فعالية برنامج تدريبي انتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د/ أبو ضيف مختار محمود عبدالقادر

مدرس بقسم صعوبات التعلم – كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة

جامعة بني سويف

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي باستخدام برنامج تدريبي انتقائي ، وتكونت عينة البحث من (١٨) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩- ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٦١)، وانحراف معياري (١.٠٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (٩) تلاميذ، وتكونت أدوات البحث من اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)، اختبار المسح النيورولوجي (تقنين: إعداد عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧)، و مقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي، والبرنامج التدريبي الانتقائي (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن فعَّالية البرنامج التدريبي الانتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي، كما أسفرت عن فعَّالية البرنامج التدريبي الانتقائي، وكان ذلك واضحًا في القياس التتبعي حيث إنه لم تكن هناك فروق دالة احصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الانتقائي – الاندماج الأكاديمي – اليقظة العقلية – العسر القرائي – صعوبات التعلم.

The efficacy of a training program using the eclectic approach in improving academic integration, Mindfulness, and reducing dyslexia among primary school students with learning difficulties

Abstract: The current research aimed to improve academic integration, mental alertness and reduce dyslexia among primary school students with learning difficulties through a training program using the selective approach. The research sample consisted of (18) students with learning difficulties, whose ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic mean of (10.61) and a standard deviation of (1.04). They were divided into two equal groups, the first experimental and the second control. Each of them consisted of (9) students, and the research tools consisted of the Progressive Matrices Test to Measure Intelligence (translated by: Imad Ahmed Hassan, 2016), the Neurological Survey Test (standardized by: Abdel Wahab Kamel, 2007), the Academic Integration, Mental Alertness and Dyslexia Scales, and the training program using the selective approach (prepared by: the researcher). The results showed the effectiveness of the training program using the selective approach in improving academic integration and mental alertness and reducing dyslexia in the experimental group compared to the control group, and in the post-measurement in the experimental group compared to the pre-measurement. It also showed the effectiveness of the training program using the selective approach, and this was clear in the follow-up measurement, as there were no statistically significant differences between the post-measurement and follow-up measurements.

Keywords: *Selective Program - Academic Integration - Mindfulness - dyslexia - Learning disabilities.*

مقدمة البحث

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities من أكثر مجالات التربية الخاصة انتشارًا وشيوعًا لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية، وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء أو أعلى من ذلك في القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية والحسية، إلا أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه الفرق الواضح بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم أو التباعد فيما بين القدرة والإنجاز.

وتعد صعوبات التعلم سواء كانت نمائية Developmental أو أكاديمية Academic من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة، واهتم بدراستها العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك بهدف التعرف على مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها، والتخفيف من آثرها (عادل عبد الله، ٢٠٠٦، ١٩٥)[١].

وذكر عادل عبدالله (٢٠١٧، ٣٦٨) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين مرتفعة ، فأعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياسا بالبنات، حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين في مقابل (١) للبنات. حيث إن معدل الانتشار المرتفع لصعوبات التعلم بين البنين قد يرجع إلى وجود أخطاء في التحويلات الطبية يتمثل معظمها في التحيز، والحقيقة أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الإطار لم تكشف عن وجود فروق حاسمة لحساب أحد الجنسين، أي أن النتائج في هذا المجال ليست حاسمة وهو ما يؤكد على وجود بعض التحيز الذي يمكنه أن يسهم في تغيير الحقيقة، إلا أن القابلية البيولوجية من جانب البنين لصعوبات التعلم تؤدي دورًا مهمًا حيث توضح الإحصاءات المرتبطة بذلك أن هذه الصعوبات أكثر انتشارًا بين البنين قياسًا بالبنات.

وهذا ما أشارت إليه عديد من الدراسات مثل دراسة كل من عبد الوهاب كامل (٢٠١٣)، عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤)، Torgesen, (2015)، Snyder (2015) ، James (2017)، على أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية

(١) استخدم الباحث نظام التوثيق في متن البحث وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association(APA-5) مع كتابةأاسماء المراجع العربية في المتن ثنائية طبقًا لتعليمات المجلة.

عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوي الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقون دراسيًا؛ لذا فان العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع.

ويُعد اندماج الطلاب في المدرسة مسألة مهمة – خاصة في منتصف سنوات التعليم – حيث إن هذه المرحلة تتسم بالتحدي؛ حيث أوضح Kuh (2009, 6) أن اندماج الطالب الأكاديمي يقل بصورة ملحوظة في فترة المراهقة، وأشار Wang et al. (2011, 466) أن من ٣٠% إلى ٥٠% من الطلاب المراهقين يفتقدون الاندماج الأكاديمي، وأشار Wang & Eccles (2013, 12)أن عدم اندماج الطلاب في المدرسة يؤدي إلى نتائج وخيمة على الطلاب والتي تتضمن نقصاً في التحصيل، والمشاركة في السلوكيات المنحرفة، ومن ثم التسرب من المدرسة،كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات النفسية نتيجة تدني التحصيل ومنها ضعف الاندماج الأكاديمي؛ ولذلك أصبح اندماج التلاميذ هدفًا نأمل من خلاله تعزيز قدرات جميع التلاميذ على التعلم لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة (Gilbert, 2007, 1).

وقد ركز الباحثون اهتمامهم بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي للتلاميذ باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات التى تمثل ضعف مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى التلاميذ وشعورهم بالاغتراب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي (Fredrick et al., 2004, 60) ، ويعد الاندماج الأكاديمي من المتغيرات التي لها تأثير على القيم النفسية لدى التلاميذ، وهو أحد المفاهيم التي لها تأثير في دافعية التلاميذ نحو عملية التعلم، كما أنه عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية، واستثمار أوسع لجهود التلاميذ في عملية التعلم(Zhou&Winne, 2012, 65). ، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في الاندماج الأكاديمي، وتظهر تلك الصعوبات واضحة في مهام العد، و التصنيف، و الوعي الصوتي، وبعض المهام اللفظية (Peng et al., 2012, 462).

ومن أهم مظاهر صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً لدى الأطفال في المدرسة الابتدائية عسر القراءة، ويشمل مظاهر متعددة من الاضطراب في أداء المهام الأساسية في القراءة، كالقراءة و التهجئة الشفوية، والفهم القرائي وعسر القراءة النمائي وصعوبة التعبير اللفظي، كما

يرتبط بها أيضاً صعوبة التعبير الكتابي Agraphia ويستخدم مصطلح عسر القراءة للإشارة إلى كل الصعوبات التي تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة، وبفهمها واستيعابها واسترجاعها وتعطل المقدرة على القراءة أو على الفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام كما أن عسر القراءة لا يتضمن فحسب الفشل في مهارات الهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل وفهمها وإنما عدم القدرة على الكتابة عدم القدرة على حل المسائل الحسابية (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٤٢٩).

وعسر القراءة من أهم المشاكل التي تواجه أطفال المدارس الابتدائية من (٦-١٢) سنة، و تأتى بسبب الضغط والاضطراب العصبي، أو تأثير الطرق التربوية والتعليمية الخاطئة، أو نتيجة مشكلة نفسية ما، وفي مرحلة بداية تعلم الكتابة يقع معظم الأطفال في أخطاء مثل قلب مواضع الحروف، قلب الحروف ذاتها، المزج بين الحروف وبعضها الأخر المشابه لها، المزج بين بعض المقاطع الصوتية للحروف، والقراءة بصعوبة وبطء، والتأخر المدرسي الشامل، وعسر القراءة يختفي مع الوقت إلا مع بعض الأطفال الذين يمرون بالمشكلة المستمرة وفي هذه الحالة فإن أخطاء هذه الفئة من الأطفال تتضاعف وتصل إلى تعقيد الطفل من القراءة، وهناك بعض العوائق التي تسبب عسر القراءة مثل: بدء مرحلة التعلم في وقت مبكر، وتعلم القراءة بطريقة خاطئة وضعف البصر أو السمع أو العضلات، وهناك بعض العوامل النفسية التي تسببها المشاكل العائلية أو الذاتية، ولابد من تضافر عملية تصحيح النطق مع الرعاية النفسية للأطفال مما يسمح بالاهتمام بموضوع عسر القراءة وأسبابه النفسية في آن واحد (إسماعيل عبدالكافي، ٢٠٠٠، ٣٥٤).

وتشير الدراسات أن اليقظة العقلية مرتبطة بتحويل الانفعالات وردود الأفعال السلبية الي حالة من التوافق النفسي والاجتماعي للافراد الذين تعرضوا إلي علاج مستند علي اليقظة العقلية،إضافة الي الوعي بعدم إصدار الأحكام علي الأحداث الشخصية غير المريحة في لحظتها من أفكار ومشاعر سلبية ومواقف، وتسهم اليقظة العقلية في توقع ردود الأفعال وتفسح المجال للاستجابات الايجابية بالظهور وخلق فئات جديدة من رد الفعل بدلاً من الاستجابات السلبية وتجعل الفرد قادر علي المواجهة و الاختيار بين البدائل المختلفة لرد الفعل المناسب (أحلام عبدالله، ٢٠١٣، ٣٥٠).

مع تراكم الأدلة البحثية على أن اليقظة العقلية أظهرت تأثيرات مفيدة في العديد من النتائج بدأت الدراسات تنتبه إلى العمليات التي ربما تساعد على شرح تأثيراتها. وتتضمن

العمليات المقترحة تغييرات في استخدام كل من: الانتباه، والمعرفة، والمشاعر، والاستبصار، والمواجهة، وعدم التعلق، وربما تؤدي هذه العمليات بشكل مباشر أو غير مباشر باستخدام اليقظة العقلية إلى نتائج مفيدة.(Brown et al., 2007, 266)

وقد أشار Mace إلى أن التدخلات المبنية على اليقظة العقلية تستخدم في تطبيقات عديدة، ومنها: المزاج (القلق والاكتئاب)، والهلوسات، والسلوكيات (الشره العصبي، الإدمان، إيذاء الذات، العنف)، ومشكلات التعلق (الاتجاهات، التعاطف)، ومشكلات الذات (الوعي بالذات، كراهية الذات) .(Mace, 2008, 151)

وتؤدي اليقظة العقلية إلى خفض أعراض الضغوط النفسية، وتحسين جودة الحياة، وتعديل الحالة المزاجية في سياقات علاجية مختلفة لدى عينات كلينيكية مثل: ذوي الأمراض المزمنة، والأمراض الجلدية، ومرضى السرطان، وذوي الاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق.

كما ركزت بحوث قليلة على حالات غير إكلينيكية، وعلى الرغم من ذلك، فإن الاستجابات الفسيولوجية المباشرة لليقظة العقلية غير معروفة إلى حد كبير (Myint et al., 2011, 165-166)

وأشار Duerr إلى أن لليقظة العقلية فوائد فسيولوجية ونفسية. وتتمثل الفوائد الفسيولوجية في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد، ومنها: خفض الألم المزمن، وتحسين الوظيفة المناعية، وتحقيق جودة النوم، بينما تتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط، وأعراض الاكتئاب النفسي، والقلق، والتفكير الاجتراري، والمخاوف المرضية، فضلاً عن تحسين الذاكرة العاملة، وعمليات الانتباه، والرحمة بالذات، والتسامح (Deurr, 2008, 15-16).

ويعد التدريب الانتقائي منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات، تنتمى فيها كل فنية إلى نظرية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل انتقائي بحيث تسهم كل منها فى علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة انتقائية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل، لتحديد أفضل الفنيات، ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (حسام الدين عزب، ٢٠٠٢، ٥).

والانتقائية هي نظرية تعتمد علي أسلوب علاجي يسمح للمعالجين أن يستخدموا بحرية الفنيات العلاجية المستخدمة في كل أنواع العلاج النفسي دون أن يكون بالضرورة متقبلا للإطار النظري التي تبني عليه ، إنه مدخل عملي يحاول المعالج من خلاله تفادي التصادم

بين الأوضاع النظرية المتنافسة، ويعد (اورنولد لازروس) مؤسس مدخل الانتقائية، ورغم ذلك فهو يوافق علي أن العلاج النفسي لم يصل بعد إلى درجة من النمو تسمح بالتكامل بين المفاهيم والفنيات المختلفة في العلاجات النفسية (محمد السيد عبدالرحمن، ٢٠٠٨، ٤٨٧).

مشكلة البحث

نبعت مشكلة هذا البحث من خلال ملاحظات الباحث خلال قيامه بزيارة بعض المدارس الابتدائية بأسيوط، انخفاض مستوى بعض التلاميذ في الإندماج الأكاديمي واليقظة العقلية، ولديهم عسر قرائي، والتي تعتبر حجر الزاوية للمشكلة التي يعانون منها، وإيماء لتكرار شكوى آباء وأمهات هؤلاء التلاميذ ومعلميهم متمثلة في قصورهم ليس في المهام القرائية فقط، بل في تجهيزهم لتلك المهام، ومن ثم فإن تدني الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لديهم قد يعوق توافقهم مع البيئة، لأن تلك المهام يستخدمها كافة التلاميذ فى مهارات الحياة اليومية التى يكلفون بها، إما من قبل الأباء والأمهات أو المعلمين بغرض التعلم، والتهيئة للاندماج في المجتمع، مما ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي.

وبالرغم من تعدد مجالات صعوبات التعلم، فإن الصعوبات القرائية تمثل النسبة الأكبر بحيث تتراوح نسبة التلاميذ الذين يعانون من تلك المشكلات من (٨٠%) إلى (٩٠%) من المجموع الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al., 2007)، وقد أظهرت دراسة كل من Yousefi (2019)؛ نبوي الأشتح (٢٠٢٠) أن تنمية الاندماج الأكاديمي يكون من خلال بعض الاستراتيجيات المختلفة مثل التعزيز، والتغذية الراجعة، وأشارت النتائج فعالية التعزيز والتغذية الراجعة في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف على فعالية برنامج تدريبي انتقائي في تحسين الإندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الإندماج الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج؟

٢) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الإندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

٣) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الإندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
٤) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في اليقظة العقلية بعد تطبيق البرنامج؟
٥) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اليقظة العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
٦) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
٧) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج؟
٨) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في العسر القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟
٩) ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في العسر القرائي لدى المجموعة التجريبية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام البرنامج الانتقائي.
٢- وخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام البرنامج الانتقائي.
٣- التعرف على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي باستخدام البرنامج الانتقائي في تحسين الإندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال القياس التتبعي.

أهمية البحث:

تتمثل في الآتي:

أ) **الأهمية النظرية:**

١. تكمن أهمية البحث في أنه لم يحظَ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التي حظي بها ذوو الاحتياجات الخاصة الأخرى.

٢. يكتسب البحث الحالي أهمية نظرية من حيث محاولُته إعدادَ جانب نظري يخص فئة ذوي صعوبات التعلم ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء التلاميذ ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما يكتسب هذا البحث أهمية نظرية أخرى من حيث تناولُها الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي وهو المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.

٣. ندرت الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على المستوى المحلي في حدود إطلاع الباحث.

٤. يستعرض الباحث في البحث بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي تتناول مشكلات الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ب) الأهمية التطبيقية: يكتسب هذا البحث أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنُه لبرنامج تدريبي انتقائي يساعد في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يصلوا إلى مستوى يرضي طموحهم ويتمكنوا من معرفة إمكانياتهم وقدراتهم.

مفاهيم البحث الإجرائية:

أولا: صعوبات التعلم Learning Disabilities

تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات، ولكن مثل هذه المشكلات لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠١٧، ٣٨).

ثانيًا: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

هو مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النواحي السلوكية من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقًا للضوابط المطلوبة، ومن الناحية الانفعالية من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة المدرسية، ومن الناحية المعرفية من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، ويقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاندماج الأكاديمي في المكونات التالية (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي) والمعد في البحث الحالي.

ثالثًا: اليقظة العقلية Mindfulness

تتضمن المراقبة المستمرة للخبرات التركيز عمدًا على اللحظة الحالية بدلاً من الانغماس في الذكريات الماضية أو القلق بشأن الأحداث المستقبلية. يشمل ذلك قبول الخبرات والتسامح تجاهها، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع دون إصدار أحكام على المشاعر أو الأفكار، كما يتطلب الوعي بكيفية توجيه الانتباه، مما يساعد الفرد على التخلص من مركزية الأفكار، ويفهمها كأحداث عقلية مؤقتة وليست تعبيرًا عن الواقع. يؤدي هذا النوع من الوعي إلى تعزيز استبصار الفرد بالموقف وفهمه بشكل أعمق، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على مقياس اليقظة العقلية في المكونات التالية (التصرف بوعي، الملاحظة، الوصف، التقبل) والمعد في البحث الحالي.

رابعًا: العسر القرائي

هو اضطراب يظهر في صورة صعوبة القراءة علي الرغم من وجود التدريس التقليدي والذكاء المناسب والفرصة الثقافية والاجتماعية، ويقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على مقياس العسر القرائي، والمعد في البحث الحالي.

خامسًا: البرنامج الانتقائي

الانتقائية أسلوب تدريبي يمثل الممارسة التدريبية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب التدريب الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكمل للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب. ويتيح استخدام هذا الأسلوب للمدرب قائد المجموعة التدريبية فرصًا أكبر لتحديد ما يلائم الأعضاء من أساليب أو تغيير بعضًا منها أو تدعيمها خاصة وأنه قد يطرأ مستجدات أثناء الجلسات التدريبية تقتضي المعالجة التدريبية السريعة لتحقيق أهداف العملية التدريبية. كما أن استخدام هذا الأسلوب قد يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة التربيبة للمشاركة في اختيار الأسلوب

المناسب لهم وإحساسهم بأهمية آراءهم، بالإضافة إلى كون اختيارهم الأسلوب ما يضمن إقبالهم وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم الإيجابية وهو ما يسعى قائد المجموعة إلى تحقيقه.

محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١- المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في مدرسة الوحدة المجمعة الابتدائية بمركز صدفا محافظة أسيوط. بأسيوط.

٢- المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات البحث الحالي في العام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م.

٣- المحددات المنهجية وتضم:

أ – منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبة التجريبي وذلك للتحق من الهدف الرئيس للبحث وهو تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي الانتقائي، واتبع الباحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب – عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية الحالية من (١٨) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، حيث انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠.٦١) عامًا، وانحراف معياري قدره (١.٠٤).

جـ- أدوات البحث، تمثلت فيما يلي:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء (ترجمة: عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).

(٢) اختبار المسح النيورولوجي (تقنين: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧).

(٣) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: الباحث).

(٤) مقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث).

(٥) مقياس العسر القرائي (إعداد: الباحث).

(٦) البرنامج التدريبي الانتقائي (إعداد: الباحث).

د- الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ويلكوكسون" لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- اختبار مان– ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ SPSS, 23.

التأصيل النظري ودراسات سابقة

أولا: صعوبات التعلم

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيًّا في ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخري مثل الإعاقة التعليمية والإعاقة الإدراكية والتلف الدماغى البسيط والخلل البسيط فى وظائف المخ واضطراب اللغة المحددة والإعاقة العصبية وحالات قصور الإدراك فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من التلاميذ.

تعريف صعوبات التعلم

هو حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع التلميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب (Fuchs et al., 2003).

وهو حالة لا يظهر فيها التلميذ أية إعاقات فكرية أو صعوبات انفعالية أو معوقات أكاديمية في الوقت الذين يتمتع فيه بكفاءات حسية (سواءً بصرية أو سمعية) أو لغوية عند المستوى العادي، ولكنه يعاني من مشكلات في القدرة على القراءة، أو الكتابة أو الهجاء أو حل المشكلات الحسابية (Cortiella & Horowitz, 2014).

معدلات انتشار صعوبات التعلم

طبقـًا لقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act كانت نسبة النصف من التلاميذ الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة من فئة ذوي

صعوبات التعلم النوعية (IDEA; U.S. Department of Education, 2002). وقد ازدادت نسبة من تم تشخيصهم بصعوبات التعلم في أواخر القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي، وهذا قد يعزى إلى عدم وجود إجماع على تعريف أو إجراءات تشخيصية موحدة لصعوبات التعلم (Stanovich, 2005). وبلغت نسبة تلاميذ المدارس العادية ذوي صعوبات التعلم حوالي (٦%) U.S. Department of Educataion, National Center for Education Statistics, 2006).

وقد تزايدت معدلات انتشار صعوبات التعلم؛ إذ مثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حوالي (٣٩%) من إجمالي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة طبقـًا لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA; U.S. Department of Education, 2018)، وذكر Cortiella & Horowitz (2014) أن معدل انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف بنسبة (٣٠٠%) في الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠، بحيث أصبحت فئة صعوبات التعلم أكثر الفئات الخاصة حجمـًا.

مدخل تكاملي نظري لتفسير صعوبات التعلم

تباينت الآراء والمداخل النظرية حول تفسير صعوبات التعلم، الأمر الذي يعكس تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية والمنهجية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأبرز المداخل النظرية في هذا الشأن:

١. **المدخل النمائي:** من أبرز المنظرين لهذا المدخل وليام كروكشانك وماريان فروستنج. ويركز المدخل النمائي لصعوبات التعلم على الخصائص الرئيسية للنمو؛ إذ يفترض أصحاب هذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يؤدي إلى قصور في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، وبالتالي المعاناة من صعوبات التعلم (صلاح علي، ٢٠٠٥). وينبثق من هذا المدخل النظرية الإدراكية البصرية التي تفترض أن القصور في الإدراك البصري المصحوب بضعف في مهارات التحكم الحركي ينتج عنه صعوبات التعلم بطريقة ليس لها علاقة بالذكاء (ويليام بيندر، ٢٠١١).

٢. **المدخل النفس عصبي:** يعتبر أورتون من المؤسسين لهذا المدخل الذي يربط ما بين وظائف المخ والسلوك الإنساني؛ إذ يرى أصحاب هذا المدخل أن الإصابات المخية أو الخلل المخي البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم. فالعجز الوظيفي العصبي

إلى بعض الصعوبات الإدراكية التي تؤدي بدورها إلى العديد من مظاهر صعوبات التعلم للفرد. ومما يؤخذ على هذا المدخل صعوبة التمييز بين حالات التأخر في النضج وحالات الحد الأدنى من خلل الجهاز العصبي المركزي، هذا بالإضافة إلى أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو الدلائل على خلل الأداء الوظيفي المخي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس نيورولوجية (صلاح علي، ٢٠٠٥).

٣. **المدخل التشخيصي – العلاجي:** يفترض النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم أن هناك مجموعة من العمليات السيكولوجية المحددة (كالذاكرة البصرية) أو في مجالات التعلم (كالقراءة) يمكن أن تتعرض لبعض المشكلات أو الأخطاء التي تنأى بها عن مسارها الصحيح. وبالتالي، يمكن من خلال الاختبارات المختلفة الكشف عن هذه المشكلات الكامنة بتلك العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي وتشخيصها ومن ثم تقديم برامج علاجية من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة حتى يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلى حد كبير. فمن خلال اكتشاف القصور في مجال أكاديمي معين استنادًا إلى بعض الاختبارات المعيارية، يمكن توظيف التدريس العلاجي المتمركز حول المهارة المستهدف علاجها وتحسينها (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويركز النموذج التشخيصي العلاجي على مجالات أكاديمية بعينها كالقراءة على سبيل المثال، فإذا واجه التلميذ صعوبات في القراءة يمكن لأخصائي التشخيص تقييم ما إن كان ذلك يعزى لمشكلات بالذاكرة السمعية (تذكر الأشياء التي يسمعها) أو ثبات الشكل (أي معرفة الصفات المميزة للشكل التي لا تتغير عندما يبدو بحجم أو اتجاه مختلف) أو الإغلاق البصري (أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه) وغير ذلك من المجالات، وبالتالي معالجة ذلك من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة (Snell, 2003). ومن مميزات المدخل التشخيصي العلاجي أنه يعطي الأمل أنه في حالة الاختبار الدقيق والمناسب يمكن الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ والتعامل معها علاجيـًا على نحو فعال.

٤. **المدخل السلوكي:** تتمثل الفكرة الأساسية للنموذج السلوكي في أن صعوبات التعلم تعكس حالة من التدريس غير المناسب وأن السلوك الأكاديمي شأنه شأن السلوك الاجتماعي ما هو إلا استجابة للمواقف وما يترتب عليها من نواتج تعمل على تشكيله

وتعزيزه واستمراره. وبناءً على ذلك، فإن الأسلوب الذي يتم بموجبه تغيير السلوك أو علاج أي قصور تعليمي إنما يتمثل في تغيير نوعية المهام التي يتم تقديمها للتلميذ بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتلقاها التلميذ بخصوص استجاباته لتلك المهام (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويؤخذ على المدخل السلوكي أن الاقتحام المباشر للمشكلة قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطفل وإصابته بالإحباط، وأن استخدام موضوعات أو مواد أقل من مستوى أعمار أو الفرق الدراسية لذوي صعوبات التعلم قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم، بالإضافة إلى عدم تركيز هذا المدخل على الأسباب البيوفيزيقية للمشكلات أو العلاج غير المباشر لها كتحسين العمليات السيكولوجية الأساسية على سبيل المثال، بل التركيز هنا على العلاج الصريح والمباشر لما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من قصور أكاديمي.

٥. **المدخل المعرفي:** يفترض المؤيدون لهذا المدخل أن التعلم الفعال يقوم على بعض العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث التكامل المنشود بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية. ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة أساليب يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم، كذلك فإن ربط المعلومات السابقة المطلوبة مع الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدي في الواقع إلى فهم المعلومات الجديدة (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٦. **المدخل المعرفي السلوكي:** يضيف هذا الاتجاه المعرفي السلوكي خصائص المعرفة إلى النموذج السلوكي، ويركز على دور ما وراء المعرفة، وضرورة معرفة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكيفية التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ ومدى وعيهم بتفكيرهم، واهمية وتأثير الحديث الذاتي أو اللغة الداخلية Inner language كوسيلة ذاتية في توجيه السلوك العلني أو الظاهر من منطلق زيادة الوعي بالذات واستخدام اللغة الذاتية في توجيه السلوك (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

٧. **المدخل البنائي:** يقوم النموذج البنائي على فكرة أن التلاميذ لديهم القدرة على بناء معارفهم وتنظيمها، ويؤكد هذا المدخل على أهمية كل من التأثير الذاتي والسياقي في التعليم، حيث إن الأفراد سواء كانوا ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يقومون ببناء وجهات نظرهم أو منظورهم حول العالم، وبالتالي ينبغي أن تكون الخبرات التربوية المقدمة للتلاميذ من واقع الحياة وأن يتم تعلمها من خلال الجانب الاجتماعي عبر

التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. وبناء على ذلك، يكون مفتاح التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تشجيعهم على بناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويتبنى البحث الحالي المدخل الانتقائي الذي يقوم على الجمع بين مختلف المداخل سالفة الذكر للأسباب التالية:

- التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي كما جاء بالمدخل الطبي.
- تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ على نحو والتعامل معها علاجيـًا على نحو فعال.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضـًا تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد.
- تبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسمـًا لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانبـًا مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية.
- التناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي وهو مناصرة الذات في الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية ، فهذا المفهوم يقوم على الوعي الذاتي ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك، وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد بمهارات مناصرة الذات.

ثانيًا: الاندماج الأكاديمي

اهتم الباحثون والتربويون بشكل متزايد في الآونة الأخيرة بالاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل: انخفاض مستوى التحصيل

الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل لدى التلاميذ، وشعور الاغتراب، وارتفاع نسبة التسرب الدراسي (Fredericks et al., 2004, 60)، ورأى علماء النفس أن اندماج التلاميذ ومشاركتهم النشطة في التعلم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالدافع والتحفيز؛ ومن ثم يرتبط الدافع بالأداء الأكاديمي (Brophy,2010, 43). ويعد الاندماج الأكاديمي مؤشرًا ومنبئًا للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي، والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات المدرسية، كما يشير إلى مدى مشاركة التلاميذ بفعالية في أنشطة التعلم (Veiga, 2015, 1223).

تعريف الاندماج الأكاديمي:

عرفJimerson (2003, 27) الاندماج الأكاديمي بأنه مستوى مشاركة التلاميذ واندماجهم واتصالهم بالمدرسة بالإضافة إلى الدافعية للتعلم وتحقيق الأهداف.

كما عرف(2007, 122) coates الاندماج الأكاديمي بأنه بناء واسع يهدف إلي أن يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة التلميذ والتي تضم مايلي: الأنشطة والتعلم التعاوني، المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصيفية، وإقامة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في إثراء الخبرات.

وعرف حسني زكريا (٢٠٠٩، ١٠٥) الاندماج الأكاديمي على أنه مستوى المشاركة والاستعداد والاهتمام الذي يظهرها التلاميذ في الدراسة، ويتضمن الاندماج في العمل المدرسي كل من السلوكيات التالية: (المثابرة، الجهد، والانتباه، والاتجاهات، الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الحماس، الاهتمام، والفخر بالنجاح)؛ ولذلك فإن التلاميذ المندمجين يسعون نحو الأنشطة داخل وخارج حجرة الدراسة التي تؤدي بهم إلى النجاح والتعلم، ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، ويمتلكون استجابات انفعالية موجبة نحو التعلم والمدرسة.

كما عرفت شروق الزهراني (٢٠١٨، ٢٥٤) الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة التلميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتم داخل المؤسسة التعليمية وتتضمن بذل الجهد، والمثابرة، واستثمار الطاقات، والإمكانيات الداخلية المختلفة للتلميذ، كذلك المشاركة العاطفية للآخرين، وزيادة درجة الدافعية للتعلم.

وعرفت كل من إيناس صفوت وهانم سالم (٢٠٢٠، ٧٧) الاندماج بأنه مشاركة التلميذ معرفيًا، ووجدانيًا، وسلوكيًا في الأنشطة والفعاليات المرتبطة بما يدرسه من مقررات، وينقسم إلى ثلاث جوانب معرفية، ووجدانية، وسلوكية، ويتضح الجانب المعرفي من خلال المجهود العقلي فيما يتعلمه التلميذ، أما الجانب الانفعالي فيظهر من خلال مشاعر التلاميذ الإيجابية

نحو عملية التعلم، والجانب السلوكي يتمثل فيما يبذله التلميذ من جهود سلوكية فعلية لتحسين عملية التعلم.

ومن العرض السابق يتضح أن مفهوم الاندماج يشمل عدة جوانب معرفية، وانفعالية، وأكاديمية، وهو مشاركة التلاميذ بفعالية في العملية التعليمية وبذل الجهد لتحقيق أهداف التعلم من خلال مشاركة المعلم والزملاء، كما أن التلاميذ المندمجين أكاديميًا لديهم قدرة على تحقيق أهداف التعلم المرجوة؛ لأنه ناتج عن رغبة ودافعية داخلية، ويتميزون بالجد والمثابرة والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

ومما سبق يمكن تعريف الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النواحي السلوكية من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقًا للضوابط المطلوبة، ومن الناحية الانفعالية من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة المدرسية، ومن الناحية المعرفية من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، ويقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الاندماج الأكاديمي في المكونات التالية (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي).

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

قد اختلف التربويون في تحديدهم أبعاد ومكونات الاندماج الأكاديمي، فمنهم من قدم نموذج ثنائي الأبعاد للاندماج الأكاديمي، في حين قدم البعض نموذج ثلاثي الأبعاد للاندماج الأكاديمي، بينما ذكر البعض أن الاندماج الأكاديمي يتضمن أربعة أبعاد، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج.

أوضح Frederick (2004, 63) ثلاثة أنواع للاندماج الأكاديمي:

١- **الاندماج الانفعالي Emotional engagement:** يشير إلى أن الجانب الانفعالي يرتبط بردود الأفعال العاطفية والإيجابية والسلبية المثابرة اتجاه الزملاء والمعلمين والمهام الأكاديمية والمدرسية بشكل عام.

٢- **الاندماج المعرفي Cognitive engagement:** ويتضمن هذا البعد استثمار التلميذ للتعلم، كما يتضمن مداخل التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وكذلك الاستعداد والاهتمام لإتقان المهارات والمهام الأكاديمية الصعبة، ويشير إلى جودة العمليات المعرفية، وطرق التعلم التي يستخدمها التلاميذ.

٣- **الاندماج السلوكي Engagement behavioral:** ويتضمن ثلاثة استخدامات عامة الأولى السلوكيات الإيجابية مثل: إنجاز الواجبات المدرسية، اتباع القواعد، والتمسك بالمعايير داخل الفصول، وغياب السلوكيات المضطربة، والثانية المشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية، وتشمل المناقشة وطرح الاسئلة والانتباه والتركيز وبذل الجهد، والثالثة المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة وتشمل الأنشطة الرياضية والإدارية.

بينما حدد Appleton (2006, 430) أبعاد للاندماج الأكاديمي وهى:**البعد الأكاديمي Academic** والذي يعكسة بعض المؤشرات مثل: الوقت الذي يستغرقه التلميذ في المهمة، وإنجاز الواجبات المنزلية، الثقة في الوصول إلى التخرج، **والبعد السلوكي Behavioral** مثل: الحضور، والمشاركة في الصف، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، **والبعد النفسي psychological** والذي يتضمن على سبيل المثال: الانتماء، وتحديد الهوية، والعلاقات مع الاقران والمعلمين، **والبعد المعرفي cognitive** والذي يتضمن التعليم الذاتي، والتعلم، تقييم التعلم، الأهداف الشخصية الاستقلالية.

وقد أوضح Van Uden (2014, 22) بين ثلاثة أنواع من الاندماج وهي:**الاندماج السلوكي:** يحدث عندما يندمج التلميذ في الدروس في الوقت المحدد بكل جهده، **والاندماج الوجداني:** يحدث عندما ويكون التلميذ متحمسًا لعملية التعلم داخل الفصل، ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، **والاندماج المعرفي:** يحدث عندما يفهم التلميذ أهمية تعلمه، ويستفيد من قدراته على التنظيم الذاتي لعملية تعلمه.

وأكد Reeve & Tseng (2011, 257) وجود أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي هي: **البعد السلوكي، والبعد الانفعالي، والبعد المعرفي، وبعد الاندماج بالتفويض،** ويشير الاندماج بالتفويض إلى مساهمة التلاميذ البناءة في عملية التعلم، وأن هذا النوع من الاندماج (بالتفويض) يقوم التلاميذ بشكل متعمد بإطفاء الطابع الشخصي على ما يتعلمونه، وتحديد الشروط التي يتم فيها التعلم، وإظهار التلاميذ المبادرة وطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات، ويتعرف المعلمون بماذا يهتمون، وما يريدون.

النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي:

لقد اختلفت آراء الباحثين حول النظريات المفسرة للاندماج الأكاديمي، وتوجد العديد من النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي، ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة يمكن تحديد مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم الاندماج الأكاديمي أهمها:

وذكرت غادة محمد (٢٠١٨، ٣٢) نموذج كل من finn (1989) ؛ و kahn (1990) :

١- نموذج (finn,1989) للاندماج:

أوضح هذا النموذج أن الاندماج أحد المفاهيم التي تنتمي إلى مجال علم النفس، وأحد العناصر الأساسية لتحقيق النجاح في العملية التعليمية، حيث يرتبط بالعديد من المخرجات الإيجابية ومنها: (الأداء الأكاديمي المرتفع، التوافق، والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ونحو الذات)، وضعف الاندماج يؤدي إلى مخرجات سلبية ومنها: (انخفاض مستوى النجاح الأكاديمي، وتسرب التلاميذ من المدرسة، وضعف التحصيل الدراسي)، وفقًا لهذا التصور يتضمن الاندماج نوعين هما (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي).

٢- نموذج kahn (1990) للاندماج:

عرفه بأنه ظاهرة نفسية تتضمن مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت صفية أو لا صفية، ويتأثر بمجموعة من العوامل ومنها: (طبيعية ودرجة صعوبة الأنشطة التي يمارسها المتعلم، طبيعة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المتعلم، وطبقًا لهذا التصور يتضمن الاندماج نوعين هما (الاندماج المعرفي – الاندماج البدني).

٣- نظرية المشاركة Astin (1993):

عرفت Astin (1993) الاندماج الأكاديمي على أنه كمية ونوعية الطاقة النفسية، والجسدية التي تستثمر من جانب التلميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمتلكها التلميذ وتظهر بوضوح في العمل الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة الصيفية، واللاصيفة وفي التفاعل مع المعلمين والزملاء؛ ومن ثم فإن هذا النموذج يتكون من ثلاثة مكونات هي المشاركة الأكاديمية، المشاركة مع أعضاء هيئة التدريس، المشاركة مع الأقران (في: محمد الكنج، ٢٠١٥، ٣٢٧).

وأكد Astin (1999, 519) أن الدافعية مكون مهم من مكونات السلوك الإنساني ويشدد في نظريته على الملامح السلوكية لخبرة التلميذ، وهو يقول أن أفعال الفرد وتصرفاته هو ما يعرف بالمشاركة وليس ما يشعر به الفرد أو يفكر به.

ويعتمد تصور Astin على خمس مسلمات أساسية هى:

١- الاندماج هو استثمار الطاقة النفسية والجسدية في المهام التعليمية المختلفة.

٢- يندمج التلاميذ بدرجات مختلفة، وكذلك يختلف مستوى اندماج الفرد من موضوع لآخر.

٣- الاندماج له خصائص كمية وكيفية.

٤- التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يندمجون في البرامج التعليمية المقدمة لهم (التلاميذ يتعلمون عندما يشتركون).

٥- ترتبط كفاءة الممارسة التعليمية بالاندماج وتحدد فعالية التعليم من خلال قدرته على زيادة اندماج التلاميذ.

٤- نظرية Tinto (1993):

ركز هذا النموذج على الدور الحاسم للمشاركة في النتائج التربوية الإيجابية، وكذلك على الفهم الجيد للعلاقة بين التلميذ ومعلمه ودور المشاركة في اندماج التلميذ، فالمشاركة مع الأقران والمعلمين داخل وخارج الفصول الدراسية ترتبط إيجابيًا بنوعية الجهد والمثابرة؛ مما يؤدي إلى زيادة تعلمة واندماجه، وتركز على مكونين مهمين للاندماج هما الاندماج الاجتماعي، والاندماج الأكاديمي (عدنان القاضي، ٢٠١٢، ٥٥).

وأشار Tinto(1993, 91) أن الاندماج الاجتماعي هو مستوى رضا التلميذ النفسي والاجتماعي عن المدرسة، وتكوين صداقات مع زملائه، وإحساسه بالانتماء الذي يوفر له الشعور بالأمان الذي يجعله يندمج مع الآخرين في الانشطة المختلفة، بينما يشير الاندماج الأكاديمي إلى درجة أداء التلميذ بشكل جيد في الفصل الدراسي (الإنجاز الأكاديمي)، وأن مشاركة التلميذ عامل مهم لنجاحه، وإدراكه أن الدراسة مناسبة، وذو قيمة علمية، وشعوره بالرضا تجاه ذلك.

٥- نظرية نوعية الجهد Pace(1984):

درس الاندماج من خلال نوعية الجهد إذ يعتقد أن نوعية الجهد هي المنبيء الأفضل لتقدم التلاميذ نحو تحصيل أهداف تربوية مهمة، أما فيما يتعلق بالخبرات التربوية التي تؤثر على مشاركة التلاميذ فهي تتكون من الأحداث التي تحدث في البيئة المدرسية، وغالبية هذه الخبرات تتجمع حول مرافق شائعة مثل المكتبة، المختبرات، الملعب، والفصول الدراسية، والنوع الآخر من الخبرات لا يرتبط ببناء مادي ولكن له أهمية كبيرة في النمو الشخصي والاجتماعي، مثل: التفاعل مع المعلمين، والزملاء (Pace,1984, 50). ومفوم الجهد (كمي، نوعي)، ويشير الكمي إلى الوقت الذى ينفقه التلميذ في ممارسة النشاط، والنوعي يشير إلى درجة صعوبة الأنشطة (محمد الكنج، ٢٠١٥، ٣٢٩).

كما أن المؤسسة التعليمية مسئولة عن الاندماج وبذل الجهد وتحقيق النجاح، فالعلاقة بين نوعية الجهد والمؤسسة التعليمية علاقة تبادلية لأنه عندما يكون هدف المؤسسة هو استثارة

مستوى عالٍ من جهد التلميذ وتوفر له من مصادر ومرافق وإجراءات وبرامج تمكنه من تحقيق أهداف التعلم، وتتمثل مسؤلية التلميذ في استثمار الفرص والاستفادة مما تقدمه المؤسسة التعليمية؛ وهذا يجعله أكثر اندماجًا (Pace,1984, 42).

٦- نموذج Fredricks (2004, 60):

عرف Fredricks الاندماج على أنه عملية نفسية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار طاقة وجهد التلاميذ في عملية التعلم تتوسط العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وهناك ثلاثة أشكال للاندماج هي الاندماج السلوكي: وينقسم إلى مشاركة التلاميذ في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة (الأكاديمية، الاجتماعية)، الاندماج الانفعالي: وينقسم إلى الكفاءة والاهتمام ومشاعر الانتماء، الاندماج المعرفي: ويتضمن رغبة التلميذ في استمرار الجهد والسعي لتحقيق الأهداف، ويفترض أن تحقيق الاندماج يتطلب قدر كبير من المرونة عند التفاعل مع المكونات المختلفة لبيئة التعلم، وكذلك الاستجابة بفعالية وإيجابية لمتغيرات بيئة التعلم.

٧- نموذج Reschly (2006, 285):

قدم Reschly بنموذج مقترح للاندماج مكون من أربعة أبعاد هي (الأكاديمي، السلوكي، المعرفي، الوجداني) حيث تم فصل الجانب السلوكي إلى عنصرين هما الأكاديمي ويتضمن إنجاز الواجبات المنزلية، والسلوكي يتضمن الحضور والاندماج في الفصل والمشاركة، وأن الاندماج الأكاديمي قد يكون مرتفعًا أو منخفضًا، فالاندماج المرتفع يؤدي إلى مشاركة التلاميذ في العمل الجماعي، واستكمال المهام والمثابرة وتوجيه الأسئلة عندما يصعب عليه الفهم في بعض الموضوعات، وتجاوز التوقعات في مهمة معينة، أما الاندماج المنخفض قد يؤدي بالتلميذ إلى عدم إكمال المهمة المطلوبة منه، وشعوره بالملل والتعب، والتعامل مع الموضوعات السهلة تاركاً الموضوعات التي تحتاج إلى تحدي.

من خلال العرض السابق للنماذج وللتصورات والنظريات المختلفة للاندماج يتضح أن الاندماج الأكاديمي لدى التلميذ يتأثر بميوله واتجاهاته ومستوى الدافعية لديه، وبالتالى يوجد اختلاف في مستوى الاندماج بين تلميذ وآخر، كما أن الاندماج يقاس كميًا وكيفيًا، مثل: عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في المذاكرة، ومدى فهمه للموضوعات الدراسية، فكلما ارتفع مستوى الاندماج؛ كان التلميذ أكثر فهمًا وانجازًا للمهام التعليمية المختلفة، ويكون أكثر مشاركةً واندماجًا مع المعلمين والزملاء، وعلى العكس من ذلك فإذا كان مستوى الاندماج منخفض؛

كان أكثر شعورًا بالملل، وعدم إكمال المهام المكلف بها، وضعف مشاركته مع المعلمين والزملاء.

كما اختلفت النظريات والنماذج في تناولها مفهوم الاندماج فبعضها عرفه بأنه حالة نفسية متعددة الأبعاد، ومنهم من ذكر أنه يتكون من بعدين والآخر ثلاثي، والآخر رباعي. وركزت بعض النماذج على دور المؤسسة التعليمية وما توفره من مصادر ومرافق وبرامج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ، وكذلك دور التلميذ في استثمار هذه المصادر لتحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين الاندماج الأكاديمي.

من خلال عرض النماذج والنظريات السابقة سوف يتبنى الباحث النظرة الانتقائية للنماذج السابقة والاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

العوامل المؤثرة في الاندماج الأكاديمي:

أوضح Gasiewski et al., (2012, 232) عدة عوامل تؤثر على الاندماج الأكاديمي:

١- **الدافعية:** حيث يركز التلاميذ المدفوعون خارجيًا على الحصول على درجات مرتفعة وتقدير أساتذتهم أكثر من تركيزهم على التمكن من المحتوى، ومن ثم الرغبة في الحصول على درجات مرتفعة وتقدير المعلمين والحصول على خطابات تزكية تدفع التلاميذ إلى أن يكونوا أكثر اندماجًا، أما التلاميذ المدفعون داخليًا أكثر قابلية أن يكون لديهم خبرات تربوية داخل حجرة الصف نظرًا لاهتمامهم واستمتاعهم بالتعلم من أجل التعلم، وهم أكثر اندماجًا.

٢- **الثقة في القدرة:** التلاميذ الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على النجاح، يفتقرون أيضًا الرغبة في الاندماج مع المقررات.

٣- **المشاعر السلبية:** إن مشاعر التهديد وعدم الكفاءة قد تمنع التلاميذ من المشاركة داخل حجرة الصف، وخصوصًا عندما ترتبط مشاعر التهديد بضعف في فهم المقرر.

٤- **سلوكيات المعلمين وظروف حجرة الصف:** فسلوكيات المعلمين تسهم في الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ، وبالتالي توجد علاقة قوية بين التلاميذ والمعلمين، وأن التلاميذ الذين يشعرون أن معلميهم يهتمون بهم أظهروا مستويات مرتفعة من الاندماج الأكاديمي في المقررات الدراسية.

وأوضحت دراسة Xavier (2006) أن المشاعر الإيجابية مثل: الحب، والامتنان، والأمل لدى التلاميذ؛ يساعد على الاندماج الأكاديمي، ويساعد التلميذ على تجنب الفشل الأكاديمي، كما أشارت دراسة Pilotti (2007) إلى تأثر الاندماج الأكاديمي بالكثافة الطلابية

في الفصول الدراسية، وارتباط الاندماج بأداء المعلمين داخل الفصول، فكلما زادت الكثافة؛ قل الاندماج الأكاديمي. كما أوضحت دراسة Gunuc& Kuzu (2014) أن التكنولوجيا لها تأثير إيجابي في اندماج التلاميذ، وأن الاندماج بدوره؛ يؤدي إلى النجاح الأكاديمي. وأكدت دراسة Ramos (2016)على أهمية الدعم المقدم من المحيطين بالتلميذ لتحقيق أعلى مستويات الاندماج، سواء كان هذا الدعم من المعلمين، والأسرة، والأقران.

ومن ذلك يتضح أن الاندماج الأكاديمي يتأثر بالعديد من العوامل النفسية الخاصة بالتلميذ والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة المحيطة، حيث تؤثر العوامل النفسية مثل الدافعية والثقة بالنفس بأداء التلاميذ واندماجهم، ويتأثر الاندماج بالعوامل الخارجية مثل: كثافة الفصول الدراسية، ومعاملة المحيطين بالتلاميذ وتلقي الدعم من المعلمين، الأسرة، والزملاء، وكذلك أداء المعلمين وأسلوب التعامل معهم، ولذلك يجب الانتباه إلى أن يكون عدد التلاميذ في الفصل مناسب، وأن يحسن المعلم معاملة التلميذ ويشجعهم على التفاعل والمشاركة وتجنب العقاب وعبارات التهديد، وكذلك يجب على الأسرة تقديم الدعم اللازم للتلاميذ ليندمجوا أكاديميًا ويتغلبوا على مشاعر الخوف والقلق ويكون لديهم ثقة بقدراتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية الصعبة.

مؤشرات الاندماج الأكاديمي:

أوضحت دراسة أحمد محاسنة وآخرين (٢٠١٩، ١٥٠) بعض مؤشرات الاندماج الأكاديمي منها الوقت المخصص للمهمات الأكاديمية وإكمال الواجبات المنزلية، والدوام في المدرسة، والامتثال لقوانين وقواعد وتعليمات المدرسة، والاستعداد للتخصص والمشاركة اللامنهجية، ويكون الاندماج العاطفي من أفكار التلاميذ وتصوراتهم ومواقفهم، وأيضًا اهتمام التلاميذ بالمدرسة والتنظيم الذاتي، وأما مؤشرات الاندماج الانفعالي تتمثل في إحساس التلاميذ بالإنتماء للمدرسة، المدرك من الأقران والعائلة.

كما حددت إيناس صفوت وهانم سالم (٢٠٢٠، ٨٨) بعض الممارسات في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ منها:

١- تحسين العلاقة بين التلاميذ والمعلمين.

٢- التعاون بين التلاميذ من خلال العمل معًا لتحسين اندماج التلاميذ في التعليم.

٣- الممارسات الفعالة لأنشطة التعليم وتطبيقها في حياتهم العملية.

٤- التغذية الراجعة الفورية، والتقييم محددات مهمة لتحسين الاداء.

٥- الوقت المخصص للمهمة، يجب على التلاميذ قضاء أوقاتهم بشكل فعال لأداء المهمة.

٦- تهيئة البيئة المدرسية لتكون الظروف مناسبة لتنمية الاندماج لدى التلاميذ.
٧- احترام المواهب.
٨- تقديم التغذية الراجعة وتقديم المعلومات بشكل أكثر تعمقًا في بيئة تعليمية داعمة للتفاعل الشخصي يفرق بشكل كبير في تقارب الأقران ببعضهم البعض بشكل أفضل، وجذب انتباه التلاميذ ويجعلهم أكثر اندماجًا، وأن الاندماج مشترك بين المعلم والتلميذ، ولكى يصبح التلميذ مندمجًا لابد أن يكون المعلم مندمجًا أولًا.

ومما سبق يتضح أن الاندماج له مؤشرات دالة عليه تتضح في مظاهر الاندماج الانفعالي مثل: زيادة الرغبة في التعلم، وحب المدرسة، والاندماج المعرفي الأكاديمي يتضح في أداء الواجبات المدرسية، والالتزام بالتعليمات، كما يمكن تنمية وتحسين الاندماج لدى التلاميذ من خلال دور كل من المعلمين في تحسين العلاقة مع التلاميذ، والتعاون معهم، وتقديم التغذية الراجعة أثناء العملية التعليمية، وهنا تتضح أهمية التغذية الراجعة كعامل مهم في تنمية الاندماح الأكاديمي لدى التلاميذ، وكذلك الوالدين والأقران في تقديم الدعم اللازم والمشاركة الفعالة في المدرسة والمنزل.

معايير تقييم مستوى الاندماج لدى التلاميذ:

حدد حسني زكريا (٢٠٠٩، ٤٠) معايير الاندماج وهي:

١- **المعايير المعرفية:** وتشير إلى معدل بذل التلاميذ للجهد العقلي في مهام التعلم على سبيل المثال: الجهود المبذولة لدمج أو ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، ومراقبة وتوجيه وفهم المهمة من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

٢- **المعايير السلوكية:** وتشير إلى معدل بذل التلاميذ الجهد وردود أفعال أو استجابات نشطة لمهام التعلم المقدمة لهم على سبيل المثال: استجابة نشطة لموقف تعليمي سابق، وطرح الأسئلة ذات الصلة، وحل المشكلات ذات الصلة، والمشاركة في المناقشات ذات الصلة مع المعلمين والأقران.

٣- **المعايير الانفعالية:** وتشير إلى معدل توظيف التلاميذ لردود أفعالهم واستجاباتهم العاطفية تجاه مهام التعلم على سبيل المثال: مستويات عالية من الاهتمام واتجاهات إيجابية نحو مهام التعلم.

وذكرت غادة محمد (٢٠١٨، ٤١) أنه يمكن استخدام مجموعة من الأدوات لتحديد مدى اندماج التلاميذ منها:

١- **الملاحظة:** حيث يمكن استخدام بطاقة الملاحظة بحجرة الدراسة لتحديد الثلاثة مؤشرات الدالة على اندماج التلاميذ في التعلم وهي: الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاهتمام بتعلم العلوم.

٢- **المقابلات الشخصية:** ويمكن من خلالها التعرف على الخبرة السابقة وما تعلمه التلاميذ، والسؤال عن أسلوب التدريس المتبع بما يعكس مدى اندماجهم في التعلم، والانطباعات الشخصية للمعلمين عن تأثير التدريس على تعلمهم واندماجهم.

٣- **الاستبيان:** ويتضمن التقييم الذاتي للتلاميذ لتحديد مدى اندماجهم من خلال إبداء الرأي في كم وجودة التعليم، والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، وطرق التقييم المتبعة.

ومن خلال عرض معايير الاندماج الأكاديمي سوف يستخدم الباحث مقياس الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث) وذلك في ضوء الأبعاد الثلاثة المحددة سابقًا (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي)، حيث استخدمت الدراسات السابقة المقايس والاستبيانات لتقييمه.

الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يعد اندماج التلاميذ في المدرسة مؤشرًا قويًا للمسارات الأكاديمية الإيجابية والسلبية ونتيجة لذلك؛ تم الاهتمام به في السنوات الأخيرة كظاهرة ذات أهمية كبيرة، حيث يعد الاندماج الأكاديمي المنخفض في المدرسة عامل خطر قوي نتيجة عدم القدرة على التكيف، والأداء الأكاديمي الضعيف والتسرب من المدرسة، وكذلك السلوكيات التخريبية والمعادية للمجتمع (Wang & Eccles, 2012, 880)؛ ونتيجة لذلك أصبح هناك اهتمام متزايد بتصميم التدخلات التي تعزز اندماج التلاميذ لأنها تشكل مفتاحًا للنجاح في المدرسة (Gillies, 2010, 25).

كما أن ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة لديهم مستويات منخفضة من الاندماج الأكاديمي، بسبب اضطراب نقص الانتباه؛ ويؤدي إلى عدم القدرة على إكمال المهمة، وفشل في الاستماع إلى التعليمات، وضعف المشاركة في الأنشطة كثيرًا والاندفاع والفشل في منع الاستجابات الغير ملائمة؛ مما يؤدي إلى أخطاء أكاديمية، وسوء التخطيط، وقلة الاستعداد الجيد للاختبارات (Raggi & Chronis ,2006, 90).

حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمستويات أقل من الدعم للتعلم والتعزيز من والديهم مقارنة بالتلاميذ الآخرين، وأن التلاميذ الذين لديهم دعم مستمر في حياتهم يكشفون

عن مستويات أعلى من الاندماج الأكاديمي في المدرسة، بما في ذلك الأبعاد المعرفية (Woolley et al. ,2009).

كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من درجات أقل في العديد من جوانب الاندماج الأكاديمي مع المدرسة: الدافع الداخلي، والتطلعات والأهداف المستقبلية، والمشاركة المعرفية ودعم الوالدين للتعلم، وتشير هذه النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أهداف أكاديمية أقل في المستقبل، وأنهم يرون صعوبة في إنجاز المهام المدرسية مقارنة بالتلاميذ العاديين، ويرتبط انخفاض المشاركة المعرفية ارتباطًا وثيقًا بالمسارات الأكاديمية السيئة، ويساعد هذا في فهم سبب مخاوف أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشأن الخيارات المهنية لأطفالهم، والعلاقات الاجتماعية (Hanley, 2014, 110).

ويدعم الآباء أطفالهم للتعلم وفقًا لخبراتهم وتصوراتهم حول القدرات المعرفية لأطفالهم من خلال درجات الاختبارات والأداء الأكاديمي، كما أن دعم الأقران للتعلم يعمل على تعزيز الاندماج الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(Carter,2006, 287) ، واستهدفت دراسة Annemarie (2000)التعرف على مدى الاندماج الأكاديمي وتعلم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أثناء مشاركتهم في منهج يسمى الاستفسار الموجه لدعم القدرة على القراءة والكتابة، وتم تطبيق نموذج دراسة الحالة لتلميذ بالصف الرابع الإبتدائي من ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على دور التعزيز في تحسين الاندماج، وأشارت النتائج إلى أن التعزيز يعمل على زيادة معدل المشاركة والاندماج لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي زيادة التحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة Brian (2014) استخدام نموذج التدريس التبادلي لمقارنة الاندماج الأكاديمي ومخرجات ونتائج العملية التعليمية في (تحديد معنى الكلمة والطلاقة القرائية) بين الأسلوب التقليدي في التدريس، والبرامج التعليمية الإلكترونية (الذكاء الاصطناعي)، وتم تطبيق الدراسة على (٤) تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم الملتحقين بأحد المدارس الخاصة، وأشارت النتائج أن كلا المنهجين عززا المشاركة والاندماج الأكاديمي، إلا أن طريقة التدريس باستخدام البرامج التعليمية (الذكاء الاصطناعي) أكثر فعالية من طريق التدريس التقليدية، كما أشارت النتائج أن الطرق التقليدية في التدريس أكثر فعالية من طريقة البرامج التعليمة في التحليل البصري والكمي للكلمات والطلاقة القرائية.

ويجب على المدارس توفير الظروف المناسبة لتحسين الاندماج لجميع التلاميذ، ويمكن القيام بذلك من خلال الجمع بين التدخلات التي تهدف إلى تطوير كل من نقاط قوة التلميذ في الأداء الاجتماعي والعاطفي الإيجابي (Moreira, 2010, 310)، كما استهدفت دراسة (2015) Paulo إلى وصف الاندماج متعدد الأبعاد مع المدرسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، شارك (٣٨٨) تلميذًا في هذه الدراسة (بمتوسط العمر ١٣.٤٦)، وأشارت النتائج أن التلاميذ الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط يختلفون عن التلاميذ الذين لا يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط (العاديين)، التلاميذ الذين يعانون من ضعف البصر والحركة العصبية سجلوا درجات أعلى في بعض المؤشرات المعرفية والسياقية للاندماج، وسجل التلاميذ ذوو الإعاقة الذهنية مستويات أقل من المؤشرات المعرفية للاندماج.

كما استهدفت دراسة Yousefi (2019) التحقيق من فعالية تدخل علاجي قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الاندماج الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ المصابين بعُسر القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي يعانون من عسر القراءة، وأشارت النتائج أن التدخل القائم على الوظائف التنفيذية أثر بشكل كبير على الاندماج الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ المصابين بعُسر القراءة، وتم التوصية باستخدام هذا التدخل لتعزيز الاندماج الأكاديمي، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المصابين بعُسر القراءة.

واستهدفت دراسة نبوي الاشتح (٢٠٢٠) إعداد برنامج قائم على العزم الذاتي والكشف عن فاعلية البرنامج في تحسين التحصيل والاندماج المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم العلوم منخفضي الاندماج (المدرسي) الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على العزم الذاتي، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) لكلا من التحصيل الدراسي، والاندماج الأكاديمي (المدرسي).

ثالثًا: اليقظة العقلية

أشار Davis and Hayes (2011, 198) أن مصطلح اليقظة العقلية هو حالة من الوعي والممارسات التي تعززه، وطريقة لمعالجة المعلومات كسمة شخصية دون حكم على

هذا المعني، في حين أنه يتم الترويج له من خلال بعض الممارسات أو الأنشطة مثل التأمل ولكن لا يعادله أو يرادفه في المفهوم، بينما يري Hollis-Walker and Colosimo (2011, 226) أن اليقظة العقلية هي خاصية قابلة للقياس حتي لدى أولئك الذين لا يُمارسون التأمل العقلى، وبالتالي يمكن اعتبارها كإمكانية إيجابية للإنسان الواعى تتآلف من التقاء المعرفة (المراقبة والوصف)، والاتجاه (التعاطف الذاتي) وهذه العناصر مُلازمة لنا جميعاً، كما يمكن استخدام هذه الخاصية من قبل المعلمين الذين يشجعوا النمو الإيجابي حيث يستخدموا اليقظة العقلية لمساعدتهم في فهم أفضل لتلاميذهم، وتطوير نهجهم الإنساني بالعمل.

كما أضاف Mesmer-Magnus et al. (2017, 3) أن بلوغ حالة اليقظة العقلية قدرة بشرية متأصلة، فاليقظة حالة وسمة، ويمكن أن يصل اى شخص إلى هذه الصورة ولكن هناك فروق فردية فى الميل نحو اليقظة.

ووفقاً لـ Sims (2011, 235) فاليقظة العقلية هي الوعي الذي ينشأ من خلال الحضور المقصود بطريقة منفتحة ومُتقبله وبصيرة، وتشمل مكونات اليقظة العقلية التركيز علي اللحظة الحالية، والقبول مع عدم اصدار أحكام على الخبرات، والقدرة علي التحكم في المشاعر السلبية.

وقد أشار le et al. (2014, 631) أن التعريف العملي لليقظة العقلية هو في وصفه بسيط وهو الانضباط العقلي الذي ينطوي علي الاهتمام بالتدريب، ومن ثم تدور اليقظة العقلية حول اعطاء الانتباه، ولا يُقصد به وجود أو غياب الانتباه، ولكن يعني اختبار ومعرفة توجيه الانتباه، ومن ثم وظيفة العقل هو تنظيم الانتباه، وهناك عناصر أخري مرتبطة بشكل عام مع اليقظة العقلية مثل الحضور والقبول والانفتاح علي ما هو مُلاحظ، فاليقظة ليست في المقام الأول تمرين للاسترخاء. فالاسترخاء هو الآثار الجانبية وليس الهدف الأساسي من هذه الممارسة.

ومن ثم يمكن استخدام اليقظة العقلية لوصف بينه نظرية أو ممارسة لنمو اليقظة من خلال (التأمل) أو عملية نفسيه، والتعريف الأساسى لليقظة العقلية هو الوعي لحظة بلحظة (momentby moment) ويتمثل في الحفاظ علي وعي الشخص حياً بالواقع الحالي- الوعي الواضح لما يحدث بالفعل للفرد وفي لحظات الادراك المتتالية- والتحكم المُتعمد والذي يتمثل في الحفاظ علي انتباه الشخص الكامل بالتجربة في لحظة ما، فاليقظة العقلية لا يمكن التعبير عنها بواسطة الكلمات لأنها تجربه غير لفظية، وعندما يتم نقل اليقظة إلي الساحة العلاجية

يتوسع تعريفها ليشمل عدم الحكم وملاحظة غير تحكمية للتيار المستمر للمحفزات الداخلية والخارجية، ويعتبر القبول هو امتداد لعدم الحكم، والذي يشير إلى الرغبة للسماح للأشياء أن تكون كما هي في اللحظة التي علمنا بها سواء كانت ممتعه أو مؤلمه عند ظهورها (Germer et al., 2005, 7).

ويدعم ما سبق ما ذكره Bishop et al. (2006, 233) بأن اليقظة العقلية هى تَوجه الخبرة التي يتم تبنيها الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتغذيتها من خلال ممارسات التأمل العقلى والذى يبدأ من خلال استمرار الاحتفاظ بموقف الفضول حول أين يتجول العقل كلما انحرف حتماً بعيداً عن النفس، وكذلك الفضول حول الاشياء المختلفة داخل المرء في كل لحظة، وكل الأفكار، والمشاعر والأحاسيس التي تنشأ في البداية كلها ذات صله. ولذلك تخضع للمراقبة؛ ومن ثم فيصبح الفرد ليس في محاولة لانتاج حالة معينة مثل الاسترخاء أو للتعبير عما يشعر به وانما الشعور والاحساس؛ ومن ثم اتخاذ موقف القبول نحو كل لحظة من تجربه المرء. فهي تجربه تنطوي علي قرار واعي للتخلي عن اجنده الشخص، فهو يختار أن يأخذ ما هو معروض في الموقف بالانفتاح والقبول لما يحدث.

وهذا ما أشارت إليه لعض الدراسات والتي منها دراسة (Haydick et al., 2012) التي هدفت إلى تقييم التدخل القائم علي اليقظة العقلية للمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة القلق، وقد قيمت الدراسة تأثير البرنامج القائم علي اليقظة العقلية لمدة (٢٠) أسبوعًا علي الوظائف التنفيذية واستيعاب السلوك الخارجي والمهارات الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) فردًا من الذكور الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٢–١٨) سنة، واعتمدت الدراسة علي أستبيانات طبقت علي العينة وآبائهم قبل وبعد التدريب علي البرنامج، مقياس وكسلر للذكاء الصورة المختصرة، مقياس كونرز، واستبيان التركيبة السكانية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن المشاركون في اليقظة، كما أظهر الأولاد الذين يعانون من ارتفاع أعراض فرط النشاط والاندفاعية وفقًا لتصنيف الوالدين تحسنًا في المشكلات الاجتماعية ومهارات القيادة، وانخفاض القلق لدى الأولاد الذين يعانون من القلق، وفاعلية اليقظة العقلية لفنون الدفاع كعلاج بديل للأولاد الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وقدم (Veiga, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على المخططات غير التكيفية والتحكم الانفعالي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم: فوائد العلاج المعرفي القائم علي اليقظة العقلية، وشملت العينة (٤٠) طالبة يعانون من صعوبات التعلم تم اختيارهم

عشوائيًا من طلاب المدارس المتوسطة في العام الأكاديمي (٢٠١٢-٢٠١٣) في كوهداشت بعد مقابلة سريرية منظمة وتم وضعهم في مجموعات تجريبية وضابطة (٢٠ طالبًا لكل مجموعة). لجمع البيانات، وقد تم استخدام مقياس التحكم الانفعالي واستبيان مخطط الشباب. وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية قد قلل بشكل كبير من مخططات سوء التوافق، والاكتئاب، والقلق، والغضب.

وأجرى (Bistagani & Najafi, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية اليقظة العقلية المرتكزة علي الطفل فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، باستخدام تصميم القياس القبلي والمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً قد تم اختيارهم بصورة عشوائية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالصفوف خلال العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) والذين تم إحالتهم إلي مراكز الإرشاد التربوي، وقد اعتمدت الدراسة علي استبيانات الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية للأطفال. وتم تحليل البيانات بواسطة تحليل التغاير. وأسفرت نتائج الدراسة علي أن علاج اليقظة العقلية المتمركز حول الطفل كان فعالاً في المهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و دراسة (Hurtubise et al. 2017) التي هدفت إلى دراسة الجدوى التجريبية للتدخل المستند إلى اليقظة العقلية لطلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم: الآثار المترتبة على الأعراض الداخلية والخارجية من منظور التنظيم العاطفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلًا تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة، واعتمدت الدراسة علي تقرير كل من الطفل وتقرير المعلم لتقييم سلوك التلاميذ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير كبير لتدخلات اليقظة العقلية المرتكزة علي الوعي على الأعراض والسلوكيات مثل القلق والاكتئاب والإهمال والعدوان.

ودراسة إيهاب محمد (٢٠١٧) هدفت إلى دراسة فاعلية أثر تصور مقترح لمشروع تعليمي قائم على مدخل STEMلدى مجموعة مكونة من (٢٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بإحدى مدارس المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية لتنمية أبعاد القوة الرياضية ومكونات اليقظة العقلية، وقد تم إعداد دليلا للمعلم وكراسة أنشطة للتصور المقترح الخاص بالمشروع التعليم وفق مدخلSTEM ، كما تم بناء اختبار في أبعاد القوة الرياضية بالإضافة إلى مقياس في مكونات اليقظة العقلية، وتوصلت نتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا

بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار أبعاد القوة الرياضية ومقياس اليقظة العقلية.

ودراسة محمد حماد (٢٠١٨) هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارات تنظيم الذات وضعف الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تهدف أيضا إلي التعرف علي فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه لدي عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغت قوام عينة الدراسة الأساسية من (٧٦) طفل من ذوي صعوبات التعلم، بمتوسط عمر (١١.٣) عام وانحراف معياري (٠.٥١)، والعينة شبه التجريبية تكونت من (١٤ (طفل، تم تقسيمهما إلي مجموعتين متجانستين: تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (٧) أطفال من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين إعداد (Greco, Dew, & Baer, 2005)، ومقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحث، ومقياس صعوبات الانتباه إعداد (الزيات، ٢٠٠٧)، والبرنامج التدريبي علي اليقظة العقلية إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي، كما وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية وصعوبات الانتباه، كما أظهرت النتائج تحسنا دالا إحصائيا في اليقظة العقلية، وتنظيم الذات، ومستوي الانتباه لدي عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

ودراسة أميرة محمد (٢٠١٩) هدفت الدراسة الي دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الابتدائية، فضلا عن الفروق فيهما في ضوء النوع ومستوي الخبرة والتفاعل بينهما، وبعد تعريب مقياس اليقظة العقلية في التدريس إعداد (Frank, Jennings & Greenberg, 2016) وحساب خصائصه السيكومترية على عينة البحث الاستطلاعية، وأعداد مقياس التفاؤل الأكاديمي والتحقق من خصائصه السيكومترية أيضا، وتطبيقهما على العينة الأساسية وعددهم (٢٨٨) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، ومعالجة البيانات إحصائيا باستخدام ومعاملات الارتباط وتحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير لكل من النوع ومستوي الخبرة والتفاعل بينهما على اليقظة العقلية الشخصية وكذلك التفاؤل الأكاديمي وأبعاده الثلاثة، فيما عدا وجود تأثير للنوع على اليقظة العقلية الاجتماعية لصالح الإناث.

ودراسة نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١) هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في التنظيم الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وذلك من خلال معرفة الفروق في القياسيين القبلي والبعدي، واستمرارية البرنامج العلاجي بعد الانتهاء من التطبيق على المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الانفعال. وقد تمثلت عينة الدراسة من ٦ طلاب من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الجمهورية بمدينة أسوان بمتوسط عمر ١٤ سنة بواقع ٣ ذكور و٣ إناث، وتكونت أدوات الدراسة من الاتي: مقياس التنظيم الانفعالي (ترجمة الباحثة ٢٠٠٣، Gross & John)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات ٢٠٠٠)، واختبار القدرة العقلية للمراهقين (إعداد فاروق موسى، ٢٠٠٤)، ومقياس المسح النيورولوجي (إعداد عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩)، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي (إعداد معمر نواف، ٢٠٠٠) والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة). وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الانفعالي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الانفعال في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعة الذكور ومجموعة الإناث في القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الانفعال في القياسين البعدي والتتبعي وانتهت الدراسة إلى إمكانية تحسين التنظيم الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية وتوصى الدراسة بتقديم تلك البرامج لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وطلابهم.

رابعًا: العسر القرائي:

تعرف رابطة الأخصائيين النفسيين الأمريكيين، المعيار التشخيصي (DSM.IV, 1994) لتشخيص اضطرابات القراءة "عسر القراءة" على أنه: تحصيل في القراءة يقاس باختبارات مقننة لدقة القراءة و الفهم ويقاس بصورة فردية، اقل من المتوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد، الذكاء المقاس، والتعليم الملائم للمرحلة العمرية، وجود أعمار قرائية (نصرة جلجل، ٢٠٠٣، ٣٢)، فهو عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية (عبدالصبور منصور،٢٠٠٣، ١٦٩).

والتعريف الإجرائي للجنة البحث لمجتمع أورتون للديسلكسيا(١٩٩٧) أن الدسلكسيا واحدة من صعوبات التعلم العديدة المميزة، إنها اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، مثل هذه الصعوبات غالبا تكون غير متوقعة في علاقتها بالسن والقدرات الأكاديمية والمعرفية الأخرى فهم ليسوا نتيجة لصعوبات نمائية عامة أو عيوب حسية، إن الديسلكسيا تكون واضحة بوجود صعوبة متغيرة مع أشكال مختلفة للغة، غالباً تشمل بالإضافة لمشكلات القراءة ، مشكلة واضحة مع اكتساب الكفاءة في الكتابة والهجاء (نصرة جلجل، ٢٠٠٢، ٩).

و **العسر القرائي** هو اضطراب معتدل أو شديد في القراءة يتكون من القدرة المتضررة على فهم الكلمة المكتوبة ينسب إلى الحد الأدنى من اضطراب وظائف المخ إلى الإصابة المخية الشديدة وتتفاقم الحال غالباً بالاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي ولكن المصطلح لا ينطبق على حالات التخلف العقلي (عبدالرحمن سليمان، ٢٠٠١، ١٥٨).

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم العسر القرائي يتضح ما يلي:

أ- أن عسر القراءة يمكن أن يكون ناتجًا عن خلل بالمخ أو الجهاز العصبي للطفل.

ب- يمكن أن يكون عسر القراءة ناتجاً عن عوامل وراثية.

جـ- أن عسر القراءة ليس بالضرورة أن يكون ناتجًاعن ضعف بالقدرات العقلية ، فكثيرًا ممن يعانون من العسر القرائي أذكياء ومتفوقون في فروع أخرى.

د- أن ذوي العسر القرائي ليس بالضرورة أن يكون لديهم صفات مشتركة ، فقد يكون لدى كل منهم خصائص ومظاهر تختلف عن الآخر طبقا للفروق الفردية بينهم .

مظاهر عسر القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي عسر القراءة أن أخطاء القراءة لديهم يمكن حصرها فيما يلي:

أ. العادات القرائية والتي يرى أسامة البطاينة (٢٠٠٩، ١٤٥) أنها تتضمن:

١- الحركة الاضطرابية عند القراءة.

٢- الشعور بعدم الأمان.

٣- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين اسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

٤- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

٥- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

ب. أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة والتي يرى عبدالصبور منصور (٢٠٠٣، ١٦٩؛ ناجي السعايدة، ٢٠٠٩، ٣١؛ أسامة البطاينة، ٢٠٠٩، ١٤٥) أنها تضم:

١- الحذف (Omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة.

٢- الإضافة (Insertion): حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

٣- الإبدال (Substitution): حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.

٤- التكرار (Repetitution): ويعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

٥- الأخطاء العكسية (Reversal cnors): حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها.

٦- تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

٧- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

٨- الاندفاعية والقراءة السريعة غير الواضحة (Fast and inaccurate Reading).

٩- القراءة كلمة كلمة، دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة مما يفقد الجملة معناها.

١٠- القراءة بصوت مرتفع.

١١- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

١٢. الميل إلى الخلط بين الحروف والمتشابهة صوتياً مثل (ط – ت) والمتشابهة من حيث الشكل مثل (ط ، ظ) أو (ح ، ج) وكذلك الأعداد المتشابهة (٢ ، ٦).

جـ. أخطاء في الاستيعاب القرائي والتي يرى Malone & Mastropieri (1992 ,275) أنها تضم:

١- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قراءته.

٢- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
٣- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.

خصائص ذوي العسر القرائي:

- من حيث أسلوب التعلم، يرى أسامة البطاينة (٢٠٠٩):

- يكون الفرد متأخراً في النمو (المشي، التحدث، الزحف) على الرغم من أنه ذكي، إلا أنه غير قادر على القراءة، الكتابة، أو التهجئة.
- يشكو من أنه يتهم بالعداء، والكسل، وعدم الرشاقة ولا يحاول بالجدية الكافية.
- نسبة ذكائه فوق المتوسط لكنه لا يؤدي أكاديمياً بصورة جيدة وخاصة في الاختبارات.
- يشعر بأنه غبي ويعاني من انخفاض في تقدير الذات Self-esteem وماهر في إخفاء جوانب الضعف التي تعتريه.
- يستغرق كثيراً في أحلام اليقظة ويسرح بسهولة مع أفكاره وينسى الوقت.
- يؤدي جيداً في الاختبارات الشفهية ولكنه يؤدي بصورة سيئة في الاختبارات التحريرية.
- يتعلم بسرعة من خلال الملاحظة والشرح والتدريب والمعينات البصرية.
- يطبق الأفكار المجردة بطريقة جيدة.
- متفوق في بعض الموضوعات مثل: العصف الذهني، التعميم، الهندسة، المكانيكا، البناء، التجارة، المبيعات، الفن، الموسيقى، الدراما، سرد القصص وأحياناً الألعاب الرياضية.

- من حيث مهارات القراءة والكتابة واللغة، يرى عبدالصبور منصور (٢٠٠٣):

- قد يكون قادراً على القراءة بسرعة معقولة لكنه لا يفهم ما يقرأه.
- يتهجى حسب الأصوات وبصور غير ثابتة.
- لا يقرأ أبداً من أجل الاستمتاع بالقراءة.
- يتشتت من خلال النماذج التي توجد بالنصوص المطبوعة ويشكو من أن الكلمات تقفز من الصفحة.
- يؤدى بطريقة سيئة إذا طلب منه أن يقرأ بصوت مرتفع .
- يعاني من الزغللة والصداع عند القراءة وقد يشعر بعدم الراحة.
- يخلط بعض أنواع الحروف أو الأعداد أو الكلمات.
- لا يستطيع تذكر قوائم المفردات.

- يخلط بين الحروف والكلمات ويجد صعوبة في تفسير الأشياء.
- يكرر الكلمات أو الجمل عند قراءتها وأحياناً يمر على بعض الكلمات دون أن يقرأها.
- ينسى ما تم مناقشته في منتصف الجملة.
- يجد صعوبة في التهجئة بطريقة صحيحة .يتوقف عن القراءة بسهولة عند سماع الأصوات.

- من حيث الرؤية يرى ناجي السعايدة (٢٠٠٩):

- يشكو من الشعور بـ حركة أو تشوه أثناء القراءة.
- قد يرى أشياء على الصفحة ليست موجودة وقد يرى الكلمات تقفز في الصفحة عند القراءة.
- يعاني من مشكلات في الرؤية لا تكشف عنها اختبارات العين المعيارية.
- يجد صعوبة في رؤية الأشياء بصورة ملائمة.

نظريات تفسير عسر القراءة:

- **نظريات ترجع عسر القراءة لسبب واحد:**

ترجع هذه النظريات سبب "عمى الكلمة" إلى انه قصور في منطقة أساسية بالمخ حيث يتم تخزين الصور البصرية، فمعظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي قصور وخلل وظيفي في الوظائف: الإدراكية، البصرية، الحركية، اللغوية، النفس لغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة والانتباه، وتشتمل نظريات أخرى على تلف بالمخ، اضطرابات أولية أو نقص في التنظيم العصبي، وقد قدم " لفنسون" عدة فروض أساسية " لعسر القراءة " مبنية على أساس وجود وظيفة منحرفة للمخ وهو يؤكد على أن عسر القراءة ،ينتج عن التشغيل الشاذ للمخيخ و القنوات نصف الدائرية للأذن الداخلية، وقد أدلى " لفنسون " ببعض النجاح في محاولته خفض عسر القراءة بواسطة العلاج باستخدام العقاقير الفعالة، مثل الدراميين، أما " ديالكتو " فقد رأى أن عسر القراءة يحدث نتيجة تأخر نضج المخ تحت مستوى القشرة المخية وأوصى بالعلاج الذي يضمن النمو لأماكن محددة، في حين أن " بندر" قد قدم نموذجاً لتأخر النضج على انه سبب "عسر القراءة"، وهو عبارة عن البطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ، والمتضمنة في عملية القراءة ، بينما ينمو بقية المخ نمواً طبيعيا، وقد افترض " فروستيج " وآخرون، على أهمية صعوبات الإدراك البصري كسبب لصعوبات القراءة وقد قاموا بنشر

مجهوداتهم لعلاج صعوبات التعلم بالتدريب الشكلي لمهارات الإدراك البصري (محمد كامل، ٢٠٠٦، ٧٤).

- **نظريات ترجع عسر القراءة لأسباب متعددة:**

هناك أسباب عديدة يمكن أن يعزى لها العسر القرائي، فالعسر القرائي ليس مجموعة واحدة متجانسة، ولكن هناك أنواع عديدة من العسر القرائي طبقا للعوامل المسببة حيث أن معظم المربين وعلماء النفس قد فضلوا لعدة سنوات وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة محتملة للعسر القرائي، وأوضحت الدراسات التي تمت على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي قديماً وجود مجموعة متنوعة من الأسباب أو العوامل المساهمة، حيث تم تقديم العلاج لعدد من الأطفال، وبعد معرفة نتائج العلاج تم مراجعة النتائج التي تم التوصل إليها بخصوص الأسباب، وأحيانا تتغير وبعد ذلك تم عمل ملخص للعوامل المسببة مبني على التشخيص والعلاج حيث تراوح عدد العوامل المسببة المحتملة من واحد إلى أربعة، حيث أن محاولة تحديد سبب واحد لتفسير حدوث أخطاء القراءة بصورة كلية هو في معظم الحالات جهد ضائع (نصرة جلجل، ٢٠٠٥، ٧٥).

- **نظريات تفسير عسر القراءة باعتباره اضطراب في تجهيز المعلومات:**

تنظر هذه النظريات إلى نظام عمل المخ باعتباره مماثل لنظام عمل الحاسب الآلي من حيث إدخال معلومات تم تشغيلها ثم إصدار الاستجابات المناسبة ويتكون النموذج من:

١- الذاكرة البصرية:

ويشتمل هذا النظام على التمثيلات البصرية حيث يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الاستنباطات المبنية على ملامح الحروف ويعاد ترتيبها في رموز حرفية ثم تتحول إلى رموز الهجاء والتي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة.

٢- الذاكرة الصوتية:

ويشتمل هذا التنظيم على التمثيلات الصوتية والنطقية وهنا تتحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية ، ويقرر كل من " ليبرج وصمويلز " ١٩٧٤ انه يمكن تكوين نظم منفصلة للمدخلات الصوتية والنطقية كما يحدث في بعض النماذج الأخرى.

٣- الذاكرة الخاصة بالمعنى:

وفي هذا النظام تتحول الرموز الصوتية والبصرية إلى معنى الكلمة وهنا يحدث الفهم .

ومن ثم فان أي اضطراب في احد أنواع الذاكرة السابق الإشارة إليها يظهر أثره في صور اضطراب في القراءة (محمد كامل، ٢٠٠٥، ٧٥).

وتضيف نصرة جلجل (٢٠٠٥، ٧٩) أنه عند مناقشة وظائف القراءة الأساسية فمن الضروري إقامة نظم أساسية متعاونة تختص بتمثيل المعنى والحديث مع نظام للتحليل البصري وتحديد الطباعة والكتابة ويشير سيموز إلى ثلاثة أنظمة **على النحو التالي :**

١ – المشغل الخاص بالمعنى Semantic Processor.

٢ – المشغل الصوتي Phonological Processor.

٣ – المشغل الكتابي البصري Visual graphemic Processor.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينتج عن دوافع داخلية تهدف إلى زيادة الرغبة في التعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى دوافع خارجية؛ لأن الاندماج يتأثر بعدد من العوامل مثل البيئة التعليمية وممارسات المعلمين، والدعم المقدم من الوالدين، وكذلك التكنولوجيا، وأن اندماج التلاميذ المرتفع؛ يزيد من فرص نجاحهم وتحقيق الأهداف التعليمية، والتغلب على مشاعر القلق والخوف، ويكون لديه دافعية للتعلم ومواجهة التحديات التعليمية المختلفة وإنجاز المهام الصعبة.

ومن هنا يرى الباحث أن الهدف من تضمين هذه الدراسات هو عرض مجموعة من الدراسات دراسة Annemarie (2000)، دراسة Brian (2014)، دراسة Paulo (2015)، دراسة Yousefi (2019)، دراسة نبوي الاشتح (٢٠٢٠) التي تناولت التدخل التجريبي لتنمية الاندماج الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية والتي منها دراسة (Haydick et al., 2012)، (Veiga, 2015)، (Bistagani & Najafi, 2017)، (Hurtubise et al. 2017)، ايهاب محمد (٢٠١٧)، محمد حماد (٢٠١٨)، أميرة محمد (٢٠١٩)، نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١)، وذلك من أجل الكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع البحث الحالي من حيث كونها تستهدف التدخل شبه التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات، ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة مع

البحث الحالي من حيث كونه يستهدف التدخل شبه التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد البحث الحالي على مرجعية سابقة من تلك الدراسات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

بمراجعة وتحليل الدراسات السابقة يتبين وجود حالة من الاتساق في تلك الدراسات يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:

- ❖ فعالية التدخل التجريبي في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية المنشودة لدى ذوي صعوبات التعلم المدمجين.
- ❖ قصور الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.

وبالرغم مما سبق، كانت هناك اختلافات بين الدراسات السابقة يكن عرضها كما يلي:

- ❖ اختلفت الطرائق التي تبنتها الدراسات في برامجها ما بين الاعتماد على التدريب.
- ❖ اختلاف الأعمار الزمنية للمشاركين بتلك الدراسات المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية أو الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من الدراسات السابقة السالف عرضها فيما يلي: تحديد الهدف من الدراسة ممثلًا في محاولة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي انتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واختيار العينة ممثلة في ذوي صعوبات التعلم وضرورة التدخل لتحسينها.

١) اختيار بعض المتغيرات الإيجابية في بناء برنامج هذا البحث لخ لما تبين من خلال الدراسات السابقة من آثار إيجابية له في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢) تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات القياس التي تتناسب مع العينة الخاصة بالبحث الحالي، وما تتضمنها من أبعاد وعبارات تتناسب وخصائص العينة، وتصميم البرنامج التدخلي وما يتضمنه من جلسات (عدد الجلسات – فترة الجلسات)، وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث وأخيرًا، سوف يتم الاستعانة بالدراسات سالفة العرض في تفسير نتائج هذا البحث.

وبخصوص الجديد التي يضيفه هذا البحث فيتمثل في محاولة التحقق من فعالية برنامج تدريبي انتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم إذ كانت الدرسات السابقة متمركزة حول مخرجات أكاديمية ممثلة في الإنجاز الاكاديمي، الاتجاهات نحو تعلم مقررات دراسية كالعلوم والحساب، أو تقدير الذات، أو الانتباه البصري وغيرها.

فروض البحث

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاندماج الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الاندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اليقظة العقلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اليقظة العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل.

٨) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في العسر القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاتجاه الأفضل.

٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في العسر القرائي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبة التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام البرنامج الانتقائي المعد في البحث.

عينة البحث: أُجريت عينة البحث على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى:

١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات:** تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات من (٥٠) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١١.٠٢) عامًا، وانحراف معياري (٠.٥٩).

٢- **العينة الأساسية:** تم اختيار هذه المجموعة من إجمالي عينة تكونت من (١١٤) تلميذًا، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم اسبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالي تم استبعاد (٣١) تلميذا، فتكونت العينة من (٨٣) تلميذا، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع عليهم فتم استبعاد (٤٩) حالة، فتكونت العينة من (٣٤) تلميذًا لديهم صعوبات تعلم، وتم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي عليهم فتم استبعاد (١٦) تلميذًا ، وبالتالي بقى (١٨) حالة ينخفض لديهم الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية ويرتفع لديهم العسر القرائي.

ومن هنا تكونت عينة الأساسية للبحث الحالي من (١٨) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث انحصرت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٠.٦١) عامًا، وانحراف معيارى قدره (١.٠٤)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين قوام كل منهما (٩) تلاميذ، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، والإندماج الأكاديمي، واليقظة العقلية، وذلك على النحو التالي:

✍ **وقد رُوعي في اختيار عينة البحث الشروط والمواصفات التالية:**

١- استُبعد من عينة البحث أى تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم.

٢- ينحسر العمر الزمني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ما بين (٩-١٢) عامًا، حيث تشهد بداية مرحلة استقرار الذات كبعد من أبعاد الشخصية، كما أن تفكير التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة، نتيجة نقص تمركزه حول الذات.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي:**

جدول (١) نتائج اختبار مان – ويتني (U) Mann–Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث ودلالاتها في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمسح النيرولوجي (ن١ = ن٢ = ٩)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠.٤٤	١.١٣	٨.٧٢	٧٨.٥٠	٣٣.٥	٠.٦٥٦	٠.٥٤٦ غير دال
	الضابطة	١٠.٧٨	٠.٩٧	١٠.٢٨	٩٢.٥٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠٧.٦٧	١.٥٠	٨.٨٩	٨٠.٠٠	٣٥.٠	٠.٥١٣	٠.٦٦٦ غير دال
	الضابطة	١٠٨.١١	١.٠٥	١٠.١١	٩١.٠٠			
المسح النيرولوجي	التجريبية	٥٧.٤٤	١.٢٤	٩.٠٦	٨١.٥٠	٣٦.٥	٠.٤٠٣	٠.٧٣٠ غير دال
	الضابطة	٥٧.٦٧	١.١٢	٩.٩٤	٨٩.٥٠			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي غير دالة إحصائيًّا مما يشير إلى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين، وبالنظر في الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من العمر الزمني، ومعامل الذكاء والدرجة على اختبار المسح النيورولوجي.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة في الاندماج الأكاديمي:**

جدول (٢) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاندماج الأكاديمي (ن١ = ن٢ = ٩)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	التجريبية	١١.٥٦	١.٠١	١٠.١٧	٩١.٥٠	٣٤.٥	٠.٥٦١	٠.٦٠٥ غير دالة
	الضابطة	١١.٣٣	١.٠٠	٨.٨٣	٧٩.٥٠			
الاندماج السلوكي	التجريبية	١٢.١١	١.٠٥	١٠.٥٦	٩٥.٠٠	٣١.٠	٠.٩٥٦	٠.٤٣٦ غير دالة
	الضابطة	١١.٧٨	١.٠٩	٨.٤٤	٧٦.٠٠			
الاندماج الانفعالي	التجريبية	١١.٥٦	١.١٣	١٠.٠٦	٩٠.٥٠	٣٥.٥	٠.٤٥٧	٠.٦٦٦ غير دالة
	الضابطة	١١.٣٣	١.١٢	٨.٩٤	٨٠.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٥.٢٢	١.٧٢	١٠.٨٣	٩٧.٥٠	٢٨.٥	١.٠٩٠	٠.٢٩٧ غير دالة
	الضابطة	٣٤.٤٤	١.٨١	٨.١٧	٧٣.٥٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة في اليقظة العقلية:**

جدول (٣) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اليقظة العقلية (ن١ = ن٢ = ٩)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
التصرف بوعي	التجريبية	٨.٦٧	٠.٥٠	٨.٦٧	٧٨.٠٠	٣٣.٠	٠.٨٠١	٠.٤٥٦ غير دالة
	الضابطة	٨.٨٩	٠.٦٠	١٠.٣٣	٩٣.٠٠			
الملاحظة	التجريبية	٩.١١	٠.٩٣	٨.٤٤	٧٦.٠٠	٣١.٠	٠.٩٠٤	٠.٤٣٦ غير دالة
	الضابطة	٩.٤٤	٠.٨٨	١٠.٥٦	٩٥.٠٠			
الوصف	التجريبية	٩.١١	٠.٩٣	٨.٧٨	٧٩.٠٠	٣٤.٠	٠.٦٣٤	٠.٦٠٥ غير دالة
	الضابطة	٩.٣٣	٠.٨٧	١٠.٢٢	٩٢.٠٠			
التقبل	التجريبية	٨.٥٦	٠.٨٨	٨.٨٣	٧٩.٥٠	٣٤.٥	٠.٥٦٢	٠.٦٠٥

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
	الضابطة	٨.٧٨	٠.٩٧	١٠.١٧	٩١.٥٠			غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٥.٤٤	١.٥١	٧.٧٨	٧٠.٠٠	٢٥.٠	١.٤٠٢	٠.١٩٠ غير دالة
	الضابطة	٣٦.٤٤	١.٣٣	١١.٢٢	١٠١.٠٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اليقظة العقلية، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة في العسر القرائي:**

جدول (٤) نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العسر القرائي (ن١ = ن٢ = ٩)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة
مظاهر تتعلق بالقراءة	التجريبية	٢٨.١١	٠.٧٨	١٠.٢٢	٩٢.٠٠	٣٤.٠	٠.٦١٥	٠.٦٠٥ غير دالة
	الضابطة	٢٧.٨٩	٠.٧٨	٨.٧٨	٧٩.٠٠			
مظاهر تتعلق بالتهجئة	التجريبية	٢٤.٨٩	١.٢٧	١٠.٥٦	٩٥.٠٠	٣١.٠	٠.٩٠٤	٠.٤٣٦ غير دالة
	الضابطة	٢٤.٥٦	١.١٣	٨.٤٤	٧٦.٠٠			
مظاهر تتعلق بالحركة	التجريبية	٢٦.١١	١.٦٢	٩.٨٣	٨٨.٥٠	٣٧.٥	٠.٢٧٠	٠.٧٩٦ غير دالة
	الضابطة	٢٥.٨٩	١.٥٤	٩.١٧	٨٢.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٧٩.١١	٢.٧١	١٠.٢٨	٩٢.٥٠	٣٣.٥	٠.٦٢٦	٠.٥٤٦ غير دالة
	الضابطة	٧٨.٣٣	٢.٥٥	٨.٧٢	٧٨.٥٠			

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العسر القرائي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لـ(جون رافن) ترجمة (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦):

- وصف الاختبار:

وضعه العالم الانجليزى "جون رافن" "John Raven" ويُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلى العام (Anstasi, 1982) ، ويُعد الاختبار المعيار الأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية.

وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الاختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للأطفال وكذلك اختبار ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢) إلى (٠,٦٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١).

-العمر الذى يطبق عليه:

يطبق هذا المقياس لسن (٤: ١٢) سنة على العاديين والمتأخرين عقلياً– وكذلك كبار السن – كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

تلك البطاقات تجذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدراً ممكناً بدلاً من تشتت انتباهه فى أشياء أخرى، ولذلك يرى الباحث أنه يناسب عينة البحث.

وصف المصفوفات:

تحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملون على (٣٦) مصفوفة حيث يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات، وهي:

١) المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين فى نفس الوقت.
٢) المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الارتباط المكانى.
٣) المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقيًا أو مكانيًا وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوى على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هى المكملة للمصفوفة التى بالأعلى، المجموعات الثلاثة السابقة وضعت فى صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص فى ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كُتيب الاختبار أمام المفحوص على (A١) ويقول له: انظر إلى هذا الشكل – ويشير إلى الشكل الأساسى فى أعلى الصفحة– قائلاً: كما ترى فإن هذا الشكل قُطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود فى أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذى يصلح لإكمال الشكل الأصلى، وبعد ذلك يقول: انظر إلى الأشكال الصغيرة تجد أنه يشبه الشكل الأصلى فى الألوان والشكل؛ ولكنه غير كامل إذن يوجد واحد من الأشكال يُكمل الشكل الأصلى.

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن الطفل وضع إصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة فى الورقة المُعدة لذلك.
- يتنقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويُلقى نفس التعليمات.

وتُستخدم المصفوفات الملونة عادة كاختبار قوة دون التقيد بزمن معين وفى هذه الحالة فإن الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب لدى الفرد إلا أنه يمكن أيضاً تطبيق الاختبار فى حدود زمن معين، وبذلك يقيس الكفاءة العقلية للفرد والتى تعبر بوجه خاص عن قدرة الفرد على إصدار أحكام سريعة ودقيقة وهى تقيد فى تمييز الأشخاص الذين لديهم سرعة فى التفكير عن الذين لديهم بطء فى التفكير.

نظام التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.ثم يسحب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال الذى لم يُجب عنه يوضح له (٠)، ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص وهى مرفقة بهذه الكراسة. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التى حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص فى هذا الاختبار.

حساب معامل الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التى حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية– وهى مرفقة مع الكراسة– لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذى يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقبل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلى ودرجة ذكاء الطفل.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع: تقنين: عبد الوهاب كامل (٢٠٠٧)

هذا الاختبار من الأساليب الفردية المختصرة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص، ويتكون هذا الاختبار من ١٥ مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية لتساعد على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويبدأ عمرهم من خمس سنوات فأكثر، والمهام المتضمنة في الاختبارات الفرعية تمد المتخصصين بعينة من السلوكيات بطريقة منظمة تشير إلي: (١) النمو الحركي للطفل (٢) مهارة التحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة (٣) المخططات العضلية والتتابع الحركي (٤) الإحساس بالمعدل والإيقاع (٥) التنظيم الفراغي (٦) المهارات الإدراكية السمعية والبصرية (٧) اضطراب الانتباه.

أعده أ. موتى وآخرون Mutti et. al, 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبدالوهاب كامل (٢٠٠٧) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص السيكومترية للاختبار في البحث الحالي:

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذًا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه

مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤: –٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١، وقد نتج عن استخدامه للصدق العاملى على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢ وهي مرتفعة جداً.

وقد قام الباحث بحساب ثبات هذا الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا، وذلك على عينة قوامها (٥٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٧٩٢ وهو مرتفع جدًا كما استخدم الباحث معادلة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات ٠.٧٦٨ وهي قيمة مرتفعة وتطمئن على تطبيق **الاختبار** في البحث الحالي.

(٣) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: الباحث).

بعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال الاندماج الأكاديمي صفاء علي عفيفي (٢٠١٦)، حنان حسين محمود (٢٠١٧)، شروق غرم الله الزهراني (٢٠١٨)، حسني زكريا النجار (٢٠١٩)، Yousefi (2019)؛ نبوي الأشتح (٢٠٢٠)، إيناس صفوت، وهانم سالم (٢٠٢٠)، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي الحالي، وهو يشتمل على (٣) ثلاثة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: الاندماج المعرفي – البعد الثاني: الاندماج السلوكي – البعد الثالث: الاندماج الانفعالي.

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أبعاد الإندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج المعرفي		الاندماج السلوكي		الاندماج الانفعالي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٤٨٧	١	**٠.٦٤٥	١	**٠.٥٢١
٢	**٠.٦٩٥	٢	**٠.٥٢١	٢	**٠.٦٣٢
٣	**٠.٥٠٥	٣	**٠.٥٠٨	٣	**٠.٥٨٤
٤	**٠.٨٧٤	٤	**٠.٤٨٧	٤	**٠.٧٠٤
٥	**٠.٧٦٣	٥	**٠.٦٠٠	٥	**٠.٦٣٢
٦	**٠.٥٩٨	٦	**٠.٥٣٣	٦	**٠.٧٢٤
٧	**٠.٧٥٤	٧	**٠.٥٤٦	٧	**٠.٥٤٦
٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٦٧١	٨	**٠.٥٩٨
٩	**٠.٥٨٤	٩	**٠.٥٣٢	٩	**٠.٥٤٤
١٠	**٠.٧٦٥	١٠	**٠.٦٩٢	١٠	**٠.٥٢٣

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٦) ذلك:

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
الاندماج المعرفي	–			
الاندماج السلوكي	٠.٧٥٨**	–		
الاندماج الانفعالي	٠.٦٢٥**	٠.٥٦٩**	–	
الدرجة الكلية	٠.٧٢١**	٠.٦٤١**	٠.٦٠٦**	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (٦) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) والاندماج الأكاديمي (إعداد: صفاء علي عفيفي، ٢٠١٦) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٩١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإندماج الأكاديمي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس الاندماج الأكاديمي:

جدول (٧) معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الأكاديمي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
الاندماج المعرفي	٠.٧٩٥
الاندماج السلوكي	٠.٨٢٧
الاندماج الانفعالي	٠.٧٦٢
الدرجة الكلية	٠.٧٩٣

يتضح من خلال جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الاندماج الأكاديمي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- **طريقة معامل الفا لكرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لقياس الاندماج الأكاديمي كما في جدول (٨):

جدول (٨) معاملات الثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
الاندماج المعرفي	٠.٧٩٢
الاندماج السلوكي	٠.٧٥٨
الاندماج الانفعالي	٠.٧٧٥
الدرجة الكلية	٠.٨٠٣

يتضح من خلال جدول (٨) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس الاندماج الأكاديمي:

جدول (٩) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
الاندماج المعرفي	٠.٨٥٢	٠.٨١٦
الاندماج السلوكي	٠.٨٤٧	٠.٧٩٣
الاندماج الانفعالي	٠.٨٦٩	٠.٨٢٧
الدرجة الكلية	٠.٨٨٣	٠.٨٤١

يتضح من جدول (٩) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للاندماج الأكاديمي.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٩٠)، وأدنى درجة هي (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للاندماج الأكاديمي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للاندماج الأكاديمي.

ويوضح جدول (١٠) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٠) أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الاندماج المعرفي	١ – ١٠	١٠
٢	الاندماج السلوكي	١١ – ٢٠	١٠
٣	الاندماج الانفعالي	٢١ – ٣٠	١٠
الدرجة الكلية للمقياس			٣٠

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٠)، كما تكون أقل درجة (٣٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الاندماج الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الاندماج الأكاديمي.

(٤) مقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث).

بعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال اليقظة العقلية لـ (Hurtubise et al. 2017)، إيهاب محمد (٢٠١٧)، محمد حماد (٢٠١٨)، أميرة محمد (٢٠١٩)، نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١)، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقلية عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس اليقظة العقلية الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: التصرف بوعي – البعد الثاني: الملاحظة – البعد الثالث: الوصف – البعد الرابع: التقبل.

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أبعاد اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس اليقظة العقلية

التصرف بوعي		الملاحظة		الوصف		التقبل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٥**	١	٠.٥٥١**	١	٠.٤٨٧**	١	٠.٧٢١**
٢	٠.٤٩٨**	٢	٠.٦٢٦**	٢	٠.٦٣٢**	٢	٠.٦٣٢**
٣	٠.٦٣٢**	٣	٠.٦٦٣**	٣	٠.٥٤٩**	٣	٠.٥٤٩**
٤	٠.٥٧٨**	٤	٠.٥٤١**	٤	٠.٧١٤**	٤	٠.٥٥٢**
٥	٠.٥٣٢**	٥	٠.٥٣٢**	٥	٠.٥٣٢**	٥	٠.٥٤١**

التصرف بوعي		الملاحظة		الوصف		التقبل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٦	**٠.٤٨٧	٦	**٠.٥٥٨	٦	**٠.٥٨٧	٦	**٠.٤٩٨
٧	**٠.٦٣٦	٧	**٠.٦٢٩	٧	**٠.٦٣٩	٧	**٠.٥٦٩

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١١) أنَّ جميع مفردات مقياس اليقظة العقلية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (١١) ذلك:

جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية، والدلالة الإحصائية

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
١	التصرف بوعي	-				
٢	الملاحظة	**٠.٥٤١	-			
٣	الوصف	**٠.٦٢٩	**٠.٥٤٩	-		
٤	التقبل	**٠.٥٧٤	**٠.٦٦٨	**٠.٥٥٣	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٥٨٤	**٠.٦٣٢	**٠.٦٢١	**٠.٥٧٤	-

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (١٢) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس اليقظة العقلية من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) واليقظة العقلية (إعداد: أميرة محمد، ٢٠١٩) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية بالطرق التالية:

١- **طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (١٣) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس اليقظة العقلية:

جدول (١٣) معاملات الارتباط لمقياس اليقظة العقلية بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
التصرف بوعي	٠.٨٧٤
الملاحظة	٠.٨٦٩
الوصف	٠.٨٧٣
التقبل	٠.٨٥٨
الدرجة الكلية	٠.٨٦٣

يتضح من خلال جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس اليقظة العقلية، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس اليقظة العقلية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- **طريقة معامل الفا لكرونباخ:** تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لقياس اليقظة العقلية كما في جدول (١٤):

جدول (١٤) معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
التصرف بوعي	٠.٧٧٤
الملاحظة	٠.٧٩٢

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
الوصف	٠.٧٦٨
التقبل	٠.٧٧٨
الدرجة الكلية	٠.٨٠٣

يتضح من خلال جدول (١٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (١٥) معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية:

جدول (١٥) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اليقظة العقلية

الأبعاد	سبيرمان . براون	جتمان
التصرف بوعي	٠.٨٥٨	٠.٨١٧
الملاحظة	٠.٨٤٧	٠.٧٩٦
الوصف	٠.٨٦٥	٠.٨١٩
التقبل	٠.٨٧٤	٠.٨٣٤
الدرجة الكلية	٠.٨٨٣	٠.٨٣٨

يتضح من جدول (١٥) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لليقظة العقلية.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٨٤)، وأدنى درجة هي (٢٨)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لليقظة العقلية فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لليقظة العقلية.

ويوضح جدول (١٦) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (١٦) أبعاد مقياس اليقظة العقلية والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	التصرف بوعي	١ – ٧	٧
٢	الملاحظة	٨ – ١٤	٧
٣	الوصف	١٥ – ٢١	٧
٤	التقبل	٢٢ – ٢٨	٧
الدرجة الكلية للمقياس			٢٨

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٨٤)، كما تكون أقل درجة (٢٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع اليقظة العقلية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اليقظة العقلية.

(٥) مقياس العسر القرائي (إعداد: الباحث).

بعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال العسر القرائي لـ (Snoling, 2000 (Bower, 2004)، (Ziegler, 2006, 341)، وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العسر القرائي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس اليقظة العقلية الحالي، وهو يشتمل على (٣) أبعاد فرعية هي:

البعد الأول: مظاهر تتعلق بالقراءة – البعد الثاني: مظاهر تتعلق بالتهجئة – البعد الثالث: مظاهر تتعلق بالحركة.

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أبعاد العسر القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس العسر القرائي:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس العسر القرائي

مظاهر تتعلق بالقراءة		مظاهر تتعلق بالتهجئة		مظاهر تتعلق بالحركة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٧٢	١	**٠.٦٧٩	١	**٠.٥٩٠
٢	**٠.٧١٤	٢	**٠.٦٢٧	٢	**٠.٦٩٧
٣	**٠.٦٩٩	٣	**٠.٧١١	٣	**٠.٧١٤
٤	**٠.٧٣١	٤	**٠.٧١٠	٤	**٠.٦٧٥
٥	**٠.٦٤٤	٥	**٠.٣٣٣	٥	**٠.٦٧٣
٦	**٠.٥٩٠	٦	**٠.٤٣٧	٦	**٠.٧٠٣
٧	**٠.٦٠٢	٧	**٠.٤٤١	٧	**٠.٦٣٢
٨	**٠.٦٢٥	٨	**٠.٦٣٢	٨	**٠.٦٣٢
٩	**٠.٧٥٤	٩	**٠.٥٨٩	٩	**٠.٥٨٧
١٠	**٠.٧٠٤	١٠	**٠.٤٧٨	١٠	**٠.٦٠٩

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (١٧) أنَّ جميع مفردات مقياس العسر القرائي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العسر القرائي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العسر القرائي ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والبعد الآخر وبين الأبعاد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (١٨) ذلك:

جدول (١٨) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العسر القرائي، والدلالة الإحصائية

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	مظاهر تتعلق بالقراءة	–			
٢	مظاهر تتعلق بالتهجئة	٠.٦٦٥**	–		
٣	مظاهر تتعلق بالحركة	٠.٥٩٨**	٠.٦٢٤**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٦٢٨**	٠.٥٨٨**	٠.٥٩٣**	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (١٨) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس العسر القرائي من خلال المصفوفة الارتباطية، كلها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيًا: صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمى):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) واختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد: نصرة جلجل، ٢٠١١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: الثبات: تم حساب ثبات مقياس العسر القرائي بالطرق التالية:

١- **طريقة إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات مقياس اليقظة العقلية بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (١٩) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس ال العسر القرائي:

جدول (١٩) معاملات الارتباط لمقياس العسر القرائي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
مظاهر تتعلق بالقراءة	٠.٨٥٧
مظاهر تتعلق بالتهجئة	٠.٧٩٦
مظاهر تتعلق بالحركة	٠.٨٣٢

يتضح من خلال جدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس العسر القرائي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس العسر القرائي لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل الفا لكرونباخ: تم حساب ثبات مقياس العسر القرائي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لقياس اليقظة العقلية كما في جدول (٢٠):

جدول (٢٠) معاملات الثبات لمقياس العسر القرائي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
مظاهر تتعلق بالقراءة	٠.٨٢٨
مظاهر تتعلق بالتهجئة	٠.٨١٤
مظاهر تتعلق بالحركة	٠.٨٣٦

يتضح من خلال جدول (٢٠) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (٣٠)، وأدنى درجة هي (٩٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للعسر القرائي فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للعسر القرائي.

ويوضح جدول (٢١) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٢١) أبعاد مقياس العسر القرائي والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	مظاهر تتعلق بالقراءة	١ – ١٠	١٠

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
٢	مظاهر تتعلق بالتهجئة	١١ – ٢٠	١٠
٣	مظاهر تتعلق بالحركة	٢١ – ٣٠	١٠
	الدرجة الكلية للمقياس		٣٠

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٠)، كما تكون أقل درجة (٣٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع العسر القرائي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض العسر القرائي.

(٦) البرنامج التدريبي الانتقائي (إعداد: الباحث):

بعد مراجعة الأطر النظرية التى اهتمت بكيفية إعداد وتصميم البرامج الانتقائية تم إعداد البرنامج الانتقائي في ضوء الأطر النظرية للاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسرالقرائي والدراسات السابقة في هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج انتقائية في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى التلاميذ عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة، وقد تناولها الباحث، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي للوقوف على المتطلبات اللازمة لها، ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها في ضوء ما سبق، إلى جانب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم إعداد البرنامج بصورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المجال، وتم الأخذ بالملاحظات التي قُدمت منهم، والوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من (٩ – ١٢) عامًا، وذلك باستخدام التدريب الانتقائي.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- أن يميل التلميذ إلى الوعي الذاتي الخاص بصعوبات التعلم وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها، وأهمية القراءة.

- أن يتدرب التلميذ على تصحيح الأفكار السالبة نحو القراءة ومن ثم تحسين اتجاهاته نحوها.
- أن يحدد التلميذ نقاط القوة لديه.
- أن يتدرب على الثقة بالنفس في استغلالها في التعلم.
- أن يتعرف التلميذ على نقاط ضعفه في العسر القرائي.
- أن يتدرب التلميذ على معالجة نقاط ضعفه في العسر القرائي .
- أن يذكر التلميذ ما يتوافر له من حقوق مشروعة تكفل له تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية.
- أن يتعرف التلميذ على مختلف مصادر الدعم المدرسي التي يمكن من خلالها تحقيق أفضل أداء دراسي.
- أن يميل التلميذ إلى تحقيق وعيـًا مستقبليـًا متفائلًا قائمـًا على كيفية بناء وتراكم الخبرات الإيجابية والشعور بالمزيد من الرضا والتفاؤل.
- أن يمارس التلميذ بعض مهارات تحمل الضغوط.
- أن يحدد التلميذ مشاعره الإيجابية والسالبة .
- أن يتدرب التلميذ على إدارة مشاعره الإيجابية والسالبة والتعبير عنها بشكل مقبول.
- أن يتدرب التلميذ على ضبط نفسه عند التعرض للمشكلات.
- أن يتخذ التلميذ قرارات صائبة على نحو مستقل فيما يتعلق الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي.
- أن يحدد التلميذ أهدافـًا يمكن من خلالها تعلم القراءة على نحو فعال.
- أن يزداد وعي التلميذ بمشكلاته ويتقبلها.
- أن يتدرب التلميذ على حل مشاكله بشكل علمي فعال ومنظم.
- أن يستخدم التلميذ سلوكيات التواصل اللفظي المقبولة والتي تكشف عن تطور مقومات اللباقة الاجتماعية واحترام الذات والآخر داخل الصفوف.
- أن يستخدم التلميذ سلوكيات التواصل غير اللفظي داخل الصف كالتحلي بالمظهر الجيد، ووضعية الجلوس، والإصغاء، والتواصل البصري، وعدم التململ...الخ.

خطوات بناء البرنامج:

- تم بناء البرنامج على أسس علمية من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري والإطلاع على البرامج التى اهتمت بتحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تم وضع تصور مبدئي للإطار العام للبرنامج المستخدم ، بحيث يتضمن الأهداف والفئة المستهدفة بالإضافة إلى محتوى الأنشطة التدريبية والمهام المقترحة للأهداف الفرعية.
- تم استخدام عدة استراتيجيات لترجمة أهداف البرنامج إلى سلوكيات وممارسات.

محتويات البرنامج الانتقائي:

يتكون البرنامج من ٣٦ جلسة، وتحديد زمن الجلسات بحيث يتناسب مع أنشطتها بحيث استغرقت كل جلسة (ما بين ٤٥ – ٦٠ دقيقة) بواقع أربع جلسات في الأسبوع على مدار (٩) أسابيع، وتم تقسيم البرنامج إلى ثلاث مراحل فاشتملت المرحلة الاولى على الجلسات التمهيدية من (١ : ٣) وتناولت المرحلة الثانية الجلسات من (٤ : ٣٢) لتحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى عينة البحث، وتناولت المرحلة الثالثة الجلسات الختامية من (٣٣ : ٣٦).

تقويم البرنامج:

تم التقويم على النحو التالي:

– **التقويم القبلي:** تم تقييم الأداء السابق لعينة البحث الذين طبق عليهم البرنامج، باستخدام مقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي

– **التقويم البنائي:** تم ذلك من خلال تقييم أداء التلاميذ في نهاية كل جلسة من الجلسات لقياس قدرة الاطفال على تنفيذهم للأداء المطلوب منه القيام به في نهاية الجلسة.

– **التقويم النهائي:** من خلال إجراء تقييم شامل في نهاية البرنامج، وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق بعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ثم بكتابة التقرير النهائي لكل تلميذ عن الأداء في مجموعة الجلسات الخاصة بالبرنامج.

خطوات البحث

– إعداد مقياسي الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسرالقرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- قياس مستوى الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسرالقرائي لدى التلاميذ ذوي ذوي صعوبات التعلم.
- اختيار عينة البحث من بين من يعانوا تدني واضح في الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية.
- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيرولوجي، والاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية.
- إعداد البرنامج الانتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..
- التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي على أفراد العينة.
- تطبيق البرنامج الانتقائي على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية و العسر القرائي على أفراد العينة.
- التطبيق التتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية و العسر القرائي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الانتقائي.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيًا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann–Whitney (U) للمجموعات المستقلة، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ.SPSS, 23.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢٢) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٢) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاندماج الأكاديمي (ن١ = ن٢ = ٩)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	التجريبية	٢٧.٤٤	١.٢٤	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٣٧	٠.٠١
	الضابطة	١١.٧٨	٠.٩٧	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الاندماج السلوكي	التجريبية	٢٧.٦٧	٠.٨٧	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٥٤	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٠٠	١.١٢	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الاندماج الانفعالي	التجريبية	٢٧.٧٨	٠.٩٧	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦١٢	٠.٠١
	الضابطة	١١.٦٧	١.٥٠	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٨٢.٨٩	١.٩٦	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٠٢	٠.٠١
	الضابطة	٣٥.٤٤	١.٨١	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج الانتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الاندماج الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

والشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاندماج الأكاديمي التحقق من نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في الاندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٢٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٣) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي (ن = ٩)

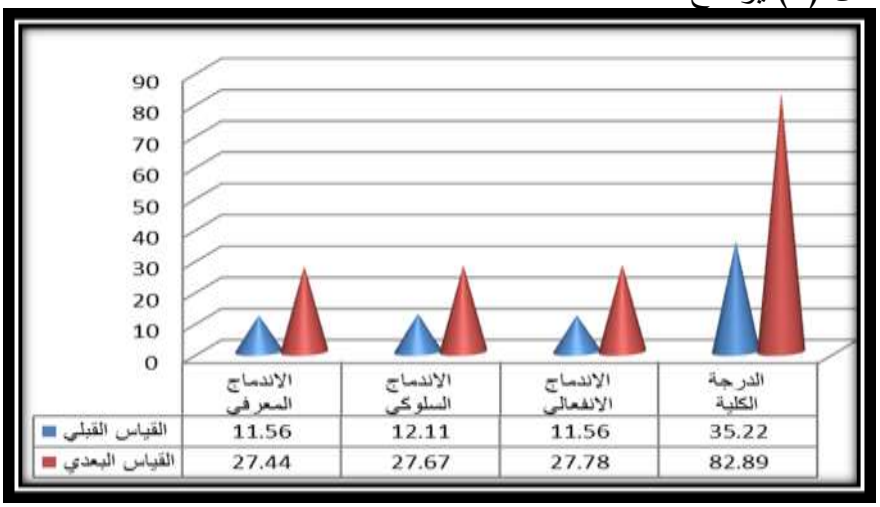
الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
الاندماج المعرفي	القبلي	١١.٥٦	١.٠١	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٧	٠.٠١	٠.٨٩٦	قوي
	البعدي	٢٧.٤٤	١.٢٤	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الاندماج السلوكي	القبلي	١٢.١١	١.٠٥	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٩٢	٠.٠١	٠.٨٩٧	قوي
	البعدي	٢٧.٦٧	٠.٨٧	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الاندماج الانفعالي	القبلي	١١.٥٦	١.١٣	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٧٢٤	٠.٠١	٠.٩٠٨	قوي
	البعدي	٢٧.٧٨	٠.٩٧	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٣٥.٢٢	١.٧٢	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٠	٠.٠١	٠.٨٩٣	قوي
	البعدي	٨٢.٨٩	١.٩٦	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد

مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج الانتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في الاندماج الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

والشكل (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي

التحقق من نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٢٤) يوضح نتائج هذا الفرض:

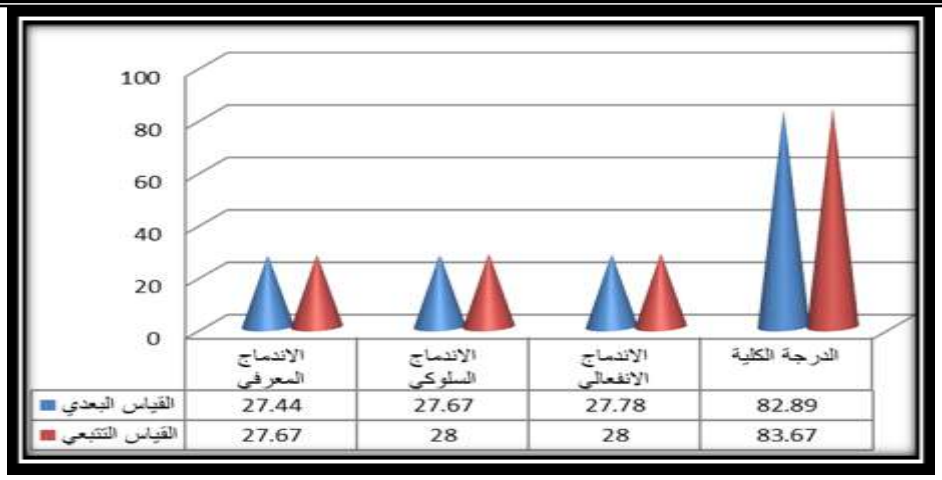
جدول (٢٤) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي (ن = ٩)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الاندماج المعرفي	البعدي	٢٧.٤٤	١.٢٤	-	٤	٣.١٣	١٢.٥٠	٠.٢٥٩	٠.٧٩٦ غير دالة
	التتبعي	٢٧.٦٧	١.١٢	+	٣	٥.١٧	١٥.٥٠		
				=	٢				
الاندماج السلوكي	البعدي	٢٧.٦٧	٠.٨٧	-	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	٠.٦٠٤	٠.٥٤٦ غير دالة
	التتبعي	٢٨.٠٠	١.٠٠	+	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠		
				=	٢				
الاندماج الانفعالي	البعدي	٢٧.٧٨	٠.٩٧	-	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	٠.٦٣٢	٠.٥٢٧ غير دالة
	التتبعي	٢٨.٠٠	٠.٧١	+	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠		
				=	٢				
الدرجة الكلية	البعدي	٨٢.٨٩	١.٩٦	-	٣	٣.٨٣	١١.٥٠	٠.٩١٧	٠.٣٥٩ غير دالة
	التتبعي	٨٣.٦٧	١.٥٨	+	٥	٤.٩٠	٢٤.٥٠		
				=	١				

يتضح من الجدول (٢٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في الاندماج الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

والشكل (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الاندماج الأكاديمي

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اليقظة العقلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٥) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اليقظة العقلية (ن١ = ن٢ = ٩)

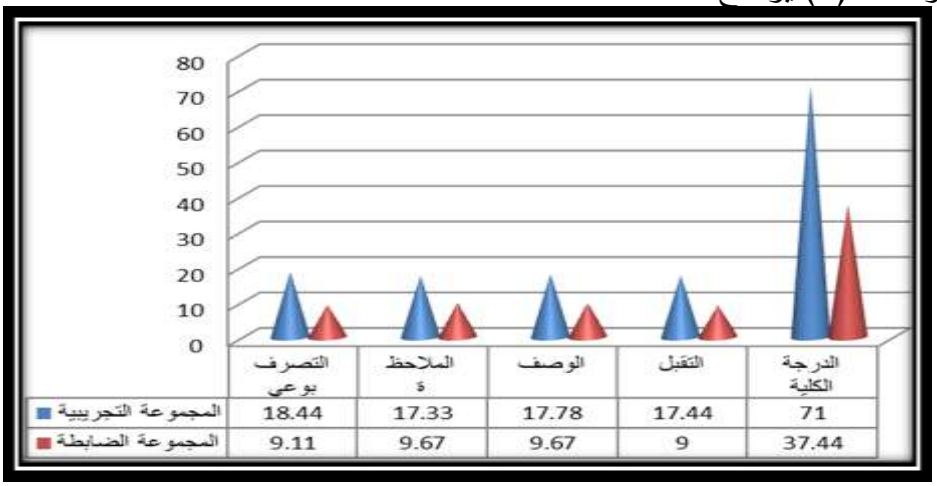
الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التصرف بوعي	التجريبية	١٨.٤٤	١.٣٣	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٢٥	٠.٠١
	الضابطة	٩.١١	٠.٧٨	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الملاحظة	التجريبية	١٧.٣٣	١.٢٢	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٣٥	٠.٠١
	الضابطة	٩.٦٧	٠.٧١	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الوصف	التجريبية	١٧.٧٨	٠.٦٧	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٦٠	٠.٠١
	الضابطة	٩.٦٧	٠.٧١	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التقبل	التجريبية	١٧.٤٤	٠.٧٣	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٤٥	٠.٠١
	الضابطة	٩.٠٠	١.١٢	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٧١.٠٠	٢.٠٠	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٦٠٨	٠.٠١
	الضابطة	٣٧.٤٤	١.٥٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج الانتقائي في تحسين اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في اليقظة العقلية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

والشكل (٤) يوضح ذلك:



شكل (٤)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اليقظة العقلية

التحقق من نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اليقظة العقلية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٢٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٦) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية (ن = ٩)

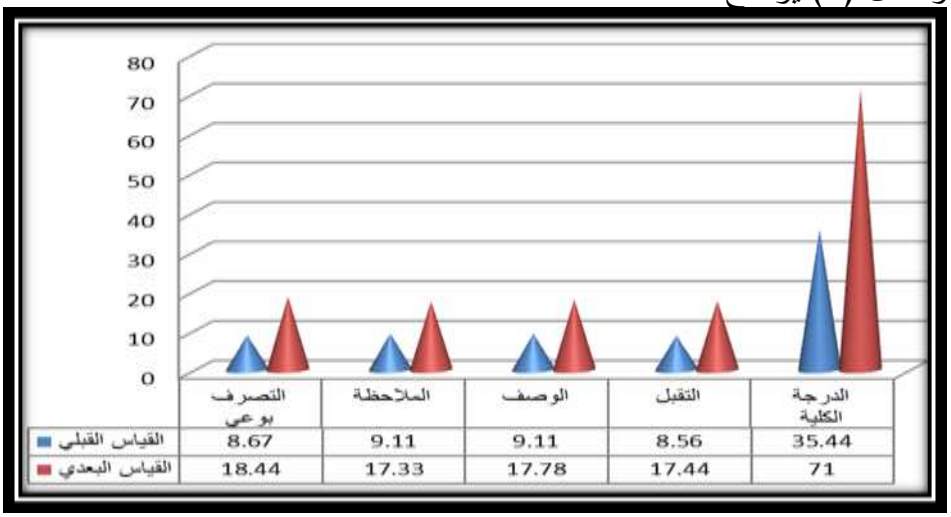
الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
التصرف بوعي	القبلي	٨.٦٧	٠.٥٠	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٧٥٤	٠.٠١	٠.٩١٨	قوي
	البعدي	١٨.٤٤	١.٣٣	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الملاحظة	القبلي	٩.١١	٠.٩٣	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٠	٠.٠١	٠.٨٩٣	قوي
	البعدي	١٧.٣٣	١.٢٢	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الوصف	القبلي	٩.١١	٠.٩٣	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٢	٠.٠١	٠.٨٩٤	قوي
	البعدي	١٧.٧٨	٠.٦٧	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
التقبل	القبلي	٨.٥٦	٠.٨٨	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٧	٠.٠١	٠.٨٩٦	قوي
	البعدي	١٧.٤٤	٠.٧٣	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٣٥.٤٤	١.٥١	-	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٠	٠.٠١	٠.٨٩٠	قوي
	البعدي	٧١.٠٠	٢.٠٠	+	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس اليقظة العقلية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج الانتقائي في تحسين اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون

الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في اليقظة العقلية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

والشكل (٥) يوضح ذلك:



شكل (٥)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية

التحقق من نتائج الفرض السادس: ينص الفرض على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٢٧) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٢٧) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية (ن = ٩)

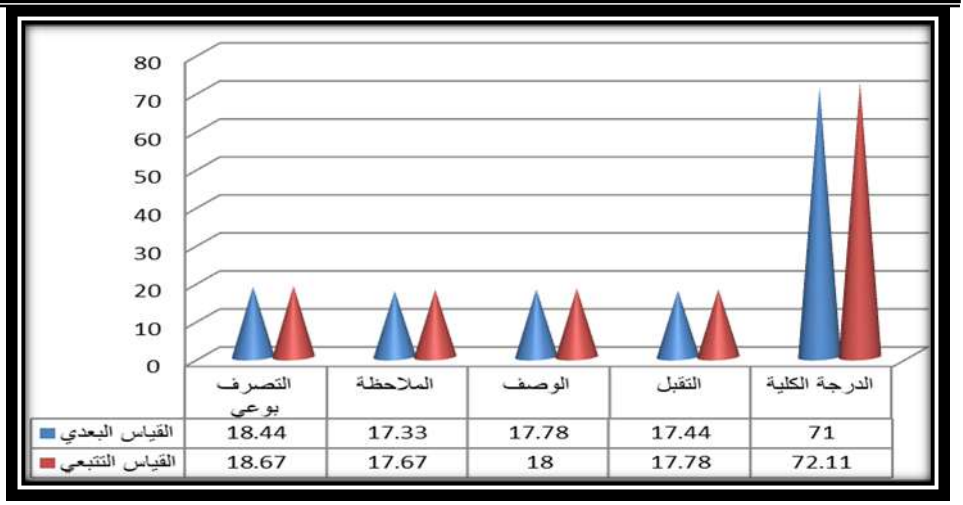
الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
التصرف بوعي	البعدي	١٨.٤٤	١.٣٣	-	٤	٤.١٣	١٦.٥٠	٠.٢١٣	٠.٨٣١ غير دالة
	التتبعي	١٨.٦٧	١.٥٠	+	٤	٤.٨٨	١٩.٥٠		
				=	١				
الملاحظة	البعدي	١٧.٣٣	١.٢٢	-	٤	٤.٦٣	١٨.٥٠	٠.٤٨٠	٠.٦٣١

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
	التتبعي	١٧.٦٧	١.٥٠	+ =	٥ صفر	٥.٣٠	٢٦.٥٠		غير دالة
الوصف	البعدي	١٧.٧٨	٠.٦٧	- + =	١ ٣ ٥	٣.٥٠ ٢.١٧	٣.٥٠ ٦.٥٠	٠.٥٥٧	٠.٥٧٧ غير دالة
	التتبعي	١٨.٠٠	٠.٧١						
التقبل	البعدي	١٧.٤٤	٠.٧٣	- + =	٢ ٤ ٣	٣.٥٠ ٣.٥٠	٧.٠٠ ١٤.٠٠	٠.٧٥٠	٠.٤٥٣ غير دالة
	التتبعي	١٧.٧٨	٠.٩٧						
الدرجة الكلية	البعدي	٧١.٠٠	٢.٠٠	- + =	٢ ٥ ٢	٤.٥٠ ٣.٨٠	٩.٠٠ ١٩.٠٠	٠.٨٥٧	٠.٣٩١ غير دالة
	التتبعي	٧٢.١١	٢.٤٧						

يتضح من الجدول (٢٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض السادس.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في اليقظة العقلية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

والشكل (٦) يوضح ذلك:



شكل (٦)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العسر القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٢٨) نتائج هذا الفرض:

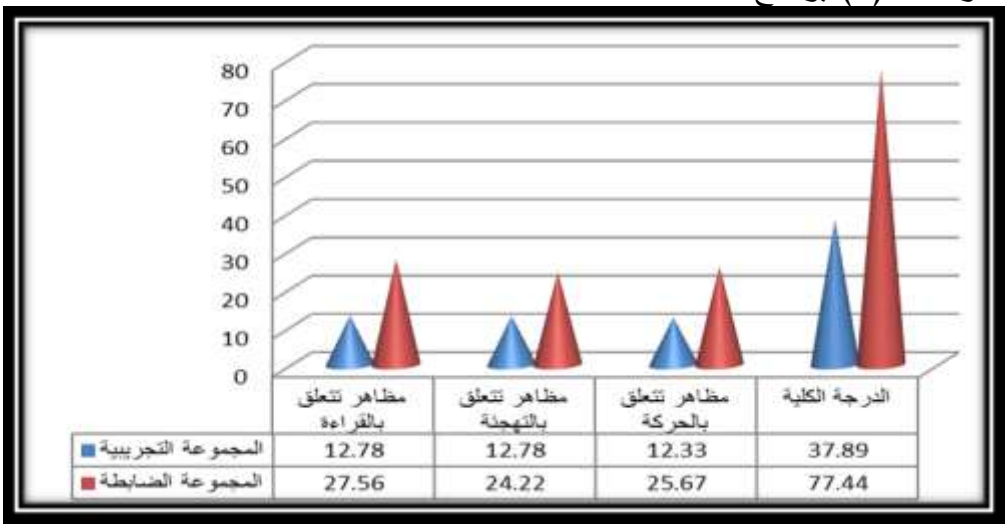
جدول (٢٨) قيمة Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس العسر القرائي (ن١ = ن٢ = ٩)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
مظاهر تتعلق بالقراءة	التجريبية	١٢.٧٨	٠.٩٧	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٦٤٨	٠.٠١
	الضابطة	٢٧.٥٦	٠.٨٨	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠		
مظاهر تتعلق بالتهجئة	التجريبية	١٢.٧٨	٠.٩٧	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٦٦٠	٠.٠١
	الضابطة	٢٤.٢٢	٠.٩٧	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠		
مظاهر تتعلق بالحركة	التجريبية	١٢.٣٣	١.٢٢	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٦٢٧	٠.٠١
	الضابطة	٢٥.٦٧	١.٥٠	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠		

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٧.٨٩	١.٦٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٣.٥٩٣	٠.٠١
	الضابطة	٧٧.٤٤	٢.٢٤	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠		

يتضح من الجدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس العسر القرائي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العسر القرائي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض السابع.

والشكل (٧) يوضح ذلك:



شكل (٧)

الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس العسر القرائي

التحقق من نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في العسر القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في الاتجاه الافضل**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٢٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٩) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس العسر القرائي (ن = ٩)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	N2	حجم التأثير
مظاهر تتعلق بالقراءة	القبلي	٢٨.١١	٠.٧٨	-	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٧٢٤	٠.٠١	٠.٩٠٨	قوي
	البعدي	١٢.٧٨	٠.٩٧	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						
مظاهر تتعلق بالتهجئة	القبلي	٢٤.٨٩	١.٢٧	-	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٦٨٧	٠.٠١	٠.٨٩٦	قوي
	البعدي	١٢.٧٨	٠.٩٧	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						
مظاهر تتعلق بالحركة	القبلي	٢٦.١١	١.٦٢	-	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٦٧٣	٠.٠١	٠.٨٩١	قوي
	البعدي	١٢.٣٣	١.٢٢	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						
الدرجة الكلية	القبلي	٧٩.١١	٢.٧١	-	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٢.٦٧٧	٠.٠١	٠.٨٩٢	قوي
	البعدي	٣٧.٨٩	١.٦٩	+	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠				
				=	صفر						

يتضح من الجدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس ا العسر القرائي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العسر القرائي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثامن.

والشكل (٨) يوضح ذلك:

شكل (٨)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس العسر القرائي

التحقق من نتائج الفرض التاسع: ينص الفرض على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في العسر القرائي لدى المجموعة التجريبية**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٣٠) يوضح نتائج هذا الفرض:

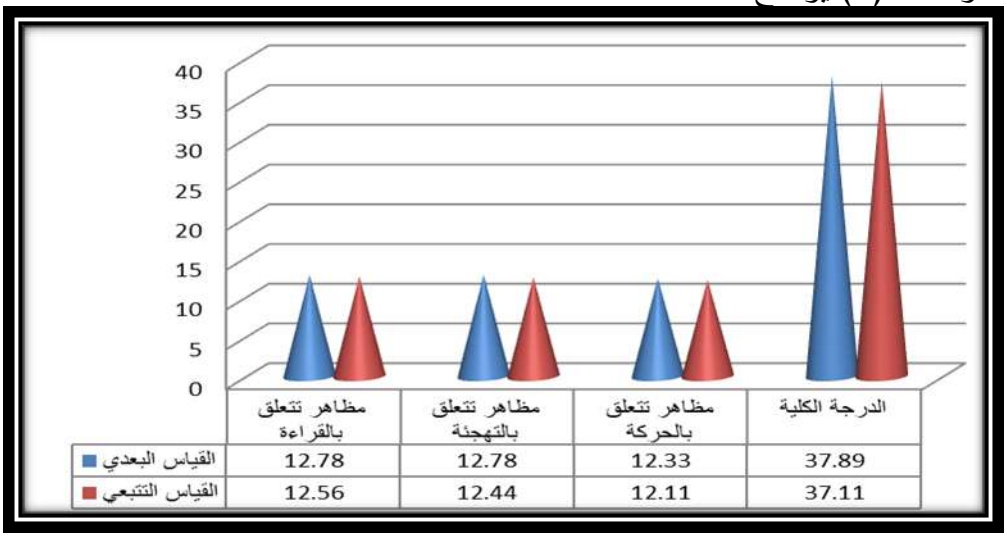
جدول (٣٠) قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس العسر القرائي (ن = ٩)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مظاهر تتعلق بالقراءة	البعدي	١٢.٧٨	٠.٩٧	- + =	٤ ٢ ٣	٣.٢٥ ٤.٠٠	١٣.٠٠ ٨.٠٠	٠.٥٤١	٠.٥٨٩ غير دالة
	التتبعي	١٢.٥٦	١.٠١						
مظاهر تتعلق بالتهجئة	البعدي	١٢.٧٨	٠.٩٧	- + =	٥ ٣ ١	٤.٤٠ ٤.٦٧	٢٢.٠٠ ١٤.٠٠	٠.٥٧٧	٠.٥٦٤ غير دالة
	التتبعي	١٢.٤٤	١.٠١						
مظاهر تتعلق بالحركة	البعدي	١٢.٣٣	١.٢٢	- + =	٥ ٢ ٢	٣.٣٠ ٥.٧٥	١٦.٥٠ ١١.٥٠	٠.٤٢٦	٠.٦٧٠ غير دالة
	التتبعي	١٢.١١	١.٣٦						
الدرجة الكلية	البعدي	٣٧.٨٩	١.٦٩	-	٥	٣.٦٠	١٨.٠٠	٠.٦٩٠	٠.٤٩٠

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
	التتبعي	٣٧.١١	١.٧٦	+ =	٢ ٢	٥.٠٠	١٠.٠٠		غير دالة

يتضح من الجدول (٣٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا يحقق صحة الفرض التاسع.

والشكل (٩) يوضح ذلك:



شكل (٩)

الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس ا العسر القرائي

مناقشة نتائج البحث

أشارت نتائج البحث الحالي على أن البرنامج التدريبي الانتقائي له أثر واضح في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول والرابع والسابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة

التجريبية وكذلك في الفرض الثاني والخامس والثامن حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فعالية البرنامج التدريبي الانتقائي من الفرض الثالث والسادس والتاسع حيث إنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية والعسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي الانتقائي المستخدم بني على اشراك أفراد العينة من صعوبات التعلم في أنشطة تدريبية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي الانتقائي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستمرار فعاليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصل إليه البحث الحالي يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي منها دراسة Annemarie (2000)، دراسة Brian (2014)، دراسة Paulo (2015)، دراسة Yousefi (2019)، دراسة نبوي الاشتح (٢٠٢٠)، وكذلك اليقظة العقلية كدراسة (Haydick et al., 2012) ، (Veiga, 2015)، (Bistagani & Najafi, 2017)، (Hurtubise et al. 2017)، ايهاب محمد (٢٠١٧)، محمد حماد (٢٠١٨)، أميرة محمد (٢٠١٩)، نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١).

وهكذا يمكن التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغي حيث تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ على نحو والتعامل معها علاجيـًا على نحو فعال وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضـًا تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد، وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمرًا حاسمـًا لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي والضبط الذاتي يمثل في الواقع جانبـًا مميزًا من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية، والتناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي يتناوله البحث الحالي، الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد ببعض المهارات.

وتظهر فعَّالية وأهمية التدريب في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم التركيز في البرنامج التدريبي على الأهداف التي صاغها الباحث في الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تشجيع التلاميذ على تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي.

كما يعود نجاح البرنامج في هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

كما يلاحظ أن التلميذ في هذه العمر من (٩-١٢) عامًا وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحث له إلا أن أحيانًا يشعر بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات.

وبذلك فإن الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية المقدم له من خلال البرنامج التدريبي الانتقائي ومساعدة الباحث له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه.

ولذلك يجب مساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة أخطائهم والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلاميذ بسهولة ويسر، كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء إلى جانب الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية موضع البحث الحالي فإنهم متساوي في كل من الذكاء والاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وهذا يدل على أن التقدم الذى تم من خلال جلسات البرنامج التدريبي الانتقائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فعالية البرنامج التدريبي لهؤلاء التلاميذ.

ولذا نستطيع أن نؤكد أن القدرات العقلية ترتبط إيجابيًا بالاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية فكلما ارتفع مستوى ذكاء الفرد كلما ارتفع مستوى الاندماج الأكاديمي لديه ومع التقدم في العمر الزمني ينتقل التركيز إلى القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية والميكانيكية والفنية والرياضية، بدلاً من القدرة العقلية العامة.

كما يرجع الباحث استمرار التحسن بل وزيادته نسبيا لدى أفراد المجموعة التجريبية في فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبي الانتقائي لما احتواه البرنامج من تنوع في الأنشطة والمداخل والفنيات، ومناسبة الوسائل وحسن استخدامها لما أعدت إليه إلى جانب مساعدة الأسرة في ترسيخ الكلمات و اللغة واهتمامها بمشاركة أطفالهم ذوي صعوبات التعلم في التدريب على الواجب المنزلي الذي يقدمه الباحث بما يناسب أهداف كل جلسة، وإتاحة الفرصة للأطفال للتدريب والنمذجة ، وفى ضوء ما سبق نجد أن نتائج هذا الفرض يؤكد على استمرارية فعالية برنامج الانتقائي فى تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية لخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ملخص النتائج: أسفرت نتائج البحث الحالي عن:

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاندماج الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اليقظة العقلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اليقظة العقلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اليقظة العقلية في القياسين البعدي والتتبعي.

٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في العسر القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في العسر القرائي في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحث بعض التوصيات التالية:

١) الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي من خلال البرنامج التدريبي باستخدام المنحى الانتقائي بينهم ومن الآخرين في المواقف المختلفة.

٢) الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣) إظهار جوانب القوة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

٤) حث أولياء الأمور – من خلال اجتماعات مجالس الآباء في المدرسة، على تنمية المهارات اللازمة للاندماج الأكاديمي الصحيح لدى أبنائهم.

بحوث مقترحة: أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج البحث الحالي، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلي إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي يعرض الباحث بعض البحوث التي يري إمكانية إجرائها في المستقبل:

١) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢) فعالية برنامج تدريبي باستخدام مهارات الوظائف التنفيذية في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣) فعالية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية في تحسين الاندماج الأكاديمي واليقظة العقلية وخفض العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحلام مهدي عبدالله (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدي طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، ٢ (٢٠٥)، ٣٤٣- ٣٦٦.

أحمد محاسنة، وأحمد والعلوان، وعمر والعظات (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية،جامعة اليرموك*، ١٥ (٢)، ١٤٩-١٦٦.

أسامة محمد البطاينة (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. (ط٣)، عَمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي (٢٠٠٠). *موسوعة الطفل الحديثة*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أميرة محمد بدر محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، ٣٠ (١١٧)، ٣٩٩ – ٤٨٢.

إيناس صفوت، وهانم سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج فى تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق،(١٠٦)*، ٦٧-١٣٠.

إيهاب السيد شحاتة محمد (٢٠١٧). لمشروع تعليمي قائم على مدخل تصور مقترح STEM لتنمية مكونات القوة الرياضية واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٩*، ٩٧ – ١٤٤.

حسام الدين عزب (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٢، ١- ٨١.

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٣٠ (١٢٠)، ٩٠-١٥٥.

حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. *مجلة العوم التربوية، كلية التربية، جامعة القصيم*، ٢ (٢)،٦٠٣-٦٤٦.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي* (ترجمة عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.

شروق غرم لله الزهراني (٢٠١٨).الإندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزي ٢٧* (١)،٢٥٣-٢٧١.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٠ (٣)،٦٢-٢٠٢.

صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة*. دراسة تطبيقية، القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٧). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، قضايا ورؤى معاصرة*. الرياض: دار الزهراء.

عبد المنعم الميلادي (٢٠١٤). *صعوبات التعلم*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة – الجزء الأول ذوو الحاجات الخاصة المفهوم والحاجات*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٣) . *مقدمة في التربية الخاصة " سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم "* . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. (ط٤)، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). *اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال. كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عدنان عبده القاضي (٢٠١٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية –جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٣ (٤)، ٢٦-٨٠.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥-٦٨.٤ سنة)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

غادة محمد شحاتة (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٢٩ (١١٥)،١-١٠٢.

محمد أحمد الكنج (٢٠١٥). مستوى مشاركة طلبة كلية التربية فى جامعة دمشق فى الأنشطة الجامعية. *مجلة جامعة دمشق دمشق، سوريا*، ٣١ (٢)،٣١٧-٣٤٦.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الإنتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية*، ٣٤ (٦)، ٤٣ – ١١٥.

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٨). *موسوعة الصحة النفسية: علم الأمراض النفسية والعقلية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد على كامل (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. الإسكندرية: مركز الأزريطة للكتاب.

محمد على كامل (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي*. القاهرة: دار الطلائع.

ناجي منور السعايدة (٢٠٠٩). *تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم* . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

نبوي باهي الاشتح (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على العزم الذاتي لتحسين الإندماج المدرسي والتحصيل لدى ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة بور سعيد.

نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في التنظيم الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٢)، ٤٤٥ – ٥٠٢.

نصرة محمد عبدالمجيد جلجل (٢٠٠٢) . *التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد عبدالمجيد جلجل (٢٠٠٣). *الدسلكسيا: الإعاقة المخفية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نصرة محمد عبدالمجيد جلجل (٢٠٠٥). *العُسر القرائي: الدسلكسيا دراسة تشخيصية علاجية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ويليام. ن. بيندر (٢٠١١). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس* (ترجمة عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي). القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Annemarie, S., Palincsar, K., Nancy, L., Shirley, J., & Magnusson, S. (2000). Investigating the engagement and learning of students with Learning disabilities in guided Inquiry science teaching. *Language, speech, and hearing servicesing schools, 31*(3), 240-251.

Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Devins, G. (2006). Mindfulness: aProposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*, 3, 230-241.

Bistagani, G., & Najafi,. M. (2017). Effectiveness of child-centered mindfulness on social skills and self-efficacy of children with learning disabilities. *Social Behavior Research & Health. 1*(2), 91-99.

Brian, R., Bryant, M., & Wook, M. (2014). AComparison of the effects of reading interventions on engagement and Performance for fourth-grade students with learning disabilities. *Behavior Modification. 39*(1) 167–190.

Brophy, J. (2010). Classroom Management as Socializing Students into Clearly Articulated Roles. *The Journal of Classroom Interaction*, *45*(1), 41-45.

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.

Carter, W., & Kennedy, H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 31*(4), 284-292.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 121–141.

Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Davis, D. M. & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? a practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48*(2), 198-208.

Deurr, M. (2008). *The use of meditation and mindfulness practice to support military care providers: a prospectus*. Report prepared to center for contemplative mind in society Northampton, MA.

Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford.

Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

Fredricks, A.; Bluemenfeld, C.; & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 17*, 59-109

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171.

Gasiewski, A., Eagan, K., Garcia, A., Hurtado, S., & Chang, J. (2012). From gate keeping to engagement : A multi contextual ,mixed method study of student academic engagement in introductory .STEM courses. *Research in Higher Education, 53*(2), 229- 261.

Germer, C. (2005). *The Meaning of mindfulness, In C*. Germer, R. Siegel & P. R. Fulton (Eds.), Mindfulness and psychotherapy (pp.3-27). New York: Guilford Press.

Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. *Education Canada, 47*(3), 4-8.

Gillies, D., Wilson, A., Soden, R., Gray, S., & McQueen, I. (2010). Capital, culture and community: understanding school engagement in a challenging context. *Improving Schools, 13*(1), 21-38.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: Campus-class-technology theory. *Turkish online Journal of Qualitative Inquiry, 5*(4), 86-113.

Hanley-Maxwell, C., Molfenter, N., & Maxwell, K. (2014). Intellectual and Developmental Disabilities. *In MJ Millington & I Marini (Eds.), Families in Rehabilitation Counseling: A Community-Based Rehabilitation Approach.* 109-130.

Haydick, J., Wiener, J., Badali, P., Milligan, K. & Ducharm, J. (2012). Evaluation of a mindfulness-based intervention for adolescents with learning disabilities and co-occurring ADHD and anxiety. *Mindfulness, 3*(2), 151-164.

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences, 50,* 2, 222-227.

Ie, A., Ngnoumen, C. T., & Langer, E. J. (2014). *The wiley blackwell handbook of mindfulness: Volume 1*. eBook .Chichester: Wiley. Retrieved from: https://libgen.pw/download/book/5a1f052a3a044650f50c898d

James, M. (2017). *Enhancing multiple intelligences in children who are blind:A guide to Improving curricular activities*, Paper presented at the ICEVI World Conference (12th, Kuala Lumpur, Malaysia, JuI16-21, 2006).

Jimerson, R., Campos, E., & Greif, L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.

Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement? *Journal of College Student Development, 50* (6), 683-706.

Mace, C. (2008). *mindfulness and mental health: therapy, theory and science.* London: Routledge Taylor & Francis Group.

Malone, L., & Mastropieri, M.(1992). Reading Comprehension instruction: Summarization and Self – monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children's, 58* (3), 270 – 283.

Mesmer-Magnus, J; Manapragada, A; Viswevaran, C.;& Allen, J.(2017). Trait mindfulness at work: ameta- analysis of personal and professional correlates of trait mindfulness, *Human Performance*, 1-21

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25*(3), 309-317.

Myint, K., Choy, K. L. & Lam, S. K. (2011). The effects of short-term practice of mindfulness meditation in alleviating stress in university student. *Biomedical Research, 22*(2), 165-171.

Pace, R. (1984). Measuring the quality of college student experiences. Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute, Graduate School of Education.*University of California, Los Angeles*. 2-139.

Paulo, A., Bilimória, H., & Pedrosa, C. (2015). Engagement with school in students with special educational Needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 15* (3) , 361-375.

Peng ,P., Congying, S., Beilei, L.& Sha, T.(2012). Phonological storage and executive function deficits in children with mathematics difficulties.*Journal of Experimental Child Psychology,112,*452-466.

Pilotti, M., Anderson, S., Hardly,P., Murphy, P., & Vincent, V. (2017). Factors relation to cognitive, emotional and behavioral engagement in online Asynchronous classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 29*(1), 145-153.

Raggi, V., & Chronis, A. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(2), 85-111.

Ramos, E., Rodriguez, A., Fernandez, A., & Zuazagqitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidactica, 21*(2), 399-356.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257–267.

Sims, R. L. (2011). *Mindfulness and academic optimism: a test of their relationship*. Doctor thesis, Tuscaloosa, Ala.: University of Alabama Libraries.

Snell, M. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28* (3), 143-147.

Snyder, R. (2015). The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic Achievement of high school student. *High School Journal, 83* (2), 11-21.

Stanovich, K. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly, 28,* 103–106.

Tinto ,V.(1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition(2 nd).* University of Chicago Press.

Torgesen, J. (2015). *Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness*. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC: US Department of Education.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2002).*Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/2002/section-ii.pdf.

U.S. Department of Education. (2018). *40th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2018.*

Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2014).Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education, 37*, 21-32.

Veiga, F., (2015). Proposal to the PISA of a New Scale of Students' Engagement in School. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46*, 1224-1231.

Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development, 83*(3),877-895.

Wang, M.; & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A. longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *learning and Instruction, 28*, 12- 23.

Wang, M.; Willett, J.; & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*,465-480.

Woolley, M., Kol, K., & Bowen, GL. (2009). The social context of school success for Latino middle school students direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence, 29*(1), 43-70.

Xavier, O., Alberto, A., Michelle, M., Slivia ,C ., & Rafael , M .(2016) . Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *original research published,(25),* 1.

Yousefi, E., Faramarzi, S., Malekpour , M., & Yar, A. (2019). The Impact of Executive Functions-Based Intervention on School Engagement and Academic Self-Concept of Students with Dyslexia. *ranian Evolutionary and Educational Psychology Journal.1*(3),186-195.

Ziegler, j. (2006). Do differences in brain activation challenge *universal theories of dyslexia? 98* (3), 341- 34.