً: بأنه الرغبة في فهم واكتساب المعرفة

والاستزادة منها والتفاعل معها وتطبيقها في شتى المجالات الحياتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تتحدد من خلال الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الدافعية الأكاديمية المعد بالدراسة الحالية.

3- البرنامج المعرفي: Cognitive program يعرف على أنه مجموعة من الأنشطة المنظمة، والمترابطة، ذات الأهداف المحددة، وفقاً للائحة، أو الخطة مشروع بهدف تنمية مهارات، أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام، أو مخرج نهائي (شحاته، النجار، 2003). ويعرف الباحث البرنامج إجرائياً: بأنه مجموعة من الخبرات والمهارات والأنشطة والممارسات التي تقدم للتلاميذ بشكل منظم في مجموعة من الجلسات التدريبية في إطار العديد من الاستراتيجيات والفنيات، ومحددة بوقت وزمن معين لخفض مظاهر العسر القرائي لذوي صعوبات التعلم.

4- صعوبات التعلم: learning difficulties تعرف بأنها: الصعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم والتفكير والإدراك والانتباه والقراءة والكتابة والتهجي والنطق وغيرها من المهارات المتصلة بالعملية التعليمية، وهي حالة مستمرة تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل القدرات عند الفرد (غني، 2010). ويعرف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً: بأنها مشكلات وصعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة والحساب نتيجة لصعوبات نمائية ومشكلات في الدماغ، تظهر في المرحلة المبكرة بالتعليم وتؤثر على التحصيل الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم العسر القرائي: Dyslexia وعرفت الجمعية العالمية للدسلكسيا (2003) مظاهر العسر القرائي بأنه: صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات، والتهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي للغة، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها لنمو المفردات والخبرة عند الأفراد، و يعد الوعي الصوتي والقدرة على (تفسير الحروف) عاملين جيدين للتنبؤ بمستوى القراءة والكتابة لدى الأفراد (مجلة دسلكسيا – الكويت، 2005).

كما ورد في دليل ولاية مسيسبي لصعوبات تعلم القراءة (Mississippi Dyslexia Hand Book: 2002) تعريف صعوبات تعلم القراءة باعتبارها اضطراباً في معالجة اللغة يظهر في صعوبة معالجة اللغة الاستقبالية أو التعبيرية منطوقة أو مكتوبة، على الرغم من الذكاء المناسب والمرور بالخبرة التعليمية، وتوافر الفرص الثقافية الاجتماعية، وقد تحدث هذه الصعوبة في ناحية أو أكثر من صعوبات الحروف الهجائية، والفهم القرائي والكتابة، أو الهجاء.

ويذكر الزيات (2007) أن المشكلة الرئيسة التي تواجه التلاميذ ذوي مظاهر العسر القرائي أو الصعوبات الحادة فيها تتمثل في الوعي بأصوات الحروف الذي يعتمد على مدى فهمهم وتقويمهم لأصوات بنية التراكيب اللغوية، وهذه المشكلة تتزامن عادة مع صعوبات في التخزين والاحتفاظ والاسترجاع، ومن ثم فإن مشكلة عسر أو صعوبات القراءة فوق أنها مشكلة إدراكية بصرية سمعية، فإنها مشكلة تكامل إدراكي، وتجهيز ومعالجة، حيث يجد ذوو عسر أو صعوبات القراءة صعوبة في:

- تعرف الحروف والكلمات والمقاطع والجمل في المادة المقروءة.
- تجزئة الكلمات إلى الحروف والأصوات المكونة لها.
- تجميع ودمج أصوات التحدث لتكوين كلمات ومقاطع مسموعة.
- تخزين الصور البصرية لأصوات الحروف خلال عملية القراءة.
- توليف أصوات الحروف والكلمات وتخزينها في الذاكرة العاملة.
- التمثيل المعرفي لهذه الحروف في البنية المعرفية.
- التطبيقات الدقيقة لقواعد استخدام الحروف أثناء عملية القراءة.

كما تعبر الصعوبات الحادة في القراءة عن نفسها في:

قصور الوعي بأصوات الحروف اللغوية، صعوبات في عمليات تجهيز ومعالجة اللغة الشفهية المنطوقة، صعوبة إدراك أشكال الحروف بمنطوقها وأصواتها وترميزها، صعوبات التعامل معها كرموز ذات معنى، صعوبة تخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها من الذاكرة (الزيات، 2007)(Scholl, 2002) .

ثانياً: مظاهر العسر القرائي:

يعكس مصطلح مظاهر العسر القرائي العديد من مظاهر الاضطراب في كل من الكتابة والقواعد والتهجئة والرياضيات والذاكرة والنطق والإحساس بالوقت والاتجاهات، وعليه؛ فلا يعتبر هذا المصطلح مقتصرا على ضعف القراءة كما أن أعراضه المتنوعة ربما يعود سببها إلى خلل في وظيفة الأذن الداخلية، وينتج عن هذا الخلل وصول إشارات مشوهة وغير منظمة يصعب على الدماغ التعامل معها أو معالجتها (السرطاوي، السرطاوي، خشان، أبو جودة، 2013).

وعلى الرغم من أن ملامح صعوبات التعلم في القراءة تختلف من شخص لآخر، إلا أنها تشمل الخصائص التالية: – صعوبة الوعي الفو نيمي والمعالجة الصوتية، و– صعوبات في معدل القراءة، و الهجاء و المفردات والفهم؛ و لذلك يعتبر مصطلح عسر القراءة هو الأكثر انتشارا، و معترف به بشكل جيد من بين الأنواع الفرعية الأخرى لصعوبات التعلم (Cortiella , Horowitz, 2014) .

كما تبدو مظاهر صعوبات تعلم القراءة في أن يزيد أو ينقص الطفل أثناء قراءته حرفاً في الكلمة بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء، والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة (حسن، 2011).

ثالثاً: الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء القراءة:

يرى كل من (منصوري، وافية، 2015)، هلاليثوا (Hlalethwa, 2013)، ويوسيفي ودافودي (Davoudi, yousefi, 2015) أن الصعوبات التي تواجه المتعلم اثناء القراءة تتمثل فيما يلي:

1– صعوبات تعلم القراءة: تظهر هذه الصعوبة لدى المتعلم في عدم قدرته على فك رموز اللغة ومعالجة المعلومات وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر، أو القدرات العقلية والقدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسية.

2– صعوبة تعرف وقراءة الكلمات: وتشمل صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية، وصعوبة قراءة الكلمات التي تتضمن مقطعاً ساكناً، وصعوبة إصدار صوت المقاطع الأنفية أثناء القراءة، وصعوبة قراءة الكلمات التي بها الحركات، وصعوبة التمييز بين الكلمات متشابهة الأحرف أثناء القراءة.

4– **صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها:** تتمثل في تجزئة الكلمة إلى مقاطع ثم دمجها.

4– صعوبة التمييز البصري: يتمثل التمييز البصري للمادة المقروءة في ثلاث نقاط هي:

- التمييز بين الحروف والكلمات (ف، في أو ب، أب).
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ت، ب، ث أو ج، ح، خ)
- التمييز بين الكلمات المتشابهة (حبل، جبل)

5– صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق:

يقصد بالربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، أي ربط الجرافيمات بالفونيمات.

6ـ صعوبة التمييز السمعي:

وهي القدرة على التمييز بين الاصوات اللغوية الأساسية، وتمييز التشابه أو الاختلاف بين الكلمات.

7- صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع: أي تجميع الأصوات لتكوين كلمات كاملة.

رابعاً: أنواع مظاهر العسر القرائي:

يذكر (فرحات، 2015) أن مظاهر العسر القرائي ينقسم إلى عدة أنواع وهي:

1- عسر القراءة الفونولوجي: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف فضلاً عن مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

2- عسر القراءة التطورية السطحية: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وصعوبة نطق الكلمات. وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية.

3- عسر القراءة المختلط: يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) (فرحات، 2015).

العوامل التي تساعد في خفض مظاهر العسر القرائي:

1- العوامل التي تتعلق بالتلميذ وتشمل:

- تنمية القدرة اللغوية لدى التلميذ ومحصوله اللغوي.
- الخلفية الثقافية والمعرفية لدى التلميذ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف اللغوية والعلمية والخبرات التي اكتسبها.
- مستوى نضج التلميذ وقدرته على الفهم وعمره القرائي.
- دافعية التلميذ وميوله وحاجاته إلى محتوى المقروء (السعيد، 2007).

2- العوامل التي تتعلق بالمادة المقروءة وتشمل:

- وضوح الكلمات ودلالاتها.
- التراكيب النحوية للجمل.
- كثافة الأفكار في النص.
- ملاءمة المحتوى لمستوى القارئ واستجابته لحاجاته.
- الصور والرسوم التي تعزز الفهم والاستيعاب.
- الطباعة والتنسيق (أحمد، السرطاوي، 2015).

علاج مظاهر العسر القرائي: هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة ومن أبرزها:

1 – طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: VAKT

وهي الطريقة التي تعالج العجز الذي يترتب على استخدام بعض الحواس دون الأخرى في تعليم القراءة، حيث تعتمد هذه الطريقة على التعدد في الحواس، كحاسة السمع والبصر، والحاسة الحس حركية، فهذه الطريقة تدعم وتحسن تعلم التلميذ للمادة الدراسية (خطاب، 2006).

وتستخدم حاسة الإحساس للتمييز بين بعض الحروف أو الكلمات، وعلى المعلم أثناء عملية التدريس أن يسأل المتعسر ثلاثة أسئلة: ما الذي سمعته؟ What do you hear? وما الذي تراه؟ What do you see? وما الذي تحسه؟ What do you feel? (Marshall, Daunt, 2012).

2– طريقة فرنالد: Fernald Method

تعتمد هذه الطريقة على تعدد الحواس في تعليم القراءة، ولكن تختلف عن طريقة تعدد الحواس في ناحيتين: – تقوم هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص.

– اعطاء الحرية للتلميذ في اختيار الكلمات، ليكون أكثر إيجابية للقراءة (محمد، عامر، 2008).

3 – طريقة اورتون – جلنجهام: Orton - Gillingham

تقوم هذه الطريقة علي الحواس المتعددة والتنظيم، أو تصنيف التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتفسير، أو الترميز وتعليم التهجئة، وتركز علي: عملية الربط بين رمز الحرف البصري المكتوب مع اسم الحرف، والقيام بربط رمز الحرف البصري مع صوت الحرف، – ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره (خطاب، 2006).

4 – طريقة القراءة العلاجية: Reading recovery

تعتمد هذه الطريقة على التالي: – القيام بالتعليم الفردي المباشر للتلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي متدني عن زملائه داخل الفصل، – الأطفال الذين هم أدني رتبة بمقابل أقرانهم من أطفال الصف هم من يتم اختيارهم لتلقي العلاج القرائي.

5– برامج التدريس المباشر

فالتدريس المباشر فعال مع ذوي عسر القراءة الحادة، ويشمل ستة مستويات مناسبة للصفوف الأولي من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتى السادس، فكل مستوى يضم دروس مصممة على أساس التتابع الهرمي، ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم عن طريقها تعليم الأطفال حسب خطوات مخطط لها ومتابعة من قبل المعلم، باستخدام المعززات المتنوعة (ملحم، 2002).

المحور الثاني: الدافعية الأكاديمية: Academic Motivation

يرى العلماء ان الدافعية والتحصيل العلمي تتشكل لدى الأفراد وبفعل عوامل خارجية ترجع إلي عوامل التنشئة الاجتماعية ودور الأسرة والوالدين والأصدقاء حيث تساهم كل هذه العوامل بصورة مباشرة

في تنمية الدافعية وحب المعرفة واستكشافها وتزداد كلما زاد الدعم والتعزيز المادي والمعنوي الذي تقدمه الأسرة والآخرون للأفراد وتشجيع روح التعاون والتنافس الصحيح ويضيف آخرون ان طبيعة التوقعات والاعتقادات المرتبطة لخبرات الفشل والنجاح التي طورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة بالمواقف الحياتية والاجتماعية التي لها تأثير كبير أضافي لتنمية الدوافع وحب المعرفة والتفوق والتحصيل (الزغلول، 2017).

أولاً: مفهوم الدافعية الأكاديمية:

والدافعية الأكاديمية من وجهة نظر ماسلو Maslow هي صفة عامة يتميز بها كل ما هو حي. بينما عرف ماير Mayer الدافعية الأكاديمية بأنه هو التعبير مستقبلي يؤثر عليه النتائج التي سيحصل السلوك من خلاله، لتحقيق نتيجة أو أكثر من النتائج المتوقعة (Cofer, Applley, 1968).

ويذكر ديف (Dev, 1997) أن الدافعية الأكاديمية يستثير الفرد للسعي وراء التحديات (الصعاب) واختيار المشاركة في المهام ذات الصعوبة المناسبة مع الشعور بالقوة والكفاءة في أدائها، ويعرفه بأنه "مشاركة التلميذ في الأنشطة بدافع حب الاستطلاع لمعرفة المزيد عن شيء ما، والانهماك في ذلك النشاط من اجل المشاركة فيه، وإنهاء المهمة والرغبة في الإسهام".

ويعرفها ريان وديسي (Ryan, Deci, 2000) بأنه يحرك التلميذ لأداء النشاط من أجل المتعة أو التحدي الكامن في النشاط، وليس من أجل مكافآت أو ضغوط أو حوافز خارجية.

: النظريات المفسرة الدافعية الأكاديمية:

1- نظرية العزو السببي: Attribution Theory

ينظر أصحاب نظرية العزو السببي إلى الدافعية الأكاديمية على أنه هو التوجه الداخلي مقابل التوجه الخارجي، لأن أي نشاط يقوم به الفرد يدرك على أنه إما بدافع ذاتي أو حافز خارجي مثل الحصول على مكافأة(شبيب، 1994).ويشير أصحاب هذه النظرية إلى أن المتعلم لو كان لديه سبب خارجي للنجاح فسوف يرجع نجاحه إلى العوامل الخارجية، وعلى النقيض من ذلك لو كان لديه سبب داخلي للنجاح فإنه يرتبط بالتعلم الذاتي حتى يؤدى النشاط الجديد بسهولة (Huitt, 1998).

2- نظرية التقويم المعرفي: Cognitive Evaluation Theory

تعد نظرية التقويم المعرفي نظرية فرعية من نظرية التحديد الذاتي Self-determination theory وتفترض هذه النظرية بأن المتغيرات البيئية مثل المكافآت والتغذية المرتدة تؤدى إلى شعور

التلميذ بالكفاءة أثناء أداء المهام المعرفية مما يترتب عليه تعزيز الدافعية الأكاديمية لتلك المهمات أشارت هذه النظرية إلى أن الشعور بالكفاءة لا يعزز الدافعية الأكاديمية الذاتي إذا لم يصاحبه الشعور بالاستقلال Sense of autonomy، وهكذا فان الأفراد ينبغي ألا يشعروا فقط بالكفاءة المدركة ولكن ينبغي عليهم أيضا أن يشعروا بان سلوكهم محدد ذاتيا وذلك لتعزيز الدافعية الأكاديمية لديهم (Ryan, Deci, 2000).

3- نظرية التنافر المعرفي: Cognitive dissonance theory

ويرى (حسن، 2005) أن نظرية التنافر المعرفي تفسر الدافعية الأكاديمية، فالمتعلم يواجه بخبرات جديدة أو مثيرة للدهشة، أو معقدة أو لا تتسق مع البناء المعرفي وتسبب له ما يسمى بالصراع المعرفي، وتجعله يسعى لمعرفة المزيد عن تلك المثيرات لكي يعمل على خفض التوتر الناتج عن الصراع المعرفي.

4- نظرية النظم الدافعية: Motivational Systems theory

تقدم الدافعية الأكاديمية كمفهوم متكامل تمثل اتجاهاً شخصياً يتضمن "ماذا أريد أن افعل" ؟، وطاقة وجدانية" ما مشاعري نحو السعي وراء الهدف" ؟ وتوقعات الفرد عما إذا كان سيصل إلى النهاية" هل أستطيع تحقيق هدفي" ؟ ، فالأهداف والعواطف والقدرة الشخصية تعمل معاً حتى تساعد على اتخاذ القرار (Ford, 1995).

وظيفة الدافعية الأكاديمية في التعلم:

يمثل الدافعية الأكاديمية أمرا أساسيا في عملية التعلم ولا يمكن أن تتم بدونها فهي تثير نشاطا معينا في الفرد، وتحتم عليه الاستجابة لموقف محدد مع إهمال المواقف الأخرى، وتملى عليه طريقة التصرف إزاء موقف معين، وتوجه سلوك الفرد نحو وجهة محددة حتى تشبع الحاجة الناشئة عنده، فمثلاً يزيد التلميذ من جهوده ونشاطه عندما يكون الدافع هو التنافس مع زملائه أو عندما يتمثل الدافع في الحصول على التقدير من المجتمع إذا ما أنجز عملا ما (الشريف، 2006).

حيث يذكر (الزق، 2016) أنه من الأفضل للآباء والمعلمين أن يلجئوا إلى التركيز على بناء الدافعية الأكاديمية لدى الأطفال بدلا من إعطائهم المكافآت نتيجة حصولهم على درجات مدرسية مرتفعة، ويتم ذلك من خلال تركيز الآباء لأطفالهم على المتعة والفائدة الآتية من التعلم واكتساب المعارف المختلفة.

رابعاً: علاقة الدافعية الأكاديمية بمظاهر العسر القرائي:

هناك علاقة وثيقة بين مظاهر العسر القرائي وضعف الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتذكر دراسة (العمار، 2019)، أن من المعوقات التي تحول دون اجتهاد التلميذ الذي

يكون يعاني من صعوبات تعلم القراءة هو الخوف من الوقوع في الفشل فتسيطر عليه صورة ذهنية تعيقه من المحاولة مرات عديدة للتغلب عليها، أو أن التلميذ أحيانا يخشى النجاح في محاولاته تلك، ومن عوامل ظهور صعوبة القراءة عيوب اللغة ومشكلاتها إذا كانت سابقة لدى المتعلم تساعد على ظهور صعوبة القراءة وكذلك نقص الانتباه الذي تأثر بالدافعية.

وكما أشارت دراسة جينا وكروجر (Gina, Krueger,2011) والتي كانت بعنوان دافعية الطلاب ذوي صعوبات التعلم للقراءة مدى الحياة، والتي تهدف إلى استخلاص المعلومات المستفادة من البحوث التي تناولت الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات تعزيز الدافع وتطبيقها، وقد أشارت الدراسة على ضعف الدافعية الأكاديمية عند ذوي صعوبات التعلم، وبوجه الخصوص الدافع للقراءة ، وكما اشارت إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها لتعزيز دافع المعرفي وتشمل (نموذج مهارات ناجحة، مشاركة الآباء، توفير بيئة تعلم إيجابية، الاهتمام بالواجبات المنزلية، الرصد الذاتي والتدخلات التحفيزية) .

وأشارت (إنجلر،2012) إلى أنه لتعلم اللغة العربية بوصفها اللغة الهدف، ومن أجل السيطرة على مهاراتها الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) لا بد من وجود دافعية تحفز التلميذ لإتقان هذه المهارات، فالدوافع هي التي توجه النشاط الذي يقوم به المتعلم وتحدده، واستعمال اللغة والتواصل بها مع الناس غالبا ما يكون السبب الطبيعي والحافز الأول لتعلم اللغة، وتخضع عملية التعلم لمجموعة من الشروط والعوامل، بعضها يتعلق بالعوامل الداخلية للمتعلم وبعضها الآخر يرتبط بالعوامل الخارجية التي تؤثر على المتعلم في الموقف التعليمي، وتتمثل هذه العوامل في مكونات البيئة التعليمية، من مناهج وأنشطة إثرائية وطرائق تدريس ووسائل تقنية مساعدة وأساليب تقويم.

ومما يؤكد ذلك ويدعمه دراسة (جديتاوي، نوح، عبدالغني، 2011) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الدافعية و مستوى تعلم القراءة والكتابة في الصف السادس ابتدائي في مدارس الحكومية في المملكة الأردنية، ومعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ،كانت العينة عشوائية العنقودية أما أدوات البحث فقد كانت عبارة عن اختبار دافعية الإنجاز لدى الأطفال و الراشدين "لهرمانز" واختبارين تحصيليين في مادتي القراءة والكتابة، وقد توصلت الدراسة إلى وجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية و تعلم القراءة وتعلم الكتابة ، أي كلما زادت مستوى الدافعية زاد مستوى تعلم القراءة تعلم الكتابة.

ثانياً الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت مظاهر العسر القرائي Dyslexia

دراسة جيسيكا (Jessica, 2016) والتي كانت بعنوان التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام الكمبيوتر لتدريس مهارات فك رموز الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، تكونت الدراسة من (3) تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة، (2) من الذكور، و (1) من الإناث، وكان عمرهم الزمني (7) سنوات، وقد أظهرت النتائج فعالية برنامج التدخل العلاجي بتحسن أفراد عينة الدراسة في مهارات فك رموز الكلمة، كما أوصت باستخدام الكمبيوتر لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ودراسة الجهني (2017) والتي كانت بعنوان أثر استخدام استراتيجية تعدد الحواس المتعددة في معالجة مظاهر العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريس المعتمدة على الحواس في معالجة مظاهر العسر القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، استخدم الباحث المنهج الشبة التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين الأولى تجريبية (5) والثانية ضابطة (5)، من غرفة مصادر التعلم. واظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في غرف المصادر.

ودراسة جيمس وادام وكرستوفير (James, Adam, Christopher, 2017) والتي كانت بعنوان الأسباب المؤثرة على الذاكرة عند البالغون الذين يعانون من مظاهر العسر القرائي في الظروف الطبيعية ،والتي تهدف إلى كشف العلاقة بين مظاهر العسر القرائي و الذاكرة لذوي صعوبات التعلم ،حيث اشتملت الدراسة على (26) تلميذاً وتلميذه يعانون من مظاهر العسر القرائي ،(5) من الذكور و(21) من الإناث ،و(25) تلميذا وتلميذه ممن لا يعانون من مظاهر العسر القرائي (6) من الذكور و (19) من الإناث ،و اشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة بين مظاهر العسر القرائي و الذاكر ،حيث تم تقديم مجموعة من المهام للمجموعة التي تعاني من مظاهر العسر القرائي و المجموعة التي لا تعاني منها ، وأظهرت النتائج بان الطلاب الذين يعانون من مظاهر العسر القرائي أسوء في تذكر لأداء المهام بعد أسبوع واحد ،وكما أشارت إلى أن مظاهر العسر القرائي يؤثر على الوصول للمعلومات اللفظية في الذاكرة .

ودراسة العتيبي(Al otiba, Rouse, Baker, 2018) والتي كانت بعنوان التدخل العلاجي لعسر القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، وتهدف الدراسة إلى تقديم سرد أدبي

لمجموعة من التدخلات العلاجية للعسر القرائي من خلال استراتيجية ذاتية التنظيم، وإتاحة الفرصة للطالب تعلم القراءة بالتدريج طبقاً لشدة مظاهر العسر القرائي لديه، كما أشارت الدراسة إلى استراتيجيات تعلم الكتابة من خلال التحرير ومراجعة النصوص واستخدام مسودة للكتابة وفن الاستذكار، واستخلصت الدراسة إلى فعالية هذه الاستراتيجيات واستخدام التقنية والمواقع ذات الفائدة لمساعدة المختصين في عملية التدخل العلاجي والحد من مظاهر العسر القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات التي تناولت مظاهر العسر القرائي: بعد انتهاء الباحث من استعراض الدراسات والبحوث السابقة للعسر القرائي فقد خلص إلى ما يلي:

يلاحظ من خلال الدراسات والبحوث السابقة في ميدان صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة اهتماماً كبيراً بقضايا التشخيص وأدواته لصعوبات تعلم القراءة، حيث هدفت دراسة (أبو دقه، 2010)، ودراسة (حبايب، 2011)، ودراسة العديلي والوابل والعوهلي Al-edaily, al-wabil, al-ohali, (2013)، التعرف على الأطفال ذوي صعوبات القراءة باعتبار أنه نقطة البداية لقضايا الكشف المبكر والتدخل المبكر ولبناء البرامج والأساليب التربوية والعلاجية لهذه الفئة من الأطفال.

كما اهتمت بعض الدراسات بإبراز بعض الخصائص والمشكلات التي يتصف بها الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالعاديين، كما كان الجانب الذي يلقي مزيداً من الاهتمام من الباحثين، هو التركيز على برامج وأساليب التدخل العلاجي لصعوبات تعلم القراءة مثل دراسة (الجهني، 2017)، ودراسة (كرم الدين، 2015)، ودراسة جسيكا (Jessica, 2016)، وذلك من خلال المنهجية التجريبية للتحقق من فاعلية المتغيرات المستقلة التجريبية التي تسعى إلى التحقق من تأثيرها في علاج صعوبات تعلم القراءة؛ وكذلك علاج مظاهر العسر القرائي من خلال برامج تدريبية وأثرها في تعديل المشكلات السلوكية والتربوية مثل دراسة (العمار، 2019)، والتي أشارت إلى ان مظاهر العسر القرائي يؤدي إلى الخوف والفشل الدراسي، ودراسة جيمس وادام وكرستفير (James, Adam, Christopher, 2017) والتي أشارت إلى أن مظاهر العسر القرائي له تأثير على الذاكرة، وهذا الجانب من اتجاهات الدراسات ونتائجها في علاج صعوبات تعلم القراءة كان–كذلك– موضع اهتمام خاص في الدراسة الحالية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الدافعية الأكاديمية.

ودراسة الفريد (Alfred,2016) بعنوان الدافع والمرونة والطلاب الريفيون الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي تهدف إلى تحليل الدراسات التي تناولت طلاب ذوي صعوبات التعلم في الأرياف الامريكية من حيث التحديات التي يوجهونها من ضعف الدافعية الأكاديمية، وانخفاض التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين، والكشف عن أثر التحفيز والمرونة في التعليم على الدافعية الأكاديمية

والتحصيل الدراسي. تم استخدام إجراء تحليل ANOVA، وقد اشارت نتائج الدراسة على أهمية التحفيز والمرونة وأثرة في رفع الدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم.

ودراسة المجالي (2017) بعنوان مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن. والتي تهدف إلى التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى أهداف الدراسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (23) طالباً من ذوي صعوبات التعلم ، وقد قام الباحث بتصميم مقياس الدافعية المعرفية لذوي صعوبات التعلم مقسم إلى خمسة أبعاد (النظرة الذاتية للقدرات العقلية، توقعات المعلمين حول الطلبة، إدراك أهداف وأهمية المعرفة، التطوير المستمر للمعرفة، السلوكيات المدفوعة بنفعية المعرفة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما اشارت الدراسة إلى أن انخفاض الدافعية الأكاديمية يعزى إلى مشاكل المناخ التنظيمي في التعلم مما يجعل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم دافع للنجاح وتتركز دوافعهم على تجنب الفشل.

ودراسة بلقاسم (2018) بعنوان قياس مستويات الدافعية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي العلوم التجريبية والتقني رياضي ، والتي تهدف إلى معرفة مستويات الدافعية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي (العلوم التجريبية، التقني رياضي)، والكشف عن الفروق في مستوى الدافعية الأكاديمية بين التلاميذ من حيث الشعبة ومن حيث الجنس، ولبلوغ الدراسة هدفها قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (203) تلميذا موزعين حسب الشعبة الدراسية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: – يتمتع تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي العلوم التجريبية والتقني رياض بمستوى مرتفع من الدافعية الأكاديمية. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزي للشعبة (العلوم تجريبية/ التقني رياضي)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي العلوم تجريبية والتقني رياضي تعزي للجنس.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية:

وبعد انتهاء الباحث من استعراض الدراسات والبحوث السابقة الدافعية الأكاديمية فقد خلص إلى ما يلي: ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة اهتمام الدراسات في الكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب لما له أثر كبير في عملية التعلم ومن هذه الدراسات دراسة لونا (Luna, 2013)، ودراسة(بلقاسم، 2018)، ودراسة(المجالي، 2017).

وكما إشارات بعض الدراسات إلى ان الدافعية الأكاديمية قد يرتبط ببعض المتغيرات التي لها علاقة في التأثير عليه وتحسينه ومن هذه الدراسات دراسة كلاسن وكراوتشر klassen, krawchuk, (2008) والتي ربطة الدافعية الأكاديمية بالتنظيم الذاتي، ودراسة (أبو العطا، 2012) التي ربطة فعالية الذات بالدافعية الأكاديمية ، فيما أشارت دراسة الزعبي والعوده والبرسان والبخيت وعبدالجابر (Alzoubi, Al Qudah, Albursan, Bakhiet, Abduljabbar, 2016) إلى فعالية تعليم التفكير الإبداعي في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية، وتذكر دراسة(زينب، 2016) ان هناك علاقة بين التفاعل الاجتماعي والدافعية الأكاديمية. فيما أوضحت بعض الدراسات الطرق والاستراتيجيات التي تساعد في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية، حيث أشارت لونا (Luna, 2013) إلى فعالية طريقة فيرنالد ومناسبتها لتعليم ذوي صعوبات التعلم، وكما اشارت دراسة (العليمي، 2016) إلى استراتيجيات الذكاءات المتعددة وفعاليتها في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية.

ويتضح للباحث اتفاق نتائج الدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم بانخفاضه، وهذا الانخفاض ناجم عن عدة أسباب تتعلق بصعوبات التعلم التي يعانون منها، حيث تذكر دراسة لونا (Luna, 2013)، ودراسة (العليمي، 2016)، أن صعوبات الرياضيات لها تأثيرا كبير على انخفاض الدافعية الأكاديمية، فيما تذكر دراسة جينا وكروجر (Gina, Krueger, 2011) انخفاض الدافعية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم وبالأخص دافع القراءة وذلك نتيجة للصعوبات في تعلمها، وهذا الجانب من الدراسات ونتائجها موضع اهتمام خاص في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مظاهر العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مظاهر العسر القرائي لصالح القياس البعدي.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الدافعية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: أعتمد الباحث في دراسته على المنهج الشبه التجريبي، بتصميم المجموعتين المجموعة تجريبية والمجموعة ضابطة، والذي يهدف لقياس فاعلية برنامج تدريبي لخفض بعض مظاهر العسر القرائي وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المشخصين بصعوبات التعلم، ويعانون من مظاهر العسر القرائي بالصف الثالث من مدرسة عبد الرحمن بن عوف الابتدائية التابعة لمكتب المبرز بتعليم الأحساء، والذي يبلغ عددهم (60) تلميذاً.

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً، تم اختيارهم بشكل قصدي من الصف الثالث الابتدائي من مدرسة عبد الرحمن بن عوف بمحافظة الاحساء، والذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم، ويعانون من مظاهر العسر القرائي، ويتراوح معدل العمر (9–10) سنة، وقد تم تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين متماثلتين (10) تلميذاً كمجموعة ضابطة، و(10) تلميذاً كمجموعة تجريبية.

رابعاً: أدوات الدراسة

1 – قائمة المهارات القرائية لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث). هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم المهارات القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم؛ تمهيدا لاستخدامها في إعداد اختبار مظاهر العسر القرائي. أصبحت الصورة النهائية لقائمة المهارات القرائية كالتالي: المستوى الأول التشخيص والتعرف ويشتمل على مهارة التمييز الصوتي، ومهارة تحليل الكلمات إلى حروف متقطعة، ومهارة ترتيب الحروف لتكوين كلمة صحيحة، المستوى الثاني الوعي الفونولوجي ويشتمل على مهارة المزج الصوتي، ومهارة التحليل الصوتي، المستوى الثالث الفهم القرائي ويشتمل على مهارة الاستيعاب القرائي، ومهارة المضاد، ومهارة المرادف، ومهارة المفرد والمثنى والجمع، والمستوى الرابع الذاكرة ويشتمل على مهارة تتابع الذاكرة ومهارة سعة الذاكرة.

2 – اختبار مظاهر العسر القرائي لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

أ– الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار قياس وتشخيص مظاهر العسر القرائي لذوي صعوبات التعلم للصف الثالث الابتدائي.

ب– تحديد محتوى الاختبار: يتضمن مجموعة من الأسئلة تقيس مظاهر العسر القرائي، والبالغ عددها ثلاث عشرة مهارة، تندرج تحت مستويات قائمة مظاهر العسر القرائي الأربعة، وهيا كالتالي:

1 – مهارات التشخيص والتعرف: لقياس مهارات التشخيص والتعرف وضع الباحث ثلاثة أسئلة.

السؤال الأول يقوم على مهارة التمييز الصوتي، ويتكون من ثلاث فقرات لكل فقرة درجة، حيث يقوم الباحث بقراءة كلمتان متشابهة في النطق ويطلب من التلميذ أن يحدد هل اختلفت الكلمتان أم لا، مثال على ذلك (كلب، قلب).

السؤال الثاني يقوم على مهارة تحليل الكلمات إلى حروف متقطعة حتى يسهل على التلميذ تهجئتها، ويشمل السؤال على ثلاثة مستويات من الكلمات، حيث أن الكلمة الأولى تتكون من ثلاثة حروف، والكلمة الثانية من خمسة حروف، والكلمة الثالثة من ستة حروف، ويحصل التلميذ على درجة عند تجزئة الكلمة بأجمالي ثلاث درجات للسؤال.

السؤال الثالث يقوم على مهارة تكوين كلمة من الحروف، حيث يعطى التلميذ أربعة حروف ويطلب منه تكوين ثلاث كلمات منها، ويحصل التلميذ على درجة لكل كلمة يكونها.

2 – مهارات الوعي الفونولوجي

لقياس مهارات الوعي الفونولوجي وضع الباحث سؤالين وهما:

السؤال الأول يقوم على مهارة مزج الأصوات من خلال عرض حروف متقطعة ويقوم التلميذ بتهجئتها ومزج أصوات حروفها لتكوين كلمة صحيحة النطق، متدرجة من حيث الصعوبة وعدد الحروف، ويحصل التلميذ درجة لكل كلمة بواقع خمس درجات.

السؤال الثاني يقوم على مهارة التحليل الصوتي للكلمات، بحيث يعرض على التلميذ خمس كلمات يقوم الباحث بقراءتها ويطلب من التلميذ قراءتها بدون نطق أحد أحرفها مثال ذلك: كلمة ضرب ينطقها التلميذ بدون حرف الضاد (رب)، ويحصل التلميذ على درجة لكل كلمة ينطقها بالشكل الصحيح.

3 – مهارات الفهم القرائي: لقياس مهارات الفهم القرائي وضع الباحث سؤالين وهما:

السؤال الأول يقوم على مهارة الاستيعاب القرائي من خلال قراءة نص والإجابة على خمس أسئلة تتطلب الاستيعاب القرائي للنص ومناسبة للمرحلة الدراسية للعينة، ويحصل التلميذ على درجة لكل سؤال يجيب عليه بالشكل الصحيح.

السؤال الثاني يقوم على اكمال الإجابة من خلال قراءته للنص، بواقع خمس أسئلة تحتوي على كلمة مفقودة من النص ويقوم التلميذ بالبحث عنها وكتابتها بالمكان المناسب، ويحصل التلميذ على درجة لكل سؤال يجيب عليه بالشكل الصحيح.

السؤال الثالث يقوم على مهارة مرادف الكلمة، من خلال جدول يحتوي على ثلاث كلمات لكل كلمة ثلاث بدائل أحدهما صحيحاً، ويحصل التلميذ على درجة لكل سؤال يجيب عليه بالشكل الصحيح.

السؤال الرابع يقوم على مهارة مضاد الكلمة، من خلال جدول يحتوي على ثلاث كلمات لكل كلمة ثلاث بدائل أحدهما صحيحاً، ويحصل التلميذ على درجة لكل سؤال يجيب عليه بالشكل الصحيح.

السؤال الخامس يقوم على مهارة التفريق بين المفرد والمثنى والجمع، من خلال جدول يحتوي على كلمات أحدهما مفرد ومثنى وجمع ويقوم التلميذ بإكمال الجدول.

4 – مهارات الذاكرة: لقياس مهارات الذاكرة وضع الباحث سؤالين هما:

السؤال الأول يقوم على قياس مهارة الذاكرة التتابعية من خلال قراءة الباحث لكلمات متدرجة من حيث الصعوبة وعدد الكلمات ويقوم التلميذ بإعادتها كاملة ومتربة، ويحصل التلميذ على درجة لكل كلمة يكررها مرتبة.

السؤال الثاني يقوم على قياس مهارة سعة التتابعية من خلال قراءة الباحث لأرقام متدرجة من حيث الصعوبة والعدد ويقوم التلميذ بإعادتها كاملة ومتربة، ويحصل التلميذ على درجة لكل كلمة يكررها مرتبة.

ج – صدق اختبار مظاهر العسر القرائي

صدق الاتساق الداخلي لاختبار مظاهر العسر القرائي: بعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (60) طالب، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاختبار وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من ابعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالي: جدول رقم (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من ابعاد الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار مظاهر العسر القرائي

رقم المهارة (السؤال)	معامل الارتباط	رقم المهارة (السؤال)	معامل الارتباط
1	**0.647	3	**0.593
2	**0.837		
4	**0.885	5	**0.895
6	**0.747	9	**0.895
7	**0.837	10	**0.939

8	**0.888		
11	**0.952	12	**0.948

يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المفردة او السؤال مع الدرجة الكلية لاختبار مظاهر العسر القرائي

رقم المهارة (السؤال)	معامل الارتباط	رقم المهارة (السؤال)	معامل الارتباط
1	**0.612	7	**0.925
2	**0.854	8	**0.890
3	**0.686	9	**0.875
4	**0.803	10	**0.889
5	*0.749	11	**0.895
6	**0.742	12	**0.962

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابقة (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية للاختبار جميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار مظاهر العسر القرائي بما يعكس الصدق لفقرات الاختبار.

ويوضح جدول رقم (6): معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد الاختبار والدرجة الكلية لاختبار العسر القرائي

الابعاد	معامل الارتباط
مهارات التشخيص والتعرف	**0.803
مهارات الوعي الفونولوجي	**0.871
مهارات الفهم القرائي	**0.970

الابعاد	معامل الارتباط
مهارات الذاكرة	**0.936

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

جدول رقم (6)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مظاهر العسر القرائي

السؤال	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %
الأول	64.7	35.3
الثاني	55.6	44.4
الثالث	52.8	47.2
الرابع	65.0	35.0
الخامس	61.3	38.7
السادس	52.8	47.2
السابع	64.7	35.3
الثامن	52.8	47.2
التاسع	54.4	45.6
العاشر	51.8	48.2
الحادي عشر	52.3	47.7
الثاني عشر	48.6	51.4

وبما ان الفقرة (السؤال) تعد مقبولة اذا تراوحت قيمة معامل السهولة لها بين (20–80%) ، يتضح من خلال جدول (6) ان جميع أسئلة الاختبار أو مفردات الاختبار تعد مناسبة من حيث السهولة والصعوبة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات اختبار مظاهر العسر القرائي:

للتحقق من ثبات اختبار مظاهر العسر القرائي تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وتعد طريقة التجزئة النصفية من الطرائق التي تمتاز بالاقتصاد بالجهد والوقت، كونها تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحد فقط، وهي من أكثر الطرائق المستعملة في الدراسات التربوية والنفسية لإيجاد معامل الثبات، ولغرض التحقق من هذه الطريقة تم تجزئة فقرات الاختبار إلى فقرات فردية وأخرى زوجية وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (7) ويوضح ثبات اختبار مظاهر العسر القرائي بطريقة التجزئة النصفية

المعاملات الإحصائية	معامل الارتباط النصفي	معامل الارتباط سبيرمان براون	قيمة الفا كرونباخ	معامل ثبات بالتجزئة النصفية
الاختبار التحصيلي	0.880	0.936	0.874	0.740

يتضح من الجدول رقم (9) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة مقبولة إحصائياً حيث، حيث بلغ قيمة ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية (0.874)، بينما بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية (0.740) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجه عالية من الثبات. وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وكانت قيمتها المحسوبة (0.880) ولأجل الحصول على ثبات كامل الاختبار تم تطبيق معادلة سبيرمان براون وظهر بأن مقدار سبيرمان براون قد بلغ (0.936) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار.

3 – مقياس الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

تم إعداد مقياس الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم من خلال الرجوع للأدبيات النظرية والدراسات السابقة وخاصه دراسة (يحيى، 2010) و(غزاوي، 2008) و(عبد الوهاب، 2010) ودراسة لي وشانغ (Li, chang, 2010) ودراسة بريسل وهولينق (Precel, Holling, Vock, 2006) وقد تم كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية وصياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها، حيث بلغت (20) فقرة، موزعه على ثلاثة أبعاد هي: الرغبة في اكتساب المعرفة وتمثله الفقرات (1–7)، المخاطرة في الاستزادة من المعارف وتمثله الفقرات (8–14)، والتفاعل مع الخبرات والمعارف الجديدة وتمثله الفقرات (15–20)، وسلم إجابة يتكون من ثلاث بدائل هي (متأكد، ينطبق أحياناً، غير متأكد)، حيث أن البديل (متأكد = 3)، والبديل (ينطبق أحياناً = 2)، والبديل (غير متأكد = 1) وعلى المستجيب اختيار بديل واحد فقط لكل بند.

أ – صدق مقياس الدافعية الأكاديمية:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس بصورة الأولية بأبعاده الثلاث قام الباحث بعرضه على (10) من السادة المحكمين والمختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس(ملحق2)، وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للمقياس، حيث تم التحكيم وفقاً للمعايير التالية: تحديد مدى انتماء كل مفردة إلى البعد الذي تندرج تحته، وأيضاً مدى وضوح الصياغة واللغة السليمة، وكذلك ما يرونه من حيث إضافة أو حذف أو تعديل لأي مفردة من المفردات. وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها (80%) من السادة المحكمون في الصورة النهائية.

ب– صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الأكاديمية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لمقياس الدافعية الأكاديمية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مقدارها (60) طالب، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون" Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عباره مع البُعد الذي تنتمي الية ، والدرجة الكلية للمقياس ، ودرجة ارتباط كل بُعد من المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية ، حيث قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للأبعاد وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالي:

جدول رقم (10) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد الرغبة في اكتساب المعرفة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.799**	5	0.490**
2	0.632**	6	0.426**
3	0.595**	7	0.511**
4	0.651**		

يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (11) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد المخاطرة في الاستزادة من المعارف

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.499**	5	0.362*
2	0.480**	6	0.318*
3	0.592**	7	0.308*
4	0.307*		

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

جدول رقم (12) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بُعد التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	رقم العبارة
1	0.652**	4	0.727**
2	0.462*	5	0.790**
3	0.837**	6	0.828**

يتضح من الجداول السابقة (10-11-12) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للعبارة الرئيسية او البُعد الذي تنتمي الية، جميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات مقياس الدافعية الأكاديمية.

جدول رقم (13) معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد الاختبار والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية

الابعاد	معامل الارتباط
الرغبة في اكتساب المعرفة	0.812**
المخاطرة في الاستزادة من المعارف	0.611**
التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة	0.887**

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية جميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات مقياس الدافعية الأكاديمية.

ج–ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية، والجدول رقم (14) يوضح معامل الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية وابعاده: جدول (14) التالي يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية الأكاديمية وابعاده

الابعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الرغبة في اكتساب المعرفة	7	0.763
المخاطرة في الاستزادة من المعارف	7	0.668
التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة	6	0.792
الثبات الكلي لمقياس الدافعية الأكاديمية	20	0.776

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (14) يتضح أن معامل الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية عالي، حيث وبلغت قيمة معامل الثبات العام (0.776)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

اختبار التكافؤ/ التجانس: بعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها قام الباحث بإجراء اختبار تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤهما وإمكانية المقارنة بينهما وقد تم استخدام الباحث اختبار مان – ويتني (U) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) اختبار مان – ويتني(U) للفروق بين متوسطات الرتب في درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
مهارات التشخيص والتعرف	الضابطة	10	11.50	115.00	0.77	0.44	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	9.50	95.00			
مهارات الوعي الفونولوجي	الضابطة	10	10.00	100.00	0.38	0.70	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	11.00	110.00			
مهارات الفهم القرائي	الضابطة	10	10.70	107.00	0.15	0.88	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.30	103.00			
مهارات الذاكرة	الضابطة	10	10.50	105.00	0.00	1.00	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.50	105.00			
الدرجة الكلية لاختبار مظاهر العسر القرائي	الضابطة	10	11.00	110.00	0.38	0.70	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.00	100.00			
الرغبة في اكتساب المعرفة	الضابطة	10	10.40	104.00	0.08	0.94	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.60	106.00			

المخاطرة في الاستزادة من المعارف	الضابطة	10	10.70	107.00	0.17	0.87	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.30	103.00			
التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة	الضابطة	10	10.50	105.00	0.00	1.00	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.50	105.00			
الدافعية الأكاديمية	الضابطة	10	10.60	106.00	0.08	0.94	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	10.40	104.00			

ويتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (15):

1-فيما يخص اختبار مظاهر العسر القرائي: أن قيمة مستوى الدلالة (0.70) وهي أعلى من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات اختبار مظاهر العسر القرائي للتلاميذ في كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي.

2-فيما يخص مقياس الدافعية الأكاديمية: أن قيمة مستوى الدلالة (0.94) وهي أعلى من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية للتلاميذ في كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي.

3-فيما يخص مقياس الاتجاه نحو الدراسة: أن قيمة مستوى الدلالة (0.67) وهي أعلى من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات مقياس الاتجاه نحو الدراسة للتلاميذ في كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي.

وهذه النتائج تدل على تكافؤ المجموعتين، أي أنه يمكن التطبيق والمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

البرنامج المعرفي لخفض مظاهر العسر القرائي (إعداد الباحث).

أ- أهمية البرنامج: تكمن أهمية البرنامج التدريبي في خفض مظاهر العسر القرائي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وما يترتب عليه من ضعف في المستوى التحصيلي، وانخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية، والذي قد يصل إلى العزوف عن الدراسة.

ب- أهداف البرنامج:

الهدف العام: يهدف هذا البرنامج إلى خفض مظاهر العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وينبثق عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الخاصة، والتي استهدفها البرنامج في عملية العلاج، والمتمثلة في التالي:

1- أن يذكُر التلميذ الحروف الهجائيَّة؛ كمنطلق وتغذية راجعة، ومحفِّز لمواصلة الجدِّ في الجلسات القادمة؛ بهدف رفع مستوى الدافعية الأكاديمية، والاتجاه نحو الدِّراسَة لديهم.

2- أن يرتِّب التلميذ الحروف المبعثرة لتكوين كلمة سليمة المعنى والنطق.

3- أن يتمكَّن التلميذ من التوصُّل إلى صوت الحرف المفقود.

4- أن يُحلِّل التلميذ الكلمات إلى حروف، وتهجئتها بشكل سليم.

5- أن يُحلِّل التلميذ الجُمَل إلى كلمات.

6- أن يمزج التلميذ أصوات الحروف لتكوين كلمة.

7- أن يمزج التلميذ المقاطع الصوتيَّة لتكوين كلمة صحيحة.

8- أن يُميِّز التلميذ قراءة الكلمات المتشابهة في الشكل.

9- أن يقرأ التلميذ الجمل بالشكل الصحيح، مستعينًا بالتحليل الصوتي للكلمات.

10- أن يتعلَّم التلميذ القراءة عن طريق اللعب، من خلال رحلة إلى حديقة الحيوان.

11- أن يُميِّز التلميذ بين المفرد والمثنى والجمع.

12- أن يستطيع التلميذ إيجاد مرادف الكلمات.

13- أن يستطيع التلميذ إيجاد مضادِّ الكلمات.

14- أن يستطيع التلميذ إملاء الكلمات متشابهةِ الحروف والنطق.

15- أن يقرأ التلميذ النصَّ بدقَّة بدون أخطاء.

16- أن يقرأ التلميذ النصَّ بطلاقة ووضوح.

17- أن يستطيع التلميذ التوصُّل إلى الاستيعاب القرائي للنصِّ.

18- أن يستطيع التلميذ كتابة النصِّ إملائيًّا بدون أخطاء.

19- أن يتذكَّر التلميذ الصور المرئيَّة بعد إزالتها.

20- أن يُكرِّر التلميذ القصة المسموعة بعد الانتهاء من سماعها.

21- أن يذكَّر التلميذ تتابُع القصة من خلال الصور.

22- أن يذكَّر التلميذ قصة قصيرة.

ج- الأسس النظرية للبرنامج:

اعتمد الباحث على عدة مصادر عربية لإعداد البرنامج التدريبي للعسر القرائي، مثل دراسة (الهرش، 2009)، ودراسة (عبدالحفيظ، 2016)، ودراسة (أحمد، 2010)، ودراسة (علوان، 2013)، ودراسة (السعيدي، 2009).

د- افتراضات البرنامج المعرفي: يقوم البرنامج لعلاج صعوبات القراءة على الافتراضات التالية:

1- إن التدريب على المهارات الأساسيَّة للقراءة من خلال البرنامج المناسب للتلاميذ ذوي مظاهر العسر القرائي ممكن أن يحقق لهم النجاح في القراءة وخفض مظاهر العسر القرائي لديهم.

2 – إن خفض مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممكن أن يسهم في زيادة الدافعية الأكاديمية لديهم.

هـ- الفئة المستهدفة في البرنامج العلاجي:

التلاميذ الذين يعانون من مظاهر العسر القرائي من الصف الثالث الابتدائي من مدرسة عبدالرحمن بن عوف الابتدائية بمحافظة الأحساء.

و- المحاور الرئيسة في البرنامج التدريبي: يقوم البرنامج على محورين رئيسيين وهما:

المحور الأول: المحور التشخيصي، ويتمثل في تشخيص مهارات القراءة عند التلاميذ من خلال، الاختبار القبلي والبعدي.

المحور الثاني: المحور التطبيقي، ويتمثل في علاج مظاهر العسر القرائي عند التلاميذ من خلال، التدريب على مهارات القراءة لديهم، وتحفيزهم لرفع الدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو الدراسة.

ز- المدة الزمنية للبرنامج العلاجي: يقدم البرنامج العلاجي بواقع (25) جلسة، بواقع (ثلاث جلسات) أسبوعياً، زمن كل جلسة (45) دقيقة.

ح – الفنيات المستخدمة في البرنامج العلاجي: استخدم الباحث في البرنامج العلاجي مجموعة من الفنيات، مثل الحوار والمناقشة والتعلم باللعب، والتعلم بالأقران، التعلم بالمحاولة والخطأ.

ط- الوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدم الباحث الوسائل التعليمية التي تساعده في الوصول إلى هدف الجلسة ومن هذه الوسائل (جهاز حاسب، جهاز عرض، أوراق عمل، سبورة، صور، بطاقات).

ي- محتوى البرنامج المعرفي: يحتوي البرنامج العلاجي على مجموعة من الجلسات العلاجية، التي يتم من خلالها التخلص من بعض مظاهر العسر القرائي، من خلال التدريب على المهارات الأساسية في عملية القراءة، وذلك بالرجوع إلى كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، والاستفادة من الموضوعات والمهارات والتدريبات المقررة عليهم في الكتاب، بالإضافة إلى بالواجبات المنزلية لتعزيز هذه المهارات لدى التلاميذ.

نتائج الفروض ومناقشتها:

اختبار الفرض الأول: والذي ينص على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مظاهر العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

جدول رقم (16) اختبار" اختبار مان – ويتني (U) للفروق بين متوسطي الرتب لتوضيح الفروق في الفهم القرائي لدى التلاميذ في كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات التشخيص والتعرف	الضابطة	10	6.60	66.00	3.0	0.01
	التجريبية	10	14.40	144.00		
مهارات الوعي الفونولوجي	الضابطة	10	7.15	71.50	2.57	0.01
	التجريبية	10	13.85	138.50		
مهارات الفهم القرائي	الضابطة	10	6.30	63.00	3.21	0.01
	التجريبية	10	14.70	147.00		
مهارات الذاكرة	الضابطة	10	6.60	66.00	2.97	0.01
	التجريبية	10	14.40	144.00		
الدرجة الكلية	الضابطة	10	6.35	63.50	3.14	0.01
	التجريبية	10	14.65	146.50		

ويتضح من خلال الجدول (16):

1- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مهارات التشخيص والتعرف لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (14.40) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (6.60) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.0) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مهارات التشخيص والتعرف لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك ان التلاميذ المجموعة التجريبية بعد خضوعهم للبرنامج قد تحسنت لديهم مهارات التعرف على الكلمات والجمل في النصوص، وايضا اكتشاف الشخصيات وتحديدها من خلال قراءة النص.

2- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مهارات الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية

(الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (13.85) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (7.15) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (2.57) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مهارات الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك ان التلاميذ المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج قد تخلصوا من العيوب الصوتية، التي كانت تفقدهم التكامل بين أصوات الحروف. وأصبحوا قادرين على قراءة الكلمات وتهجئتها، والتحول من حرف – صوت بشكل جيد، وأدى البرنامج الى تنشيط مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

3- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (14.70) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (6.30) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.21) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك من وجهة نظر الباحث يعود للتأثير الايجابي للبرنامج على افراد المجموعة التجريبية، حيث ساهم في زيادة قدرة التلاميذ على استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحويها النص"

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيسيكا (Jessica, 2016) التي توصلت الى فعالية برنامج التدخل العلاجي بتحسن أفراد عينة الدراسة في مهارات فك رموز الكلمة.

4- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مهارات الذاكرة لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (14.40) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (6.60) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (2.97) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مهارات الذاكرة لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك أن التلاميذ المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج، قد ادى ذلك الى زيادة تركيزهم ودافعيتهم للقراءة، وايضا ادى البرنامج الى تنشيط مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

5- نستخلص من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات الاختبار لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) حيث بلغ متوسط الرتب (14.65) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (6.35) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.14) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات الاختبار لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك أن البرنامج ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية على التخلص من جميع مشكلات عسر القراءة وساهم في تنمية مهارات متعددة وجديدة في التعامل مع النصوص المقروءة التي كانوا يواجهون مشكلات مختلفة في التعامل معها قبل تعرضهم للبرنامج. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كرم الدين،2015) التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في برنامج فيرنالد لتصحيح مظاهر العسر القرائي. ومع نتيجة دراسة (الجهني،2017) التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: اختبار الفرض الثاني والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس مظاهر العسر القرائي" ويوضح جدول رقم (17) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين(القبلي–البعدي) لدى المجموعة التجريبية لاختبار مظاهر العسر القرائي

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مهارات التشخيص والتعرف	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.54	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
مهارات الوعي الفونولوجي	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.53	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
مهارات الفهم القرائي	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.37	0.02

		28.00	4.00	(الرتب الموجبة)	
0.02	2.37	0.00	0.00	(الرتب السالبة)	مهارات الذاكرة
		28.00	4.00	(الرتب الموجبة)	
0.01	2.80	0.00	0.00	(الرتب السالبة)	الدرجة الكلية لاختبار مظاهر العسر القرائي
		55.00	5.50	(الرتب الموجبة)	

ويتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات مهارات التشخيص والتعرف، حيث بلغت قيمة (z) (2.54)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك أن نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من المهارات المتعلقة بالتعرف على الكلمات والجمل في النصوص، وايضا اكتشاف الشخصيات وتحديدها من خلال قراءة النص.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات مهارات الوعي الفونولوجي، حيث بلغت قيمة (z) (2.53)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك ان نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من المهارات المتعلقة بالتكامل بين أصوات الحروف. وأصبحوا قادرين على قراءة الكلمات وتهجئتها، والتحول من حرف – صوت بشكل جيد، وأدى البرنامج الى تنشيط مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيمة (z) (2.37)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.02) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك ان نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من المهارات المتعلقة بقدرتهم على استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحتويها النص"

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات مهارات الذاكرة، حيث بلغت قيمة (z) (2.37)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.02) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك ان نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من المهارات المتعلقة بزيادة تركيزهم ودافعيتهم للقراءة، وايضا ادى البرنامج الى تنشيط مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

5-نستخلص مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات اختبار مظاهر العسر القرائي، حيث بلغت قيمة (z) (2.80)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) و يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

ثالثاً: اختبار الفرض الثالث: والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" **ويوضح** جدول رقم (18) اختبار" اختبار مان – ويتني(U) للفروق بين متوسطي الرتب لتوضيح الفروق في مقياس الدافعية الأكاديمية لدى التلاميذ في كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الرغبة في اكتساب المعرفة	الضابطة	10	5.50	55.00	3.84	0.01	دالة عند 01
	التجريبية	10	15.50	155.00			
المخاطرة في الاستزادة من المعارف	الضابطة	10	9.60	96.00	0.73	0.46	غير دالة احصائياً
	التجريبية	10	11.40	114.00			
التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة	الضابطة	10	5.60	56.00	3.75	0.01	دالة عند 01
	التجريبية	10	15.40	154.00			
الدافعية الأكاديمية	الضابطة	10	5.50	55.00	3.79	0.01	دالة عند 01
	التجريبية	10	15.50	155.00			

ويتضح من خلال الجدول السابق:

1- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مستوى الرغبة في اكتساب المعرفة لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (15.50) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي

للمجموعة الضابطة (5.50) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.84) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مستوى الرغبة في اكتساب المعرفة لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك بان تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي قد زادت لديهم الرغبة الدائمة والمستمرة في سبيل اكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصهم على معالجة الموضوعات المعرفة بشكل جيد.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مستوى المخاطرة في الاستزادة من المعارف حيث بلغت قيمة (z) المحسوبة (0.73) وأن مستوى الدلالة (0.46) وهي أكبر من (0.05).

وتفسير ذلك بان تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي قد زاد لديهم الحرص على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها، وتفضيل أداء المهام الصعبة والمتحدية، والاشتراك فيها بنوع من الفضول والاهتمام الشخصي، والرغبة في إتقان المهام بطريقة مستقلة.

3- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مستوى التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (15.40) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (5.60) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.75) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مستوى التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي.

وتفسير ذلك بان تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي قد ظهر لديهم الاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع والمثابرة في أداء المهام الصعبة والرغبة الشديدة في الإنجاز والتفوق على الآخرين.

4- نستخلص مما سبق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في درجات مقياس الدافعية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي

في المجموعة التجريبية (الذين تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي) ، حيث بلغ متوسط الرتب (15.50) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ متوسطات الرتب للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (5.50) ، و بلغت قيمة (z) المحسوبة (3.79) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق في درجات مقياس الدافعية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ترجع إلى استخدام برنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي. وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة (Alzoubi, Al Qudah, Albursan, Bakhiet, Abduljabbar, 2016) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في الدافعية الأكاديمية.

رابعاً: اختبار الفرض الرابع: والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس الدافعية الأكاديمية". ولصغر حجم العينة وللتأكد من نتائج اختبار "ت" فقد تم استخدام الاختبار اللابارامتري وهو اختبار ويلككسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (19) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين(القبلي–البعدي) لدى المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية الأكاديمية

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرغبة في اكتساب المعرفة	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.82	0.01
	(الرتب الموجبة)	5.50	55.00		
المخاطرة في الاستزادة من المعارف	(الرتب السالبة)	1.50	1.50	1.29	0.20
	(الرتب الموجبة)	2.83	8.50		
التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.81	0.01
	(الرتب الموجبة)	5.50	55.00		
الدافعية الأكاديمية	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.81	0.01
	(الرتب الموجبة)	5.50	55.00		

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات بُعد الرغبة في اكتساب المعرفة، حيث بلغت قيمة (z) (2.82)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك ان نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من الاتجاهات المتعلقة بالرغبة الدائمة والمستمرة في سبيل اكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصهم على معالجة الموضوعات المعرفة بشكل جيد.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات بُعد المخاطرة في الاستزادة من المعارف، حيث بلغت قيمة (z) (1.29)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.20) .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات بُعد التفاعل مع المعارف والخبرات الجديدة، حيث بلغت قيمة (z) (2.81)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

وتفسير ذلك ان نتائج التطبيق البعدي اظهرت تغيير وتحسن كبير في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج للكثير من الاتجاهات بالاستمتاع بالتعلم وحب الاستطلاع والمثابرة في أداء المهام الصعبة والرغبة الشديدة في الإنجاز والتفوق على الآخرين"

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لرتب درجات مقياس الدافعية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (z) (2.81)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لبرنامج تدريبي لخفض مظاهر العسر القرائي).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يحيي (2010) حيث توصلت النتائج الى ظهور مستوى مرتفع الدافعية الأكاديمية بشكل عام لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

كما تختلف مع نتيجة دراسة جينا وكروجر (Gina, Krueger,2011) التي توصلت الى ضعف الدافعية الأكاديمية عند ذوي صعوبات التعلم، وبوجه الخصوص الدافع للقراءة نتيجة لما يعانونه من صعوبات في القراءة.

توصيات البحث:

1- تقديم برامج لتحسين مظاهر العسر القرائي للتلاميذ لرفع مستويات مهارات التعرف على الكلمات والجمل في النصوص، وايضا اكتشاف الشخصيات وتحديدها من خلال قراءة النص.
2- مساعدة التلاميذ على التخلص من العيوب الصوتية، التي تفقدهم التكامل بين أصوات الحروف.
3- زيادة قدرة التلاميذ على استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق واستخدام المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحويها النص.
4- العمل على زيادة تركيز التلاميذ ودافعيتهم للقراءة، وايضا تنشيط مستوى الذاكرة القصيرة المدى لديهم.
5- العمل على زيادة رغبة التلاميذ الدائمة في سبيل اكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصهم على معالجة الموضوعات المعرفة بشكل جيد.
6- مساعدة التلاميذ على الحرص على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها، وتفضيل أداء المهام الصعبة والمتحدية.

7- البحوث المقترحة:

1- فاعلية برنامج تدريبي لخفض المشكلات الرياضية وأثرة في تحسين الدافعية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.
2- علاقة المشكلات السلوكية (الانسحاب والعدوان) بالاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة وأثره في تحسين مظاهر العسر القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

- إبراهيم، أماني سعيدة سيد (2011). *الفروق الفردية "هل نحن متشابهون أم مختلفون"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2000). *علم النفس التربوي*، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، (ط 2).
- أبو دقه، نادية (2010) صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين- دراسة مسحية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 26*(ع7).
- أحمد، عبد الهادي؛ زيدان، السرطاوي (2015). *صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والمعالجة*، الرياض: دار النشر الدولي.
- إسماعيل، إبراهيم السيد إسماعيل (2015). نمذجة العلاقة بين استراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو مجالات القراءة ومصادرها، *مجلة كلية التربية، مج1*(ع93)، ص391-451.
- إسماعيل، فاطمة عبدالله (2016). استخدام تكتيك النمذجة السلوكية في خدمة الجماعة لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة الخدمة الاجتماعية - (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين)*.
- إنجلر، باربر (2012). *مدخل إلى نظريات الشخصية*، (ترجمة: فهد الدليم)، دار زدني للطباعة والنشر.
- بلقاسم، خيالي (2018). قياس مستويات الدافعية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي العلوم التجريبية والتقني رياضي. *مجلة دراسات: جامعة عمار ثليجي بالأغواط*، (ع66)، ص25 - 44.

- جديتاوي، فيد تركي؛ نوح، محمد أدري؛ عبدالغني، قمر الزمان (2011). الدافعية ومستوى تعلم القراءة والكتابة في الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية، *مجلة التربية الإسلامية والعربية، مج3*، (ع1)، ص13–28.
- الجهني، سلمان بن عايد (2017). أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة مظاهر العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، *دار سمات للدراسات والأبحاث. مج6*، (ع4).
- حبايب، علي حسن (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، *سلسلة العلوم الإنسانية، مج13*، (ع1)، ص1–34.
- حسانين، خالد محمد (2014). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة من منظور خدمة الجماعة في زيادة دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة دراسات في خدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، مصر.
- حسن، إبراهيم عبدالموجود (2011). مظاهر العسر القرائي "الدسلكسيا": مفهومه ، ومظاهره ، وانتشاره. *دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع مج 16*، (ع1)، ص7 – 27.
- حسن، ربيع شعبان (2005). *أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية المعرفية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية: جامعة الأزهر
- حسن، منصور فولي (2013). *دور التدريب في تغير الاتجاهات والدوافع والسلوك*، مصر: التنمية الإدارية.
- خصاونة، ضميرة؛ الهرش، خوالدة (2016). *المدخل إلى صعوبات التعلم*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر، (ط3).
- خطاب، عمر محمد (2006). *مقاييس في صعوبات التعلم*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- دقماق، فاطمة (2017). عسر القراءة وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ الحلقتين الثانية والثالثة. *مجلة صوت الجامعة: الجامعة الإسلامية*، (ع11)، ص45–72.
- رضوان، وسام سعيد (2004). *الدافعية الأكاديمية والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع* (رسالة ماجستير). غزة، كلية التربية: جامعة الأزهر.
- زايد، نبيل محمد (2013). *الدافعية والتعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، (ط3).

- الزعبي، سودان أحمد (2014). أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت. *جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مج40*، (ع153).
- الزغلول، عماد عبدالرحيم (2017). *مباديء علم النفس التربوي*. جامعة الموصل، (ط3).
- الزق، أحمد يحيى (2016). *علم النفس*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبدالسلام (2003): *علم النفس الاجتماعي*. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباع، (ط6).
- الزيات، فتحي (2008). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات، (ط2).
- الزيات، فتحي (2007). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والبدائل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، محمود عوض الله؛ الشحات، مجدي محمد؛ عاشور، أحمد حسن (2006). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبدالعزيز؛ خشان، أيمن؛ ابوجودة، وائل (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: دار الزهراء، (ط4).
- السعيد، حمزة محمد (2007). صعوبات تعلم القراءة الجهرية تعريفها، أنواعها، أسبابها، قطر، *مجلة التربية*، مج36، (ع161)، ص244 – 256.
- السعيدي، أحمد (2009). *مدخل الديسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*، الطبعة العربية، عمان، الأردن: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.
- السيد، رشا يحيى (2014). *فاعلية خرائط المفاهيم في التعلم الجوال على تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم* (رسالة ماجستير). جامعة بنها، كلية التربية.
- شبيب، أحمد محمد (1994). الاتجاه النمائي للدافعية المعرفية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين، *المجلة المصرية للتقويم التربوي، مج2*، (ع1)، ص140–201.
- شتا، هاني زينهم (2016). *أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة مظاهر العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية*. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (ع1)، ص12–48.

- شحاته، حسن؛ النجار، زينب (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشريف، بندر (2006). *أثر التفاعل بين نوع المكافأة وتقدير الذات في الدافعية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- عاشور، أحمد (2012) الوعي الفونولوجي ودورة في تشخيص وعلاج أطفال ذوي مظاهر العسر القرائي. *المجلة العربية في صعوبات التعلم*(AJLD) ، (ع1)، ص1–11.
- عبد الواحد، إبراهيم سيد أحمد (2003). *إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال وعلاقته بالدافعية الذاتية وبعض قدرات التفكير الابتكاري* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الازهر، كلية التربية.
- عبد الوهاب، صلاح شريف (2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الدافعية المعرفية والتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، مصر، جامعة المنوفية، كلبية التربية، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، مج25*، (ع1).
- علوان، مصعب محمد شعبان (2013). *فاعلية برنامج مظاهر العسر القرائي "الديسلكسيا" دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة – فلسطين* (رسالة دكتوراة). السودان، جامعة ام درمان الإسلامية، كلية التربية.
- العمار، خالد يوسف (2019). الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة درعا. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، جامعة البعث مج41*، (ع6)، ص87 – 134.
- الفرا، إسماعيل صالح (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية). فلسطين، غزة، جامعة القدس المفتوحة، *كلية العلوم التربوية*، (ع106).
- فرحات، أحمد (2015). الاضطراب اللغوي في الوسط المدرسي: عسر القراءة نموذجا، الجزائر، *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.*
- الفرماوي، حمدي (1981). *الدافعية الأكاديمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية التربية.
- الفرماوي، حمدي. (1988). الدافعية الأكاديمية وعلاقته باتجاه نحو التعلم الذاتي عند طالب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة*، (ع12)، ص180–195.

- القريطي، عبدالمطلب أمين (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي، (ط4).
- قطامي، نايفة؛ شريم، رغدة؛ عايش، غريبة؛ الزعبي، رفعة؛ مطر، جيهان؛ ظاظا، حيدر (2010). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*، عمان: دار وائل للنشر.
- قطامي، يوسف (2005). *علم النفس التربوي والتفكير*، عمان: دار حنين للنشر والتوريع.
- كرم الدين، ليلى أحمد السيد. (2015). فاعلية استخدام طريقة فيرنالد طريقة تعدد الحواس في خفض مشكلة مظاهر العسر القرائي الديسلكسيا لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات الطفولة. مج18*، (ع41)، ص45-67.
- متولي، هناء عبدالعظيم (2016). تباين المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الديسلكسيا باختلاف المقدر ونمط المشكلة، *مجلة دراسات عربية، مج15*، (ع4).
- المجالي، عرين عبدالقادر (2017). مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، جامعة القاهرة، *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، مج25*، (ع1).
- المجاهد، سالم (2005).*الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- *مجلة دسلكسيا – الكويت: الرابطة الكويتية للدسلكسيا*، (ع1)، (أغسطس 2005).
- محمد، ربيع؛ عامر، طارق (2008). *الإدراك البصري وصعوبات التعلم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- محمد، زينب محمد أمين (2016). التفاعل بين الدافعية الأكاديمية ومستوى التفاعل الاجتماعي في بيئة الحوسبة السحابية وأثره على تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مصر، جامعة المنيا، كلية التربية النوعية، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (ع2)، ص51-98.
- محمد، غادة عبدالرحيم علي (2018). *برنامج مقترح في التربية الموسيقية لمعالجة عسر القراءة وتحسين جودة الحياة للأطفال ذوي اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة* (رسالة دكتوراة). مصر، القاهرة، جامعة القاهرة، كلية التربية النوعية.

- مصطفى، باسل محمد مصطفى (2015). *الدافعية الأكاديمية وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة* (رسالة ماجستير). عمان، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية.
- ملحم، سامي (2002). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- منصوري، مصطفى. وافية، بنت عرومة (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الأولى والثانية. *دراسات نفسية وتربوية*، (ع14)، ص17-31.
- مهيدات، محمد علي (2012). إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للعسر القرائي الديسلكسيا. جامعة الأزهر، مجلة *كلية التربية، مج2*، (ع115).

2- المراجع الأجنبية:

Ahmad M; Alzoubi1, M; Al Qudah, F; Ismael, S, A; Salah eldin, F; Bakhiet ; Adel, S. A (2016). The Effect of Creative Thinking Education in Enhancing Creative Self-Efficacy and Academic Motivation, Published by Canadian Center of Science and Education, *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 6, No. 1.

Al Otiba S; Rouse, A; Baker, K (2018). Elementary Grade Intervention Approaches to Treat Specific Learning Disabilities, Including Dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in schools. Vol. No49*, pp 829-842.

Al-edaily, Arwa; al-wabil, Areej; al-ohali, Yousef (2013) Dyslexia Explorer: A Screening System for Learning Difficulties in the Arabic Language Using Eye Tracking. *Information Technology Department, King Saud University, Saudi Arabia.*

Alfred, M; Caprino, R (2016). Motivation, Resilience, And Rural students with Learning Disabilities. Chapel Hill.

American Psychiatric Association. (2019). *Diagnostic and Statistcal Manual of Mental Disorders (DSM-5).* Washingtoc, DC: 2024.

Cofer, C; Appley, M (1968). Motivation: Theory and research (6th ed). *New York: John Willey & sons, Inc*.

Cortiella, C; Horowitz, S (2014). The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues. (3ed Edition), *New York: The National Center for Learning Disabilities, Inc.*

Damali, H (2015). Beyond Mathematics Interventions: A Look at the Perceptions and Thought Processes of Secondary Students with Learning Disabilities or at Risk for Mathematics Difficulties. *George Mason University*.

Davoudi, M; Yousefi, D (2015). Comprehension breakdown: a review of research on EF learners' reading difficulty and problems. *International Journal of Langage and Applied Linguistics*. 58-72.

Dev, P (1997). Intrinsic motivation and academic achievement what does their relationship imply for the classroom teacher. *Remedial and Special Education*, Vol. 18, No. 1, PP. 12-20.

Diamanto K; Stavroula, F (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance. *Group work and motivation*،Vol. 25،No. 1.

Ford, M. (1995): Motivation and competence development in special and remedial education. *Intervention in School & Clinic*, Vol. 41, No. 2, PP. 1-23.

Genc, Z; Aydin, F (2017). An Analysis of Learners motivation and Attitudes toward Learning English Language at Tertiary Level in Turkish EFL Context ،Faculty of Education. *Uludag University،Bursa،Turkey،English Language Teaching*, Vol. 10، No. 4.

Gina M. (2011). A Chapter Style Capstone Seminar Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of master's in special education. *College of Liberal Studies School of Education*.

Hlalethwa, B (2013). *Reading difficulties experienced by learners in the foundation phase in inclusive schools in Maka panstad*. . Ph.D. Thesis. University of South Africa.

James, H; Adam, P (2017). The event-based prospective memory of adults with developmental dyslexia under naturalistic conditions. *Asia pacific Journal of Differences*, Vol. 4, pp 17-33.

Jessica, L (2016). *The effects of using direct instruction and computer-assisted instruction on teaching decoding skills to elementary students with learning disabilities.* Theses and Dissertations.

Klassen, R; Krawchuk, L; Shane, L; Rajani, Sukaina. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning

Disabilities: A Mixed- Methods Inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, v23 n3 p137-147 Aug 2008

Lerner, J (2011). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*, (11th.ed.) Boston: Houghton Mifflin.

Li Na, H; Hao, K. (2010). A cognitive- situative approach to understand motivation: Implications to technology- supported education, *US China, Education Review*, Vol. 7, No. 5.

Luna, Alberto, D (2013). *Predicting the Motivation in College-Aged Learning-Disabled Students Based on the Academic Motivation Scale*،The university of Arizona.

Mississippi Department of Education (2002). *Mississippi Dyslexia Handbook: Guidelines and Procedures Concerning Dyslexia and Related Disorders*. Mississippi State Department of Education.

Mwanamukubi, I (2013). *Reading difficulties in grade six learners and challenges faced by teachers in teaching reading: a case of chadiza and chipata districts*. Ph.D. Thesis. university of Zambia.

Olsen, J. (2003) *handwriting without Tears*. Retrieved from http://hwtears.com.

Precel, F; Voc, H (2006*). Academic Underachievement: Relationship with Academic Motivation, Achievement Motivation*. And Conscientiousness, Psychology in the Schools, 43(3), 401-411.

Ryan. R; Deci, E (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.25, PP.54-67.

Shaywitz, s. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York: Knopf.

Wajuihian, S; Naidoo, K (2012). Dyslexia: An overview. Optometry & Vision De\'elopment .43(1), 24-33.