فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة

إعداد

سعيد يحيي بهاء الدين خاطر*

المستخلص: سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم تطبيق البرنامج على عينة تكونت من (١٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات القراءة. وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار القدرة العقلية واختبار تشخيص صعوبات القراءة واختبار المسح النيرولوجى ومقياس المهارات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات القراءة وبرنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي. وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الأكاديمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة ــ المهارات الأكاديمية ــ استراتيجيات التنظيم الذاتي.

مقدمة:

أضحت صعوبات التعلم Learning Disabilities في مقدمة الفئات الخاصة التي نالت قدرًا متزايدًا من الاهتمام من قِبل الباحثين والدارسين في الآونة الأخيرة، لما لها من تأثير سلبي واضح في النمو المتوازن لكافة جوانب شخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وليس

---

*بحث مشتق من رسالة ماجستير، إشراف:

أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي أستاذ التربية الخاصة وعميد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

د/ رانيا سعد بدران البعلي مدرس بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة قناة السويس.

الجانب المعرفي فقط، ومن ثم كثرت المحاولات التي تبذل من قبل المؤسسات والأفراد لإعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ واستثمار قدراتهم في دفع حركة التنمية بدلًا من أن يشكّل مثل هؤلاء نواة لزيادة المشكلات المجتمعية كالتسرب الدراسي وغيرها.

وتعد فئة ذوو صعوبات تعلم القراءة من أكثر فئات ذوي صعوبات التعلم معاناة، ومن أهم التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحول دون تحقيق أهدافها، كما أنها تمثل السبب الرئيس للفشل في كثير من المقررات الدراسية، إضافة إلى تأثيرها السلبي على الجوانب النفسية للمتعلم؛ ولذا كان افتقاد المتعلمين لمهارات القراءة منبئًا قويًا لانحراف مستواهم التعليمي (Hallahan, et al. 2005, p. 686).

أشار محمود سالم، وأمل عبد المحسن (٢٠٠٩، ص. ٣٤٠) أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة لا يهتمون بمتن النص أو استرجاع أفكاره بشكل مناسب، ويواجهون العديد من المشكلات فى تحصيل الأفكار الرئيسة للنص، وكذلك الأحداث المهمة داخل النص، كما أنه لا يستطيع أن يستمر فى القراءة، ولا يفهم ما يقرأه، ولا يراقب استراتيجياته، ولا يخطط للاستراتيجيات التى يستخدمها فى القراءة.

وأشار كل من Moisan, (1998,p. 4) ؛ ومحمود سمير (٢٠١٥، ص. ٦٠٦) أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في المهارات الأكاديمية والتي تشمل مهارات القراءة، والكتابة، والتهجي، والتعبير الكتابي، والحساب؛ حيث تتباين قدراتهم الكامنة ومستوى تحصيلهم.

وتعد استراتيجيات التنظيم الذاتي عاملًا مهمًا في تعلم الأطفال وتحصيلهم؛ فهي ذات فعالية في الاسهام في تكوين بعض خصائص المتعلم المستقل والقادر على تحمل المسئولية عن تعلمه وتطوير أدائه وزيادة تحـصيلهم الأكاديمي (Patrick & 2012,p.27 ؛ Nejad, 2014,p.21؛ عماد شوقي، ٢٠١٢، ص. ٣٧؛).

وفي دراسة أجراها Sui-Chu (2004) هدفت الكشف عن العلاقة الارتباطية الموجبة بين التحصيل الأكاديمي والتنظيم الذاتي، ودراسة صوفيا جاموس (٢٠٠٦) والتي أثبتت قدرة استراتيجيات التنظيم الذاتي على تحسين المهارات الحسابية لذوي صعوبات التعلم، ودراسة عقيلي موسي (٢٠١٦) والتي أشارت على فعالية استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين مهارات القراءة والكتابة، وفي دراسة Page, & Graham, (1999) استهدفت التعرف على تأثير استراتيجيات

التنظيم الذاتي على الأداء الكتابي والكفاءة الذاتية للأطفال لدى الدارسين ذوي مشكلات الكتابة وصعوبات التعـلم.

وانطلاقًا مما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث أثناء عمله في ميدان التدريس بالتربية والتعليم وجود بعض الأطفال الذين لا يعانون من أي إعاقات ظاهرة ويتمتعون بالسوية في كل من نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكنهم يعانون من قصور في بعض المهارات الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والكتابة، والحساب، مما يحد من فرص نجاحهم أو تدنِّي التحصيل وربما إخفاقه في المقررات الدراسية.

ويرى Moallem, (2006,p.6) أن الاتجاهات الحديثة تشير على ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لدى المتعلمين؛ حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات الأكاديمية، ويتحقق لديهم التعلم الفعّال.

ولتحقيق ذلك يحتاج المتعلم إلى استخدام استراتيجيات تسعى إلى رفع مستوى أدائه وفعاليته أثناء التعلم، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تشير على الدور الفعّال للمتعلم في الموقف التعليمي (Hargis, 2000,p.5).

وتعد البرامج التربوية حلًا مناسبًا للحد من مشكلة قصور المهارات الأكاديمية وهذا ما أثبتته نتائج الدراسات التى استخدمت برامج تربوية مناسبة ومنها نتائج دراسة حسام طنطاوي (٢٠٠٦) ودراسة محمود فرج (٢٠١٠)، ودراسة Chalk,. H, (2005) عن أثر استراتيجية التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الأكاديمية.

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

– ما فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ وما هي استمرارية فعالية البرنامج بعد تطبيقه بشهرين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

– التحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

– التحقق من استمرارية فعالية البرنامج في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة

١ـ تتحدد الأهمية في أنها تلقي مزيدًا من الضوء على مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم وعلى مكوناته والمفاهيم المرتبطة به لتعين الباحثين على فهمه وإدراك أهميته وفعاليته في العملية التعليمية.

٢ ـ قد تفيد النتائج في توظيف الأساليب والتقنيات والتدريبات المقدمة في هذا البرنامج في تدريب معلمي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣ ـ حجم المشكلة وانتشارها؛ حيث نجد عدد كبير من التلاميذ ليس لديهم المهارات الأكاديمية الأساسية وهذا ينعكس سلبًا على تحصيلهم الداراسي فيكون متدني؛ لذلك لابد من تصميم برامج تربوية مناسبة للحد من هذه المشكلة أو القضاء عليها.

٤ ـ قد تفيد الدراسة الحالية الوالدين من خلال التأكيد على دورهما ومشاركتهما في توفير الأنشطة المتنوعة للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وتحسين مستوى مهاراتهم الأكاديمية.

٥ ـ قد يفيد في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة للاهتمام ببعض الاستراتيجيات الحديثة كالتنظيم الذاتي لما لها من فعالية في تطوير أداء المتعلم الأكاديمي للحد من هذه الصعوبات التي تواجههم.

٦ ـ قد يفيد في تزويد المعلمين والاخصائيين العاملين في مجال صعوبات التعلم ببرنامج يمكن من خلاله تحسين بعض المهارات الاكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مفاهيم الدراسة الإجرائية

أ) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم Self–Regulation Learning Strategies

عرفها الباحث "الطرائق والإجراءات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها شعوريًا بغرض ضبط وتنظيم عمليات القراءة والكتابة، وتنمية الذات ومعرفة

الوسيلة المناسبة للتعامل مع مواقف التعلم المختلفة؛ بما يؤدي في النهاية إلي تنمية وتحسين هذه المهارات وإنجازها ".

ب) المهارات الأكاديمية Academic skills

عرفها الباحث "مجموعة المهارات التعليمية الأساسية المتعلقة بالمقررات الدراسية الأولية التي يحتاجها الطفل لتحقيق النجاح المطلوب منه في المدرسة، ويستطيع أداء المهمة والأنشطة الصفية المختلفة بصورة تتناسب مع عمره العقلي، وتشمل هذه المهارات: القراءة، والكتابة، والتهجي، والتعبير الكتابي، والحساب".

ج) التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (Students With Learning Disabilities)

تعرف جمعية علم النفس الأمريكية APA, (2015,p. 832) صعوبات القراءة بأنها "صعوبة في فهم اقتران الحروف مع أصواتها، وهي مرتبطة بالخلل العصبي أو ضعف وتدهور في عمليات اللغة ومجالات التفكير البصري في الدماغ".

د ـ البرنامج العلاجى المستخدم Remedial Program:

مجموعة الخبرات والفنيات والاستراتيجيات المخططة على أسس علمية تتمثل في عملية: التخطيط ووضع الأهداف، والتسميع والتذكر، والمراقبة، والتنظيم والتحويل، والبحث عن المعلومات وفق تعاون مشترك بين الباحث والتلاميذ والتلاميذ وبعضهم البعض؛ وذلك بهدف تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وذلك فى فترة زمنية محددة خلال عدد معين من الجلسات لتحقيق الهدف من البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي.

الإطار النظري

أولا : صعوبات تعلم القراءة

تعد مشكلة صعوبات التعلم وخاصة تعلم القراءة من أهم أسباب انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، ولهذا نرى كثيرًا من التلاميذ لا يعانون من إعاقات وذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية خفية غير ظاهرة ويشخصهم بعض المعلمين على أنهم مشاغبين عدوانيين تجاه أقرانهم، مما يسبب لهم حالة من الفشل الأكاديمي.

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات تعلم القراءة في انتشارها لدى مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يمتلكون مستوى متوسط من الذكاء، وقد يكون مستواهم مرتفعًا من حيث القدرات والإمكانيات والنتائج، وقد يؤدي هذا بغير المتخصصين وخاصة أولياء الأمور والمربون في مختلف المراحل التعليمية، إلى تفسير هذه الصعوبات على أساس خاطئ وبأنها مظهر من مظاهر

عدم الانضباط أو سوء السلوك لدى الأطفال، وهذا يعرضهم لمضايقات مستمرة من المشرفين عليهم تربويًا (نبيل حافظ، ٢٠٠٦، ص. ٤).

تعريف صعوبات القراءة:

يرى Gibson, & Fletcher. (2006, p.625) " أنها ضعف في المهارات الرئيسة للقراءة مثل التعرف على الحروف الهجائية وتجميعها معًا أثناء القراءة، وفهم المعنى الذي تشير إليه على الرغم من أن الطفل يتمتع بذكاء طبيعي، وتتوفر لديه الفرص التعليمية المناسبة، ولا توجد لديه أية اضطرابات سلوكية أو عضوية أو أية مشكلات حسية سمعية أو بصرية".

أعراض صعوبات االقراءة:

يرى أحمد حمزة (٢٠٠٨، ص. ٥٦) أن لصعوبات تعلم القراءة عدة مؤشرات ومظاهر مثل:

١ ـ اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة والحروف والكلمات أو الأرقام.

٢ ـ قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل أو إغفال عن بعضها عند القراءة.

٣ ـ التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال عن بعضها أو صعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مُقلة العين أثناء القراءة.

٤ ـ افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.

٥ ـ عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.

٦ ـ عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يغفل عن قراءة كلماتها.

٧ ـ صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرؤونها أو يسمعونها.

ثانيًا: المهارات الأكاديمية:

يعاني العديد من الأطفال مشكلات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأمر الذي يستدعي الوقوف على أوجه القصور التي تواجه الأطفال في أداء تلك المهارات للتعرف على مدى التقدم الأكاديمي الذي يحرزه الأطفال مع مرور الوقت (Shapero, 2011,p.24).

(١) مهارة القراءة Reading Skill:

يعرفها أكرم قحوف (٢٠١٨، ص. ٥٤) أنها "عملية يتفاعل فيها التلميذ مع النص المقروء، بحيث يتمكن من استنتاج الأفكار، وتحديد المعنى من خلال السياق، وتحديد أهداف الكاتب، والقدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، بحيث يستطيع في النهاية إصدار الحكم على المقروء".

وأشار فتحي يونس (٢٠١٤، ص. ٢٢٣) أنه ليست هناك مهارة أكثر أهمية من مهارة القراءة؛ فهي البوابة الرئيسة لكل المعارف، وعدم تعلم القراءة فإن الطريق مسدود لكل المقررات الدراسية.

القراءة ليست مهارة واحدة، وإنما هي مجموعة من المهارات، منها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية النحوية (حركة الإعراب)، وذلك بحسب موقعها من الجملة، وتغير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام والتعجب، والسرعة القرائية (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٢، ص. ٢٨٥).

مهارات القراءة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة، وأهم هذه المهارات هي:

١ ـ تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة.

٢ ـ التفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

٣ ـ التفريق بين الأفكار الرئيسة ووالتفاصيل الدائمة.

٤ ـ تصنيف الأفكار والمعلومات.

٥ ـ تصنيف السرعة بحيث تلائم الغرض منها.

٦ـ استخدام الرموز والمختصرات (عبد الله العجمي، ٢٠١٢، ص. ٤٢).

ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وهو المستهدف الرئيس لها، وتدريس القراءة في الصفوف الأولى يرتكز على مفهوم "القراءة للتعلم"، أي أن يستفيد التلاميذ من المهارات القرائية التي تعلموها في توسيع القراءة المعتمدة على الفهم في المجالات المختلفة ولذا، فلا غرابة أن يشير بعض الباحثين إلى أن الضعف في أداء التلاميذ الأكاديمي لا يرتبط فقط بالضعف في المهارات المتعلقة بتلك المواد بل بضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي التي تعينهم على فهم المطلوب عمله في هذه المواد (Alvarez, 2013).

وتتضمن مهارة الفهم القرائي كما يراها عمر بوحملة (٢٠١٨، ص. ١٧٦)؛ ناصر الكحالي (٢٠١١، ص. ٦١) العديد من المهارات منها:

١ـ القدرة على اعطاء الرمز معناه.

٢ـ القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص، وما يندرج تحتها من أفكار فرعية.

٣ـ القدرة على الكتابة في وحدة واحدة.

٤ ـ القدرة على تتابع الأفكار، وتسلسل الأحداث فيما يقرأ.

٥ ـ القدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة.

٦ ـ القدرة على تقديم أفكار المحتوى، ومناقشتها، وتحديد هدف الكاتب، ومعرفة الاساليب الأدبية.

٧ ـ القدرة على المقارنة بين ما يقرأ الآن، وما سبق قراءته من النصوص.

٨ ـ القدرة على ربط وتفسير المقروء.

وتعد مهارة الكتابة من أولى مهارات اللغة الأساسية فهي عمليات حقيقية أدائية مركبة يتم اكتسابها بصورة مقصودة عبر مواقف التعلم اللغوي، التي توضح المنحنى التكاملي بسبب تشعب مهارات الكتابة وتنوعها، إلى جانب أنها عملية فكرية لغوية مركبة فالكاتب يستحضر الأفكار والأمثلة المتنوعة التي يراد نقلها إلى المستقبل (عبد الرحمن الهاشمي، وفايزة فخري، ٢٠١١، ص. ٢٣١).

واتفق كل من بديعة واكلي (٢٠١٨، ص. ٥١١)؛ وقيس عصفور (٢٠١٣، ص. ١٤٤) أن للكتابة عشر مهارات هي:

١ ـ وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

٢ ـ طريقة الإمساك بالقلم.

٣ ـ كتابة الحروف أو تشكيلها أو رسمها.

٤ ـ استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.

٥ ـ نوعية الخط.

٦ ـ الفراغات بين الحروف والهوامش هل هي مناسبة أم لا ؟.

٧ ـ التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

٨ ـ وضع الخطط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح وتبين تسلسل الأفكار، وخاصة من حيث الهوامش وكتابة الفقرات.

(٣) مهارة الحساب Math

يرى Clements (2006,p.50) أن المهارات الحسابية من ضمن المهارات التي يصعب على الطفل استيعابها بصورة تقليدية؛ لأنها تعتمد على الصورة المجردة للأعداد والأرقام.

ويرى عبدالفتاح غزال (٢٠١٣، ص. ٢٢٥) أنه حتى يتم إكتساب مهارات الحساب يجيب أن يمتلك الطفل المهارات التالية:

١ ـ مطابقة الأشياء من حيث الحجم والشكل واللون.. الخ.

٢ ـ تصنيف الأشياء تبعًا للحجم والشكل واللون.. الخ.

٣ ـ المقارنة بين مجموعة من الأشياء من حيث صفاتها.

٤ ـ القدرة على التخيل كأن يدرك الطالب أن الجزأين أمامه قد يشكلان جسمًا واحدًا.

٥ ـ ترتيب الأشياء وفقًا للشروط كأن يرتَب من الأكبر إلى الأصغر.

٦ ـ إدراك العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

٧ ـ قراءة الأرقام وكتابتها بشكل صحيح.

ثالثًا: استراتيجيات التنظيم الذاتي

وعرف Zimmerman, (1995,p.217) التنظيم الذاتي بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

بينما عرفه Pintrich (2000,p.451) بأنه "عملية بناءَّه ونشطه حيث يضع المتعلمون أهداف التعلم، ثم يحاولون مراقبة، وتنظيم، وضبط معرفتهم ودافعيتهم، وسلوكهم، ومواجهة الظروف البيئية التي تعيق تحقيق هذه الأهداف".

أهمية التنظيم الذاتي:

يري Ruban (2003, p.272) أن أهمية التنظيم الذاتي تتحدد فيما يلي:

- يجعل المتعلم يُظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبًا لأدائه الذاتي.

- يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية واستقلالية وانضباط ذاتي، وثقة في نفسه تجعله مستخدمًا لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

- يساعد المتعلم في عملية الاكتساب الذاتي للمعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة والدراسة.

- يسهم في تحسين الفاعلية الذاتية وتوجيهه نحو الإتقان في تعلمه.

خصائص التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي:

الأفراد المنظمون ذاتيًا أكثر نشاطًا وبذلًا للجهد وحرصًا على الوقت، والضبط لكل المتغيرات الدافعية والسلوكية، والقدرة على المثابرة واستكمال المهام ومواجهة الصعوبات والإحباط

والفشل، ويستطيعون فهم ومعرفة الطرق والاستراتيجيات المناسبة للموضوع والوقت والموقف المناسب.

وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأطفال الذين يستعملون استراتيجيات التنظيم الذاتي من أبرزها:

١ ـ يمارسون بكفاءة خبراتهم التعليمية وبطرائق متعددة.

٢ ـ يستعملون بشكل واسع استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية، التي تساعدهم على انجاز المهام الأكاديمية التي يكلفون بها.

٣ ـ لديهم أهداف تعليمية محددة ويثابرون للوصول لها ويعتمدون استعمال الاستراتيجيات المختلفة، لانجازها أو تعديلها.

٤ ـ يفضلون الدراسة الفردية.

٥ ـ يهتمون بتكيف البيئة المحيطة بهم، لخدمة احتياجاتهم التعليمية.

٦ ـ لديهم ثقة كبيرة بأنفسهم وفعالية ذاتية مرتفعة.

٧ ـ لديهم قصور واضح عن أنشطتهم ويقيمونها، لتحقيق أعلى مستويات من الانجاز الأكاديمي.

٨ ـ دوافعهم ذاتية ومستقلة وتعلمهم شخصي يعتمد على عمليات ما وراء المعرفة.

٩ ـ الإرادة القوية والمثابرة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية.

١٠ ـ يراقبون أدائهم ذاتيًا وهم على وعي بنواتج أدائهم.

١١ ـ يمتلكون وعي ذاتي بنواتج أدائهم الضمني والظاهري، ولهم القدرة على معرفة نواتج أدائهم في الاختبارات التي يؤدونها (عطية كمال، ٢٠٠٠، ص. ٢٦٦).

ويمكن عرض استراتيجيات التنظيم الذاتي بإيجاز فيما يلي: (Pintrich, 2000,p.549)

١ـ استراتيجيات التعلم المعرفية:

أ ـ التسميع الذاتي: وتعني قراءة الفقرات المطلوب تعلمها، وتركيز الانتباه أثناء القراءة.

ب ـ الاتقان: وتعني إعادة صياغة المقروء، وتلخيص المادة المطلوب تعلمها، وتدوين الملاحظات، ووضع أسئلة عليها.

ج ـ التنظيم: ويعني الانتقال من الفكرة الأساسية في النص، وإبراز أهم ما في المادة المكتوبة، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المقروء.

د ـ التفكير الناقد: ويشير إلى المجهود التي يبذلها التلميذ على نص معين.

٢ ـ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

أ– التخطيط: ويشير إلى قيام التلميذ بتحديد الأهداف من النص المقروء، والتخطيط لتحقيقها.

ب– المراقبة: وتشير إلى مراقبة الفهم، وتعقب الانتباه أثناء قراءة النص، واستخدام استراتيجيات الإجابة عن اختبار، بحيث يتمكن من مراقبة السرعة في الإجابة، مع مراعاة زمن الاختبار.

٣ ـ استراتيجيات إدارة المصادر:

أ ـ إدارة وقت بيئة الدراسة: وتعني وضع جدول أعمال، والتخطيط للوقت، وتحديد أهدف واقعية، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

ب ـ تنظيم الجهد: وتشير إلى ضبط الجهد لمواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام، ومثابرة الفرد على إكمال المهام عندما تكون صعبة.

ج ـ التعلم من الأقران: وتشير إلى حوار الفرد مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.

د ـ طلب المساعدة الأكاديمية: وتشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار، عندما تستند إليه مهمه أكاديمية ما.

٤ ـ المعتقدات الدافعية:

أ ـ التوجه نحو هدف داخلي: ويشير إلى التحدي أو التمكن.

ب ـ التوجه نحو هدف خارجي: ويشير إلى الحصول على تقديرات دراسية أو مكافأة أو تقدير الآخرين.

ج ـ تقدير قيمة المهمة: ويشير إلى إدراك أهمية محتوى المقرر.

د ـ التحكم في معتقدات التعلم: هي الجهود التي تبذل في التعلم، وتؤدي إلى نتائج إيجابية.

هـ ـ فعالية الذات للتعلم والأداء: وتشير إلى معتقدات الفرد بقدرته على التمكن من أداء مهمة ما، مما يعكس ثقته في مهاراته على أدائها.

دراسات سابقة

وقدّمت صوفيا جاموس (٢٠٠٦) دراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم الحساب، وتبنت الدراسة المنهج التجريبي، ولتطبيق ذلك اعتمدت الدراسة على عدة أدوات منها: الاختبار التحصيلي المُعد في مادة الحساب، واختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي) وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات

درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الدرجة الكلية لمهارات حل المشكلات الحسابية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

واستهدفت دراسة أحمد البهي (٢٠٠٩) للتعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٠) تلاميذ، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة ذات القياس القبلي والبعدي وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات من عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، واستخدام الاختبار التحصيلي المدرسي في مادة اللغة العربية، وأوضحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على الاختبار القبلي في مستوى الفهم القرائي.

وفي دراسة هيام الشاذلي (٢٠١٤) هدفت للتحقق من فعالية برنامج قائم على التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٨) أطفال من الاناث من تلاميذ مدرسة الخمس وخمسون بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة ويعانون من قصور أكاديمي في مهارات (القراءة – الكتابة – الحساب)، وتم تطبيق اختبار رسم الرجل (لجولد انف هاريس)، والاختبار التشخيصي لصعوبات التعلم في (القراءة – الكتابة – الحساب)، ومقياس المهارات الأكاديمية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية لديهم ممن تَلقَّين البرنامج القائم على التعلم النشط.

وهدفت دراسة الجوهرة السبيعي (٢٠١٥) إلى التعرف على فعالية استراتيجية ديفيز فى تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة من حيث الدقة والطلاقة في القراءة ومدى احتفاظهن بهذا التحسن، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات تعانين من صعوبات القراءة، وملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهن بين (٩-١٢) سنة، وأظهرت النتائج فعالية استراتيجية ديفيز في تحسين القدرة على القراءة من حيث الدقة في قراءة الكلمات، وزيادة الطلاقة أثناء القراءة، كما بيَّنت النتائج احتفاظ التلميذات بمستواهن في قراءة الكلمات بشكل صحيح.

وقامت لينا العجاجي (٢٠١٧) بدراسة هدفت للتحقق من فعالية استخدام القصة في تحسين السرعة والطلاقة مع طالبات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٥) طالبات من مدرسة ابتدائية حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، تم تشخيصهم على أنهم طالبات صعوبات تعلم قراءة متجانسين من حيث العمر (باستثناء طالبة واحدة أكبر بسنتين), وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارات قياس مهارات القراءة، اختبارات نشاطات القراءة، اختبار السرعة والطلاقة (من إعداد الباحثة)، وأظهرت النتائج بتحسن ملحوظ في مهارات الطلاقة والسرعة في القراءة بعد تمكنهن من استخدام استراتيجية القصة وحققن الهدف المرجو.

كما قامت عائشة العازمي (٢٠١٥) للتعرف على فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدراسة على عينة تكونت من (٨٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وتم بناء اختبار التعرف في القراءة واختبار الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبرنامج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وباستخدام معاملات الارتباط واختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات، انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح متوسط أداء التطبيق بعد المعالجة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد المعالجة في لل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة، ومتوسطات أدائها تتبعيًا.

واستهدفت دراسة أسماء خلاف (٢٠١٩) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المعسورين قرائيًا على عينة من ١٥ طالبًا في السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن أي اختلافات في النوع الاجتماعي في هذه الاستراتيجيات. من أجل التحقق من صحة الفرضيات التي قمنا بتطويرها، أعقب المنهج التجريبي التصميم التجريبي بقياس مجموعة الاختبار القبلي والبعدي، الأدوات التالية هي اختبار التحصيل باللغة العربية، برنامج تدريبي على التعلم المنظم ذاتيًا

الاستراتيجيات. تم التحقق من نتائج هذه الدراسة من خلال الطرق الإحصائية غير المعيارية لاختبار Wilcoxon واختبار مان ويتني. وجاءت النتائج لتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والقياسات اللاحقة للاختبار لصالح القياس اللاحق. مما يشير إلى تحسن في مستوى التحصيل في اللغة العربية في المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج القائم على، وغياب فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاستفادة من التدريب على استراتيجيات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

فروض الدراسة:

صاغ الباحث الفروض التالية كفروض محتملة للتساؤلات المثارة في مشكلة الدراسة:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الأكاديمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأكاديمية.

منهج الدراسة:

اعتمد منهج الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث اعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي لمجموعتين متكافئتين، الأولى (تجريبية) والثانية (ضابطة)، وذلك فيما يتعلق بالإجراءات التجريبية الخاصة بموضوع الدراسة الحالية من قياس وتحليل للنتائج في ضوء هذا النوع من التصميمات التجريبية، وبعد مطابقتها تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وتمت المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية، وبعد مرور (شهرين) من انتهاء تطبيق البرنامج قام الباحث بالقياس التتبعي الأول على نفس الأطفال بهدف التحقق من فعالية البرنامج من خلال الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الأول للمجموعة التجريبية وذلك في المهارات الأكاديمية لذوي صعوبات تعلم القراءة ويتضمن البرنامج المتغيرات الآتية:

١ ـ المتغير المستقل: البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي.

٢ ـ المتغير التابع: بعض المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

المشاركون:

طلب الباحث من المعلمين بـ (٥) مدارس ابتدائية هي مدرسة كفر مكاوي للتعليم الأساسي، ومدرسة شيبة الإبتدائية (٢)، ومدرسة طلبة عويضة الإبتدائية، ومدرسة الناصرية الإبتدائية، ومدرسة الحرية الإبتدائية بتحديد التلاميذ الذين يعانون من انخفاض تحصيلهم في اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس الإبتدائي، وقد حددوا (٧٣) تلميذًا وقد تم تطبيق مقياس الضبط عليهم ليصل عددهم إلى (٥٣) تلميذًا وهم تم اعتبارهم مجتمع الدراسة.

محكات اختيار المشاركون بالدراسة:

هناك بعض الشروط التي حرص عليها الباحث لاختيار عينة الدراسة الحالية التي من أهمها:

١ـ تراوح العمر الزمني للأفراد المشاركون ما بين (٩–١٢) عامًا (مرحلة الطفولة المتأخرة).

٢ـ خلو الأفراد المشاركون من إعاقات أخرى غير صعوبات التعلم (محك الاستبعاد).

٣ـ تراوح معامل ذكائهم بين (١٠٠ـ١١٠) (محك التباين).

٤ـ التأكد من عدم تلقي أي من الأفراد المشاركون لأي برامج سابقة خاصة بتحسين المهارات الأكاديمية.

٥ـ أن يكون التلاميذ المشاركون من المنتظمين في الحضور إلى المدرسة ولا يتغيبون.

وقد قام الباحث بتحديد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

خطوات اختيار المشاركين:

١ ـ طلب الباحث من معلمي اللغة العربية تحديد التلاميذ المتعثرين في اللغة العربية بشكل عام في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي.

٢ ـ حدد المعلمين (٧٣) تلميذًا في الصفوف الثلاثة من الرابع إلى السادس الابتدائي.

٣ ـ قام الباحث بتطبيق اختبار صعوبات تعلم القراءة إعداد أحمد عواد. (٢٠١١) وبناء عليه تم استبعاد (١٠) تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة، لتكون العينة (٦٣) تلميذًا.

٤ ـ ثم تم تطبيق المسح النيرولوجي (إعداد وتعريب/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١)، تم استبعاد (٩) تلاميذ لم تنطبق عليهم المعايير.

٥ ـ ثم قام الباحث بتطبيق مقياس القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح) عليهم، وتراوحت معاملات ذكائهم بين (١٠٠– ١١٠) وتم استبعاد تلميذ واحد فقط.

٦ ـ ليصل عددهم (٥٣) تلميذًا تم حساب الخصائص السيكومترية على (٣٢) تلميذًا.

٧ ـ تم تطبيق مقياس المهارات الأكاديمية واختبار التلاميذ الأكثر تحصيلًا على المقياس وعددهم (١٤) تلميذًا .

٨ ـ تم تقسيمهم إلى مجموعتين تتكون كل منها من (٧) تلاميذ لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

تكافؤ تلاميذ العينة المشاركة:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية ـ الضابطة) في مجموعة من المتغيرات:

- العمر الزمني.
- معامل الذكاء.
- مستتوى المهارات الأكاديمية.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة):

قام الباحث بالتحقيق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث:

١ ـ صعوبات القراءة: تم تطبيق مقياس صعوبات القراءة (إعداد: أحمد عواد) على المجموعتين التجريبية والضابطة

٢ ـ معامل مستوى الذكاء: تم الحصول على درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير الذكاء من خلال تطبيق اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح) على المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تجانسهم في الذكاء.

٣ـ مقياس المسح النيرولوجى: تم تطبيق مقياس المسح النيرولوجي (إعداد: عبد الوهاب كامل) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤ ـ العمر الزمني: لتكافؤ عينة الدراسة من حيث العمر الزمني تم اختيار جميع الأطفال من المرحلة العمرية من ٩ـــ ١٢ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٥ ـ المهارات الأكاديمية: تم تطبيق مقياس المهارات الأكاديمية (إعداد: الباحث) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

تعددت الأدوات التي استخدمها الباحث على النحو التالي:

١ـ اختبار صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية. إعداد أحمد عواد. (٢٠١١).

٢ـ اختبار المسح النيرولوجي (إعداد وتعريب/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١).

٣ـ اختبار القدرة العقلية مستوى (٩-١٢)، (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩).

٤ـ مقياس المهارات الأكاديمية (إعداد/ الباحث).

٥ـ برنامج قائم على استراتيجات التنظيم الذاتي (إعداد/ الباحث).

وفيما يلي التحدث عن هذه الأدوات بشئ من التفصيل:

١– اختبار المسح النيرولوجي السريع، (إعداد وتعريب/ عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١).

هو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيرولوجي، ونظرًا لأن انخفاض المستوى التحصيلي قد يرجع لعوامل أخرى، مثل: تدني الدافعية أو بطء التعلم أو التأخر الدراسي، هذا الأمر يختلط بمفهوم صعوبات التعلم، فقد تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع (المسح النيرولوجي السريع QNST) وذلك للتأكد من أن انخفاض التحصيل يرجع إلى صعوبات التعلم ولا يرجع إلى بطء التعلم أو التأخر الدراسي أو ضعف الدافعية للتعلم، وذلك لعينة التلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المنخفض ونسبة ذكاؤهم (١٠٠ فأكثر).

ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام والتي تبلغ (١٥) مهمة مشتقة من الفحص النيرولوجي للأطفال، وهذه المهام هي: مهارة اليد ـ التعرف على الشكل وتكوينه ـ التعرف على الشكل براحة اليد ـ تتبع العين لمسار حركة الأشياء ـ تمييز اليمين واليسار ـ ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة، والدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ إما أن تكون مرتفعة (أكبر من ٥٠) وتدل على معاناة الطفل، أو تكون درجة عالية (أقل من ٢٥) وتدل على السواء النيورولوجي، أو تقع الدرجة ما بين (٢٥–٥٠) وفي هذه الحالة تدل الدرجة على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية ويزداد هذا الاحتمال بزيادة الدرجة.

٢– اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩):

قام فاروق عبد الفتاح بإعداد هذا الاختبار عام (١٩٨٩) لقياس ذكاء الأطفال وتقدير القدرة العقلية العامة للأفراد بعد تحويل الدرجة الخام التي يحصلون عليها في الاختبار إلى معامل الذكاء الانحرافي، باستخدام جداول المعايير التي توجد في كراسة التعليمات، ويعد هذا الاختبار أحد الاختبارات اللفظية حيث يقيس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩–١٢) سنة حيث يتضمن هذا الاختبار القدرة اللغوية وتشمل المرادف والعكس ومعنى المفهوم وتمييز المفهوم واستخدامه، والقدرة العددية وتشمل العمليات الحسابية الأربع وعلاقة الأعداد ببعضها في مسألة تتضمن اللغة والاستدلال الحسابي، والقدرة المكانية وتشمل تمييز الأشكال، وضع الأشكال، وعلاقة الأشكال ببعضها، ومقارنة الأشكال، وحجوم الأشكال، والاستدلال الحسابي واللغوي والمكاني، وإدراك العلاقات بين الألفاظ والأعداد والأشكال.

تعليمات الاختبار: تأكد أن المقاعد التي يجلس عليها الأفراد متباعدة بدرجة كافية بحيث لا يستطيع أي فرد أن ينقل الإجابة من زميله، اطلب من الأفراد فتح كراسة الاختبار ثلاثون دقيقة بعد إلقاء التعليمات مرة واحدة عند بداية التطبيق، ويحدد زمن تطبيق الاختبار ثلاثون دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة ومناقشتها.

٣ ـ اختبار تشخيص صعوبات القراءة:

أعده عواد (٢٠١١) لتشخيص صعوبات القراءة لطلاب المرحلة الابتدائية، ويتكون من ثلاثة أبعاد: (تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة، وتشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة، وتشخييص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة). ويحتوي الاختبار على (١٨) سؤال، يتكون كل سؤال من عشر كلمات، يطلب من الطالب قراءتها وتعطي درجة عن كل كلمة ينطقها نطقًا سليمًا، وكل طالب يحصل على درجة أقل من (٦٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار أو أي بعد من الأبعاد، يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة في تعلم جميع أبعاد الاختبار.

وبلغ معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون الذي قام أحمد عواد بحسابه (٠,٩٦٦)، ومعامل ثبات ألفا (٠,٩٧٧)، كما حسب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين المستويين المرتفع والمنخفض على أبعاد المقياس.

٤ – مقياس المهارات الأكاديمية (إعداد/ الباحث).

قام الباحث بإعداد مقياس تقدير المهارات الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية ممن تراوحت أعمارهم من (٩–١٢) سنة.

أ ـ الهدف من المقياس: يهدف إلى تقدير المهارات الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية ممن تراوحت أعمارهم من (٩–١٢) سنة.

ب ـ خطوات إعداد المقياس: تم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل إعداد هذا المقياس واشتقاق محاوره وعباراته والتحقق من صدقه وثباته وذلك من خلال المصادر التالية:

١ـ الاطلاع على الإطار النظري المتاح في مجالات المهارات الأكاديمية التي يحتاجها هؤلاء الأطفال للتدرب عليها.

٢ ـ الاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، مع التركيز على الدراسات التي تناولت المهارات الأكاديمية.

٣ ـ عقد لقاءات مع عدد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، للتعرف على أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال فيما يخص المهارات الاكاديمية.

٥ – برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحث). ملحق (٢):

أ ـ تعريف البرنامج:

تمت صياغة تفاصيل جلسات البرنامج التربوي وقد تضمنت الدراسة تحديد المقصود بالبرنامج وهو "مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم والمهارات، والإجراءات السمعية والبصرية، المصممة بطريقة متكاملة، في ضوء خطة عمل منظمة ودقيقة تهتم بدراسة المشكلة وتحليلها وفقاً لأسس علمية، في إطار نموذج مقترح محدد الخطوات والتي تقدم على مدى زمن محدد، بهدف تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ب ـ أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى تنمية بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ج ـ أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وإكسابهم القدرة على تخطي بعض صعوبات القراءة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة والتهجي، والتعبير الكتابي، وصعوبات الحساب التي يعانون منها داخل حجرة الدراسة، ويسعى هذا البرنامج إلى الاسفادة من استراتيجيات التنظيم وأن يعي الأطفال أهداف وأهمية البرنامج وأثره على تعلم بعض المهارات الأكاديمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١) نتائج الفرض الأول:

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الأكاديمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

جدول (١٢): قيمة (Z) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الأكاديمية ودلالتها الاحصائية.

أبعاد مقياس المهارات الأكاديمية	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
القراءة	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣.١٣٠-	٠,٠٠١ دالة
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
الكتابة	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣.١٣٤-	٠,٠٠١ دالة
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
الحساب	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣.١٧٣-	٠,٠٠١ دالة
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣.١٣٠-	٠,٠٠١ دالة
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس المهارات الأكاديمية وأبعاده الفرعية (القراءة- الكتابة- الحساب), والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

٢) نتائج الفرض الثاني:

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الأكاديمية لصالح القياس البعدي".

جدول (١٣): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) للفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الأكاديمية ودلالتها الاحصائية.

أبعاد مقياس المهارات الأكاديمية	اتجاه الرتب	العدد	الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القراءة	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٣٦٦-	دالة (٠,٠١٨)	٠,٣٩٩٨
	الرتب الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	٧					

جدول (١٤): تابع نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) للفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الأكاديمية ودلالتها الاحصائية.

الكتابة	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٣٦٦	دالة (٠,٠١٨)	٠,٣٩٩٨
	الرتب الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	٧					
الحساب	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٧١	دالة (٠.٠١٨)	٠.٤٠١٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	٧					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٣٦٦	دالة (٠.٠١٨)	٠.٣٩٩٨
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠			
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	٧					

يتضح من الجدول (١٤) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الأكاديمية (القراءة– الكتابة– الحساب) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

٣) نتائج الفرض الثالث:

الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأكاديمية.

جدول (١٥): نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) للفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأكاديمية ودلالتها الاحصائية.

أبعاد مقياس المهارات الأكاديمية	اتجاه الرتب	العدد	الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القراءة	الرتب السالبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠	١,٧٨١-	غير دالة (٠,٠٧٥)
	الرتب الموجبة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٧				
الكتابة	الرتب السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	١,١٨٥-	غير دالة (٠,٢٣٦)
	الرتب الموجبة	٥	٤,٢٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٧				
الحساب	الرتب السالبة	٢	٤,٠٠	٨,٠٠	١,١٣٤-	غير دالة (٠٢٥٧)
	الرتب الموجبة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٥٧٢-	غير دالة (٠,١١٦)
	الرتب الموجبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٧				

يتضح من الجدول (١٥) أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأكاديمية وجميع أبعاده الفرعية (القراءة- الكتابة- الحساب).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم التربوي المستخدم القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي كان لها أثر إيجابى فى تحسين

المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ الصفوف الرابع، الخامس، السادس من ذوى صعوبات تعلم القراءة أفراد المجموعة التجريبية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: دراسة Schreiber (2003) ، ودراسة Sui-Chu, (2004)، ودراسة هيام الشاذلي (٢٠١٤)، ودراسة صبحي الحارثي (٢٠١٤)، ودراسة سلام الصرايرة (٢٠١٥)، ودراسة حمزة عايد (٢٠١٥)، ودراسة نوفة الحديدي (٢٠١٥)، ودراسة منتصر سليمان (٢٠١٥)، ودراسة أسماء عز الدين (٢٠١٦)، مما يؤكد صحة الفرض الأول فى الدراسة الحالية.

كما أن اجراءات البرنامج التربوي وما يحتوي عليه من فنيات عديدة مثل النمذجة – المحاكاة – التعزيز – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي – المناقشة – العصف الذهني، كان لها أثر إيجابى فى اشتراك التلاميذ فى إجراءات البرنامج، الأمر الذى يوفر لهم خبرات النجاح التى حرموا منها، كذلك تدريب التلاميذ على نوعية الأسئلة التى تقيس مهارات القراءة الخاصة بالبرنامج وكيفية الإجابة عليها فى ظل وجود معززات وخطوات متدرجة من السهل إلى الصعب أدى إلى إقبال التلاميذ على الإشتراك فى جلسات البرنامج، كما أن استراتيجية التقويم الذاتي للتلاميذ فى نهاية كل جلسة وتقديم التغذية الراجعة قد ساعدت التلاميذ على معرفة جوانب القوة والضعف لديهم ومعرفة مدى تمكنهم من المهارة موضوع الجلسة وأدى هذا إلى خفض صعوبات القراءة لديهم.

كما أن محتوى جلسات البرنامج قد تضمن بعض المهارات التي تطورت لدى أطفال المجموعة التجريبية، وُيمكن تبرير التحسن الذي طرأ على أداء المجموعة التجريبية بعد التطبيق إلى طبيعة البرنامج وما يتضمنه من اجراءات متنوعة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي ساعدت التلاميذ على تنظيم تعلمهم، وهذا التنظيم في التعلم مكن التلاميذ من تنظيم التفكير لديهم في معالجة قصور بعض المهارات الأكاديمية، كما أن استراتيجيات التنظيم الذاتي كانت طريقة جديدة في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما جعلها طريقة مشوقة ومحفزة لهم، وقد أثارت دوافعهم نحو تنفيذ جلساتات البرنامج المطلوبة، فساهم ذلك في تحسين تعلمهم، كما أن عوامل الإثارة والجذب والتنوع والإمكانات المتوافرة أثرت إيجابيًا في تعلم التلاميذ؛ حيث إن من أبرز عوامل تحقيق الأهداف التعليمية حب التلاميذ للمادة الدراسية، وطريقة تدريسها وميلهم تجاهها إيجابيًا، وهذا ما تم تحقيقه مع التلاميذ في المجموعة التجريبية، مما جعل التلاميذ يشعرون بأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي من خلال التفاعل الإيجابي مع استراتيجيات التنظيم الذاتي، فالتلاميذ ذوي صعوبات

القراءة لا يكتسبون سلوكيات ومهارات القراءة بأنفسهم، فهم في حاجة إلى التساؤل الذاتي ـ أين ومتي ينفذون الاستراتيجية؟ ـ تدوين الملاحظات ـ المراقبة الذاتية، ومن هنا تجدر الاشارة إلى أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات، فهي أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة فالكل مشارك نشط في عملية تعلمه.

كما تساعد استراتيجيات التنظيم الذاتي على توسيع قدرات التلميذ العقلية في تخزين واسترجاع البيانات.

أما أفراد المجموعة الضابطة كانت في بيئة تعلم وظروف عادية لم تواجه أي تغيير وبالتالي لم تتحسن لديهم المهارات الأكاديمية مثل أفراد المجموعة التجريبية لأنهم لم يطبق عليهم البرنامج التربوي ولم يخضعوا لأى إجراءات تجريبية ويدرسون بالطريقة التقليدية فى الفصول الدراسية العادية والتى لا تناسب قدراتهم؛ ولذلك فهم فى حاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات التى تساعدهم على تحسين المهارات الأكاديمية لديهم وهذا من شأنه أن يزيد التحصيل الدراسى لديهم من ناحية وتحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم نمن ناحية أخرى ومن هنا جاءت فعالية البرنامج التربوى فى تحسين المهارات الأكاديمية باستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة.

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات الأكاديمية لصالح القياس البعدى، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الأثر الإيجابى لبرنامج التعليم العلاجى المستخدم والذى تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، وهذه الاستراتيجيات التربوية عامة والتنظيم الذاتي خاصة تهدف إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالدافعية، والانفعالات، وبعض هذه الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد استراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتيجيات يتصف بالنوعية، أي :يصلح لمهام أكاديمية ومواوف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي يصلح للتطبيق في أنواع عدة من المهام والمواوقف بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب تقويم، عملت على تحسن المهارات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة (أفراد المجموعة التجريبية)، حيث أن التعليم التربوى يعد طريقة فعالة فى علاج الكثير من المشكلات لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، ويكمن الهدف الأساسى منه هو مساعدة التلاميذ ذوى المستوى الضعيف عن بقية زملائهم بتحسين مستواهم إلى أقصى ما تصل

إليهم قدراتهم، على أن يقوم برنامج التعليم التربوي المستخدم على الاستراتيجيات والفنيات المناسبة والتى تلائم المشكلات المراد علاجها حتى يأتى بالنتائج المرجوة، وهو ما تم مراعاته فى البرنامج المستخدم، حيث تم اختيار استراتيجية التنظيم الذاتي التى أشارت الدراسات على أهميتها وفعاليتها فى تحسين المهارات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: دراسة مها السليمان (٢٠٠١)، ودراسة صديقة أحمد (٢٠٠١)، ودراسة أحمد البهي (٢٠٠٩)، دراسة Parviz (2014) ، ودراسة رجاء أبو علام (٢٠١٤)، ودراسة محمد الدويك (٢٠١٦)، ودراسة علياء باعمر (٢٠١٨)، ودراسة سليمان البقعاوي (٢٠١٩)، مما يؤكد صحة الفرض الثاني فى الدراسة الحالية.

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المحموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس المهارات الأكاديمية، مما يدل على الأثر طويل المدى للبرنامج التربوي نتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت استراتيجية التنظيم الذاتي المستخدمة فى البرنامج على تحسين المهارات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أن الفنيات التى استخدمت فى البرنامج مثل التعزيز، والتغذية الراجعة، واستخدام استراتيجيات مثل: الحوار والمناقشة، والنمذجة، والتعزيز، والواجب المنزلي، والعصف الذهني كان لها أثر فعّال فى تحسن المهارات الأكاديمية لذوي صعوبات تعلم القراءة واستمرار التحسن في القياس التتبعي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: دراسة صوفيا جاموس (٢٠٠٦)، ، دراسة شهد القلاف (٢٠٠٨)، دراسة عائشة العازمي (٢٠١٥)، ودراسة عبد الحميد طلافحة، وحسين الصمادي (٢٠١٧)، دراسة تيسير القحطاني (٢٠١٧)، الشيماء عبد الحميد (٢٠١٩)، مما يؤكد صحة الفرض الثالث فى الدراسة الحالية.

أما فيما يخص العلاقة السلبية بين كل من ذوي صعوبات تعلم القراءة ومظاهر القصور في بعض المهارات الأكاديمية يمكن إرجاع هذا الارتباط السالب إلى عدة عوامل:

١ ـ كون عينة الدراسة هم من التلاميذ غير العاديين أي ذوي صعوبات تعلم القراءة وبالتالي هم يتميزون عن التلاميذ العاديين بميزات شخصية تختلف عنهم.

٢ ـ كون هذه الفئة من التلاميذ لا تستفيد من الخبرات السابقة.

٣ ـ إحساسهم المسبوق بالفشل حتى وهم يقدمون على محاولة رفع مستواهم الأكاديمي.

٤ ـ كون صعوبة القراءة التي يعاني منها التلميذ تقيم من طرفه على أنها عامل مهدد،أي أنها تهدد مستواه التحصيلي، أي هي ذات علاقة وطيدة بتدني مستوى تحصيله الدراسي، و تدني هذا الأخير يجر معه الكثير من الضغوطات الأكاديمية.

٥ـ لا تستفيد هذه الفئة من طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين في نفس الصف الدراسي العادي.

كما يتبين من خلال نتائج العديد من الدراسات حول هذه الفئة، أن هؤلاء التلاميذ لا يستفيدون من البرامج التعليمية داخل قاعة الدرس، وقد يؤدي ذلك إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين في مثل سنهم، ولهذا وجب توفير لهم عناية خاصة لإشباع حاجاتهم للتعلم، وأن عدم مراعاة المناهج الدراسية للإمكانات والقدرات واعتماد المقررات على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية، مما يؤدي إلى صعوبة التغلب على الصعوبة من طرف هؤلاء التلاميذ،

وتجدر الاشارة إلى أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يخفقون في معالجة المشكلات التي تواجههم على نحو مباشر مما يكون له الأثر فيما يواجهونه من صعوبات في التوافق النفسي وفي العجز عن اتخاذ القرارات، وعدم القدرة على تكامل المعلومات.

وهذا ما توصلت إليه دراسة محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨) إلى أن هؤلاء التلاميذ لا يستفيدون من الخبرات السابقة، ويتميزون بعدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلفون بها ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة والتوجيه المستمر

ومن خلال هذه النتائج تتضح أهمية تصميم وتقديم برامج تربوية علاجية وتدريبية تناسب قدرات ذوى صعوبات تعلم القراءة تقوم على استراتيجيات وفنيات متعددة تساعد فى خفض صعوبات القراءة لديهم وتحقيق قدر من النجاح الدراسى حتى يتمكنوا من مسايرة العملية التعليمية كزملائهم الآخرين ، وهذا بدوره يحسن لديهم المهارات الأكاديمية لديهم.

تشير البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية غالبًا ما يحتاجون إلى القيام بالمهام الدراسية بشكل يختلف عن طريقة التدريس التقليدية الموجودة داخل مدارسنا الحالية وهذا ما أشار إليه دراسات عديدة مثل دراسة حسين النجار (٢٠١٣)، ودراسة محمد مهيدات (٢٠١٧)، ودراسة عبد اللطيف الرمامنة (٢٠١٩) من أن عددًا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم القدرة على إتقان المقررات الدراسية والمحتوى التعليمي مثلهم في ذلك مثل التلاميذ الآخرين ويتفق ذلك مع ما ذكره سعيد الزهراني (٢٠١٤) من أن التلاميذ الملتحقين

بالمدرسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة يمتلكون دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الآخرين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقط تنقصهم الخبرات التعليمية، ويمكن تعويض الأرض التي حسروها إذا وجدوا الخبرات الخصبة مثل التربة الممثلة في حجراتهم الدراسية، وجينما تم تصميم برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي أدى إلى تحسن المهارات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما يفسر الباحث النتائج إلى أ، استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي قد أثمر قيمة البرنامج؛ حيث أن احتواء البرنامج على الإجراءات والفنيات والجلسات المختلفة والمتنوعة التي تحاكي كل طفل من ذوي صعوبات تعلم القراءة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موقف تعليمي أسهم في التحسن، كما أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أسهمت في زيادة الثقة بالنفس وحب التعلم، خاصة عندما يتم كل درس حسب أهدافه باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهذا ساعد على تفاعل الأطفال وتحمسهم، وكذلك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي يقوم على جوانب ونواحي القوة لدى الأطفال لتقويتها، وجوانب الضعف لدى الأطفال وعلاجها، وتتيح استراتيجيات التنظيم الذاتي للأطفال فرصة اكتساب المعرفة والعلم بطرق ومداخل متنوعة تتناسب مع ما لديه من قدرات، وهذا ما أشارت إليه عدة دراسات مثل دراسة سارة دبور (٢٠١٨) ودراسة أسماء خلاف (٢٠١٩) حيث أشارت هذه الدراسات في مجملها إلى أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي في قدرة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على التقدم الأكاديمي.

يتضح من خلال تحليل النتائج السابقة بالجداول أنه قد حدث زيادة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي لنفس الاختبار وهذه زيادة كبيرة ولها دلالتها الاحصائية، وهذا يدل على أن الوحدات المختارة المقترحة في البرنامج القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لها أثرها في تنمية المهارات الاكاديمية لدى المجموعة التجريبية ويرجع الباحث ذلك إلى:

١ ـ أن الجلسات تحتوى على موضوعات جذبت اهتمام تلاميذ مجموعة الدراسة التجريبية لدراستها.

٢ ـ أنه تم تقديم الجلسات المختارة من البرنامج بشكل مختلف عما تعودوا عليه في دراستهم من حيث: (الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية المستخدمة من خلال أوراق العمل للأطفال – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم).

٣ ـ اعتمدت طريقة تدريس الجلسات على ايجابية المتعلمين مما أدى إلى مشاركة الأطفال بصورة فعالة في دراسة الوحدات المقترحة.

٤ ـ اعتمد التقويم على التقويم المستمر، والمتنوع.

٥ ـ وجد الأطفال ارتباط قوي بين الجلسات ومواقف وتطبيقات الحياة اليومية التي يمارسونها.

٦ ـ يقدم البرنامج أمثلة لمواقف وتطبيقات حياتية مختلفة حتى يستطيع أطفال المجموعة التجريبية توظيف المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب في المواقف والتطبيقات الحياتية.

٧ ـ إعداد الجلسات وفقًا لمحاور استراتيجيات التنظيم الذاتي، وفق تدرج مناسب يراعي مستوى الأطفال العقلي كما يراعي الفروق الفردية بين تلاميذ المجموعة التجريبية.

٨ ـ استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أتاح الفرصة لممارسة اجراءات عملية ذات هدف محدد بعيدًا عن لاسيطرة المباشرة للمعلم مما يؤدي إلى زيادة دافعية التعلم لدى أطفال مجموعة الدراسة التجريبية من جهة، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم من جهة أخرى.

وطرأ تحسن كبير بالنسبة لمهارة فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة وهذا بالنسبة للقراءة الصامتة، كما تحسنت قدرة الأطفال على التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء، والتفرقة بين الهمزات ووضعها في أمكانها الصحيحية اثناء الإملاء، وكتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، وكتابة الالف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بأل)، وأن يكوِّن قصة من خلال الترتيب الصحيح للجمل، وأن يُبدي رأيه في بعض الشخصيات، وكتابة ما يملي عليه في كراسته، والتفرقة بين بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء المربوطة، والتفرقة بيَّن التنوين وحرف النون في آخر الكلمة، والتفرقة بيَن واو الجماعة وحرف الواو في آخر الكلمة، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، والقدرة على تلخيص الفقرة داخل النص، كما حدث تحسن كبيرفي مهارة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف اثناء قراءة الكلمات التي تختلف في المعني باختلاف الحركات، وإن كان عدد الأخطاء قد قل بصورة ملموسة بالنسبة لأخطاء الإضافة وأخطاء التكرار وأخطاء الإبدال.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فقد أوصى الباحث بما يلي:

١ ـ تطوير أهداف اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بحيث تؤكد على تنمية المهارات الاكاديمية الأساسية.

٢ ـ إعادة صياغة مقررات اللغة العربية بصفة عامة وبرامج القراءة والكتابة بصفة خاصة.

٣ ـ تدريب المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي داخل الفصول.

٤ ـ الانتقال من التعليم باستخدام الاسلوب الاختباري إلى أسلوب تعليمي يعتمد على إيجابية المتعلم ومشاركته.

٥ ـ ضرورة تضافر جهود كلية التربية والتربية الخاصة في إعداد المعلمين ليصبحوا قادرين على التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٦ ـ العمل على النمو المهني لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، بعقد دورات تدريبية لكيفية تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ.

٧ ـ أهمية وجود تعليمات واضحة تتضمن وصفا للأساليب والإجراءات الواجب إتباعها عند استخدام البرامج بما يساعد التلاميذ على التعامل معها بشكل جيد.

المراجع

أحمد أحمد عواد (٢٠١١). *اختبار تشخيص صعوبات القراءة*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أحمد السيد البهي (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية (١٣)، ٢-٤٢.

أحمد السيد البهي (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية (١٣)، ٢-٤٢.

أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨). *سيكولوجية عسر القراءة*. عمان: دار الثقافة.

أسماء خلاف (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المعسورين قرائياً: السنة الخامسة ابتدائي. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، (١٦).

أكرم ابراهيم قحوف (٢٠١٨) برنامج في الأنشطة قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *رسالة دكتوراة (غير منشورة)*، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

بديعة واكلي (٢٠١٨). صعوبات الكتابة بين التشخيص والعلاج. *مجلة العلوم الانسانية*، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، (٩)، ٥٠٦-٥١٥.

تيسير محمد القحطاني (٢٠١٧). فعالية خطة كيلر في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوات صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا ، ٦٦(٢)، ٣١٧-٣٥٤.

الجوهرة السبيعي (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية ديفيز فى تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، جامعة الملك سعود، ١(١)، ١٩-٥٠.

حسام عباس طنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي . *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة القاهرة.

حمزة عايد بني خالد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي يستند لتحسين ما وراء الذاكرة وأثره على تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٦)، ٥٧٣-٥٨٦.

رجاء محمود أبو علام (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القاهرة. ٢٢(٣)، ٦٠٣– ٦٣٩.

زيد مهلهل الشمري (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٠٦) ٧٢-١١٠.

سالم ناصر الكحالي (٢٠١١). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سلام محمد الصرايرة (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين المهارات الاكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الاساسي في مدارس لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

سليمان بادي البقعاوي (٢٠١٩). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٣٥، (٣)، ٣٥-٥٦.

شهد عبد الرضا القلاف (٢٠٠٨). فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، البحرين، المنامة.

الشيماء ناجى عبد الحميد (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، مصر، (٩)، ٥٧-٨٦.

صبحي سعيد الحارثي (٢٠١٤). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٢٥,(٩٨)، ١-٤٧.

صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على حل تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم، *رسالة ماجستير(غير منشورة)*، جامعة القاهرة.

عائشة ديحان العازمي (٢٠١٥). فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت، ٣٠ (١١٧)، ٣٧٠-٤٣٥.

عبد الرحمن الهاشمي، وفايزة فخري (٢٠١١). الكتابة الفنية (مفهومها – أهميتها – مهاراتها – تطبيقاتها). عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٢) . "*تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*" ، الأردن عمان: دار الفكر، ١-٣٦٦.

عبد الفتاح علي غزال (٢٠١٣). *صعوبات التعلم*، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر.

عبد الله حمد العجمي (٢٠١٢). الصعوبات القرائية- تشخيصها، وبعض وسائل علاجها. جامعة عين شمس، كلية التربية، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، مصر، (١٢٩)، ٣٦-٦٤.

عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥). نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: (٤٩)، ٧٨-١٤٦.

عطية كمال اسماعيل (٢٠٠٠). العلاقة بين ابعاد التعلم المنظم ذاتيا دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان). *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية جامعة المنوفية، ١٥(٢)، ٢٥١-٢٨٦.

علياء عقيل باعمر (٢٠١٨). أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات القراءة في محافظة ظفار بسلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، ١ – ٢١٨.

فتحي علي يونس (٢٠١٤). معلم القراءة من وجهة نظر حديثة. الجمعية المصرية للقراء والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل) ٦-٧ أغسطس، الجزء الأول.

قيس نعيم عصفور (٢٠١٣). *صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف والعلاج*. ط١عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

لينا عبد الله العجاجي (٢٠١٧) فاعلية استخدام القصة في تحسين السرعة ولطلاقة مع طالبات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم في القراءة. *مجلة الخدمة الإجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، (ج٩)، (٥٧), ٨٧-١٠٧.

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨). صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

محمد محمود الدويك (٢٠١٦). أثر التدريب باستراتيجيات التذكر السمعي والتدريب الأصم على تحسين الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٨٢)، ٢٥-٦٤.

محمود سمير عبيد (٢٠١٥). المهارات الأكاديمية وعلاقتها ببعض العوامل لدى طلاب غرف المصادر. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس – كلية التربية، لبنان ٦(٣٩)، ٦٠١-٦٩٣

محمود عبده فرج (٢٠١٠). فاعلية برنامج علاجى لبعض صعوبات تعلم مهارات القراءة والتعبير الكتابى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى الازهري . *رسالة دكتوراة (غير منشورة)*، جامعة الأزهر.

منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (١)، ٧٢-١١٧.

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نوفة حمدان الحديدي (٢٠١٥). فاعلية برنامج قصصى فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٥(٢٠)، ٢٠٨-٢٠١١.

هيام محمد الشاذلي (٢٠١٤). برنامج التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (فاعلية واستراتيجيات البرنامج وأثره). رسالة ماجستير (غير منشورة)، ١٥ (٤٥)، ١٣٩-٢٠٥.

هيام محمد الشاذلي (٢٠١٤). برنامج التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية (فاعلية واستراتيجيات البرنامج وأثره). *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، ١٥ (٤٥)، ١٣٩-٢٠٥.

Alvarez, H. (2013). Reading comprehension, the most basic of all basic competencies of the 21st century, 20 December. Quality Education is Possible.

American Psychological Association. (2015). APA Dictionary: DSM-5™ (2th ed.). Washington, American Psychological Association, 70(9), 832-864.

Chalk, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(1), 75-87.

Clements, H. & Sarama, J. (2006). Building Math Through Every Day. Jornal of Articles, Opinion Papers, 19, 50-57.

Gibson, Hogben, & Fletcher, J. (2006). Visual and auditory Processing and component reading skills in developmental *dyslexia*,Cognitive Nero psychology, 23, 4, 621-642.

Hallahan, D. & Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education, 686.

Hargis, J. (2000). The self-regulated learner advantage: learning science on the internet. Electronic. Journal of science education *General*, 4, 4, 1-7.

Moallem, M. (2006). Reflection as a means of developing Expertise in problem solving decision making and complex thinking of designers, Retrieved February 20, 2020, from *www.Eric.Edu*.

Moisan, T. (1998). Identification and remediation of Academy skills deficits in learning disabled children. ERIC Clearinghouse.

Nejad, A. & Delgoshaei, Y. (2014). The Relationship between Self-Regulated Learning and Creativity and Process of Resolving Problem. International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 3, 19-25.

Patrick, K. (2012). Developing an Inclusive Democratic Classroom" in Action" through Cooperative Learning. Australian Association for Research in Education (NJ1).

Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of educational psychology, 92,3, 544-555.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of self-regulation (pp. 451-502). Academic Press.

Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 36, (3),pp. 270-286.

Sui-Chu, H,. (2004). Self-regulated learning and academic achievement of hong kong secondary school students. Education Journal, 32, 2, 87-107.

Zimmerman, B. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational psychologist, 30(4), 217-221.

Abstract: The current study sought to verify the effectiveness of a program based on self-regulation strategies to improve some academic skills of elementary school students with reading difficulties, and the program was applied to a sample of (14) primary school students with reading difficulties. The study tools were: a mental ability test, a diagnostic test for reading difficulties, a neurological survey test, a measure of academic skills for people with reading difficulties, and a program based on self-regulation strategies. The results of the study resulted in: Significant differences There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the members of the experimental group and the members of the control group in the post-measurement of the scale of academic skills in favor of the members of the experimental group. That there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and tracer measurements on the scale of academic skills.

Key words: Difficulties in Learning to Read __ Academic Skills __ Self-Regulatory Strategies.