فاعلية برنامج قائم على عادات العقل المنتج في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم

The Effectiveness of a Program Based on Productive Habits of Mind in Improving the Reading Skills of Preparatory Pupils with Learning Disabilities.

إعداد

نهلة عبد المنعم عبد الواحد بشير

إشراف

أ.د. سليمان محمد سليمان
رئيس قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة بني سويف

أ.د. محمد عبد القادر عبد الغفار
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة حلوان

مقدمة :

ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ظهر هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التي تنمي التفكير بأبعاده المختلفة، والتي أصبحت فيما بعد تعرف باتجاهات العادات العقلية أو نظرية العادات العقلية Habits of mind.

ويعرف "كوستا" و"كاليك" (Costa & Kallick, 2004) عادات العقل بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في أبنيته المعرفية؛ إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض، وإن العادة هي نمط غير واع، وفي أغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فإنها تؤسس في العقل، ويرى "بيركنز" Perkins أن عادات العقل هي نمط من الأداءات الذكية للفرد تقوده إلى أفعال إنتاجية (محمد بكر نوفل، ٢٠١٠، ٦٧).

ويعتقد كل من "شوارتر" و"باركس" و"إنيس" (Swartz, Parks, 1994)، (Ennis, 1991)، أن مهارات التفكير المركب أوسع في إطارها وتتطلب وقتاً أطول لاكتسابها ضمن سياق استجابة لمثير ما، ويتم تنظيمها واستخدامها في مجموعة وتتابعات تسميها عمليات ذهنية، فهي عمليات تتضمن مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، وصنع القرارات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي (يوسف قطامي، أميمة محمد عمور، ٢٠٠٥: ٩٩).

وقد صنف "مارزانو" Marzana التعليم في نموذج أبعاد التعليم إلى خمسة أبعاد، يحمل البعد الخامس عادات عقلية يطلق عليها عادات العقل المنتجة (Marazana, 1998: 4- 16)، وتتمثل في تنظيم الذات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري:

وقد أشار كل من "زيمرمان" Zimmerman، و"شنك" Schunk في توضيحهما لمعني تنظيم الذات أنه عبارة عن إجراءات منظمة تهدف إلى مساعدة الطلاب لإحراز أهدافهم. (سهام رمضان، ٢٠١٠: ١٦)

كما يشير التفكير الناقد إلى: التفكير الصحيح الذي يسعى وراء المعرفة المتصلة بالعالم، والتي يمكن الاعتماد عليها، كما أنه التفكير التأملي البارع المسئول الذي يركز على تحديد ما تعتقده أو تفعله (مجدي عزيز، ٢٠١٠: ١٥٤).

والتفكير الناقد أيضاً عبارة عن: نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه موقفاً يتطلب منه إصدار حكم أو إبداء رأي، ويتم ذلك بفحص المعتقدات والمقترحات وإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية في ضوء الشواهد التي تؤيدها، الحقائق المتصلة بها، واستخدام قواعد الاستدلال المنطقي، وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم.

(خليل يوسف، ١٩٩٦: ٦٥)

ويعرف التفكير الابتكاري بأنه: قدرة الفرد على إنشاء عدد كبير من الأفكار الجديدة غير المعتادة، وعلى أن تكون لديه درجة عالية من المرونة في الاستجابة للأمور والأحداث، بالإضافة إلى قدرته على تنمية أفكار وأنشطة متصلة مدروسة، وتتوفر هذه السمة لدى معظم الأطفال على حد ما، ولكنها تعد بوجه خاص أحد خصائص الأطفال الموهوبين.

(عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي، ١٩٩٢: ١١٧)

ويمكن أن تحقق البرامج القائمة على عادات العقل المنتج تحسين صعوبات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أما التعريف الحالي لصعوبات التعلم الذي تأخذ به السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو: "تعني الصعوبة الخاصة في التعلم اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (المكتوبة أو المنطوقة) واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو العمليات الحسابية، ويضم هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، أو الإصابة في المخ، أو التلف الوظيفي المخي البسيط، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية، إلا أن المصطلح لا يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو الناتجة عن التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية (الثقافية والاقتصادية).

(فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٨٨)

كما يرجع الفضل في اشتقاق أو نحت مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم علم النفس الأمريكي "صمويل كيرك" عام ١٩٦٢ والذي صاغ هذا المفهوم في كتاب جامعي عن التربية الخاصة قبل نشر "كلمنتس" تقريره عن الخلل المخي الوظيفي البسيط بأربع سنوات.

(Johnson & Moraasky, 1980) (Mercer, 1992)

وأشار "كيرك" بأن: "مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية" (Kirk, 1987: 263).

ويعاني بعض الطلاب من صعوبات التعلم في القراءة ويشير مفهوم القراءة إلى عملية حسية للتعرف البصري على الرموز المكتوبة، والتمييز بينها، وفهمها وإدراك التآزر بين أشكال المكتوب ومختلف عناصره الصوتية، وربطها بخبرة القارئ، ثم إدراك المعاني للرموز ونطقها وتوظيف المقروء في حل المشكلات، وزيادة الثراء اللغوي عن طريق المقروء المتنوع الذي يصل القارئ بتراث مجتمعه، وعالمه العربي (حسني عبد الباري عصر، ٢٠٠٥، ١٥٠).

كما أنها: تعرف الرموز المطبوعة، وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعاني (علي أحمد مدكور، ٢٠٠٦، ٦٨).

كما عُرفت بأنها: عملية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة أو مسموعة، تعتمد على رؤية العين لتلك الرموز والنشاط الذهني لإدراكها.
(أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، ٢٠١٣، ٢٢٢)

يعتبر التحصيل الأكاديمي المؤشر على تمكن التلميذ من تحقيق النتائج المرغوبة في التعليم، كما أن له دوراً مهماً في انتقال التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى، وهو الذي يميز التلميذ المتفوق عن غيره من التلاميذ (فاطمة الحازمي، ١٩٩٠: ١٢٠).

ويشير مفهوم التحصيل الأكاديمي إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة (مصطفى كامل، عبد الله الصافي، ١٩٩٥: ٢٨١).

ومما سبق يتبين أهمية عادات العقل المنتج في تحسين مهارات القراءة والتحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

أولاً- مشكلة الدراسة:

يشير واقع المدارس المصرية اليوم إلى وجود عدد ليس بقليل من طلاب المرحلة الإعدادية يعانون من صعوبات التعلم، بل وتؤكد كثير من الدراسات أن تخفيف هذه الصعوبات قضية مهمة وضرورية حتى لا تتفاقم هذه الصعوبات وتستمر طيلة فترة حياتهم الأكاديمية، وبالرغم من أن صعوبات التعلم ظاهرة منتشرة في المدارس المصرية، إلا أن الإسراع بعلاج هذه الصعوبات لا يهتم به صانعي القرار التربوي في مصر.

كما أصبح من الواضح أن هناك حاجة لشيء جديد إذا ما أريد للمدارس أن تنطلق من العقلية التقليدية التي تتركز على القدرات فقط، بحيث تمكن الطلاب من امتلاك نوع من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات، ولذا أظهرت الحاجة لعادات عقل نشطة وفعالة مثل الحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تعكس الاعتقاد بأن القدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها المرء، وتظل قابلة للتوسع باستمرار، كما أنه يمكن للفرد أن يريد من مهارة التفكير، وذلك من خلال الجهود التي يبذلها الإنسان، فاستراتيجيات التفكير العلمي أو التفكير الإبداعي ينبغي أن ترافق الطالب في جميع أوقاته، إذا أراد أن يكون مفكراً علمياً أو مفكراً ناقداً أو مفكراً مبدعاً، من خلال استخدام مهارات التفكير وتحويلها إلى ممارسات سلوكية يومية.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة لغة عربية بإحدى المعاهد الأزهرية فقد وجدت أن تدريس المهارات ضعيف جدًا ولا توجد حصة لتدريس أي مهارة من مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، وإهمال هذا اللون وبالتحديد القراءة بسبب ضعف في باقي المهارات.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل المنتج في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية البرنامج مقترح قائم على مهارات تنظيم الذات في تحسين مهارات القراءة لدى

تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

٢. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير الناقد في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

٣. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير الابتكاري في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تعرف أثر برنامج قائم على مهارات تنظيم الذات في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢. تحديد أثر برنامج قائم على مهارات التفكير الناقد في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٣. تعرف أثر برنامج قائم على مهارات التفكير الابتكاري في تحسين القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

١. وضع برنامج قائم على مهارات العقل المنتج يعمل على تحسين مهارات القراءة، والتي تحقق تنمية بعض الجوانب النفسية لدى التلاميذ والتي تعمل على زيادة ثقته بنفسه وبالتالي تتحسن مهارات القراءة لديه.

٢. يمكن أن يستفيد التربويون من نتائج هذه الدراسة في محاولة لتنمية مهارات القراءة من خلال هذا البرنامج وتطويره بما يتماشى مع الصعوبات المختلفة.

٣. التأكيد على دور مهارات التفكير في تحسين الخلل الوظيفي بالمخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تحسين هذه الصعوبات وتحسين التحصيل الاكاديمي.

٤. تمثل هذه الدراسة محاولة من الباحثة في التعرف على أثر عادات العقل المنتج في التغلب على بعض المشكلات التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول صعوبات التعلم **Learning Disabilities**:

يعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات التفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي ترجع إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات (سناء محمد سلمان، ٢٠١٦، ٦٨).

كما أشارت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤) إلى أن صعوبات التعلم هي: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال

صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعال جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (حميدة السيد العربي، ٢٠١٥، ٣٩).

ويتبين مما سبق أن صعوبات التعلم مجموعة من الصعوبات غير متجانسة، وتؤدي إلى صعوبات خاصة في استخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والحساب والتفكير، كما أنها ترجع إلى عوامل داخلية أكثر من أية عوامل خارجية، وقد تحدث صعوبات في التعلم مصاحبة لبعض الاضطرابات مثل الاضطرابات الانفعالية.

صعوبات تعلم القراءة:

Reading difficulties of Students with Learning Disabilities:

تعد القراءة مشكلة أساسية بالنسبة لأغلب الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Silliman & Scott, 2006)، وتبدأ صعوبات التعلم في القراءة لدى الطفل مبكرًا جدًا قبل تعليمه القراءة رسميًا في المدرسة (Moats & Lyon, 1993; Padget, 1993).

وقد حاول كثير من الباحثين تحديد أنواع مشكلات القراءة التي يظهرها الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Kame'enui et al., 2002) (Mather & Roberts, 1994) (Maclnnis & Hemming, 1995)، وقد تم تحديد سبع خصائص تعلم يظهرها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وهي كما يلي:

- الاعتماد المفرط على الآخرين في واجبات القراءة.
- لا يكونوا عادة ماهرين في مراقبة فهمهم لمحتوى القراءة.
- يفشل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تعديل استراتيجيات قراءاتهم طبقًا للمهمة أو النشاط.
- يظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات عديدة في المذاكرة.
- يعاني هؤلاء الطلاب من مشكلات عديدة في تعلم أصوات الحروف وتجميع الأصوات والمفردات اللغوية.
- يفشل هؤلاء الطلاب في نقل المفاهيم المتعلمة من سياق إلى سياق آخر.
- يظهر الطلاب اتجاهات أقل من الإيجابية نحو مهمة التعلم المتحدية، ويرتبط ذلك بخبرات الفشل المتكررة على مدار سنوات الدراسة المبكرة.

(Maclnnis & Hemming, 1995, 535-545)

أنواع صعوبات القراءة (الديسلكسيا) **Dyslexia:**

تنقسم صعوبات التعلم في القراءة إلى ما يلي:

١. الديسلكسيا النمائية **Developmental Dyslexia:**

يشير هذا المصطلح إلى أن هذه الصعوبات ليست عارضة، وإنما هي صعوبات متأصلة.

٢. الديسلكسيا المكتسبة **Acquired Dyslexia:**

تعرف الديسلكسيا المكتسبة اختصارًا على أنها القراءة الخاطئة بسبب الإصابة في المخ لديه أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل (Carlson, 1990, 20).

٣. ديسلكسيا الحذف والتجاهل **Neglect Dyslexia:**

هذا النوع من الديسلكسيات ذات طبيعة انتباهية أي قصور أو مشكلات في عمليات الانتباه، ولكنه تصور ذات طابع خاص، حيث أن المشكلة تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدًا، ومعنى ذلك أن هذه المشكلة سوف تقع في نهاية الكلمة لدى قارئي اللغة العربية.

٤. الديسلكسيا الانتباهية **Antinational Dyslexia:**

تمثل الديسلكسيا الانتباهية أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة، وهي ديسلكسيا ذات طبيعة انتباهية مثل ديسلكسيا الحذف المشار إليها سابقًا، ولكنها أقل إرباكًا من ديسلكسيا الحذف، فالمصابون بالديسلكسيا اللانتباهية يقرأون الحروف منفردة جيدًا، وكذلك الكلمات منفردة، ولكن مشكلتهم تظهر عندما يكون هناك تجمع من الكلمات المتجاورة أو نص، فإن الحروف الأولى تهاجر إلى حروف الكلمات التالية: (Ellis, 2003, 208)

ويشير "ريد ليون" (Raid Lyon, 2004) إلى أن ضعف القراءة هو عجز في المقام الأول في الممرات العصبية في التعرف على الكلمات، وفك شفرتها، والتي تعرف أحيانًا باسم ديسلكسيا، وذلك لأن قدراتهم الإدراكية تسمح لهم بفهم النص إذا قرأ ببطء، وأن أكثر صعوبات القراءة شيوعًا في المجتمعات المدرسية التي تعتمد على الذاكرة اللفظية، مما يؤدي إلى استمرار الصعوبات في دقة القراءة، والطلاقة، والفهم القرائي.

المحور الثاني- عادات العقل المنتج:

ويقصد بعادات العقل المنتج؛ تلك الأنماط الخاصة بالأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى فعل ذكي وعقلاني عند مجابهة المشاكل التي لا يعرف الفرد لها حلولاً فورية (Costa & Kallick, 2000, 25).

ويعرف "كوستا" و"كاليك" Costa & Kallick عادات العقل المنتج بأنها التنبؤ من خلال العمليات العقلية بالوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل، والأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره أو قدرته على تعديله، والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة.
(Costa & Kallick, 2000, 50)

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الخاصة بعلم النفس المعرفي ودراسات الدماغ البشري والتفكير عن العديد من الاتجاهات النظرية التي تم بحثها فيما يتعلق بعادات العقل، وأبرز هذه النظريات هي نظرية Marzano، حيث حدد(1992) Marzano عادات العقل، وفقا لثلاثة مكونات أساسية هي:

١. التنظيم الذاتي: يشمل التفكير الذاتي والتخطيط والملاحظة والحساسية تجاه ردود الأفعال.

٢. التفكير الإبداعي: يتضمن مهارات لتوسيع المعرفة وخلق معايير تقييم محددة والثقة بها والمحافظة عليها، وتوليد طرق جديدة وغير مألوفة.
٣. التفكير الناقد: يشمل مهارات البحث والوضوح والانفتاح على الآخرين ومقاومة الاندفاع واتخاذ المواقف والحفاظ عليها والحساسية تجاه الآخرين.

يعتبر تصنيف Costa and Kellick (2000) لعادات العقل أحد أكثر التصنيفات شمولا ووضوحا، فهي واحدة من أكثر التصنيفات إقناعا لشرح وتفسير عادات العقل؛ حيث تعتمد على نتائج الدراسات البحثية الحديثة حول الدماغ البشري، وعلى نموذج أبعاد التعلم لـ Marzano، ويعتبر تصنيف Costa and Kellick لعادات العقل منظورًا عقليًا جديدًا، لأنه يستوعب ويدمج ويفهم طبيعة مكونات الدماغ والتكنولوجيا والمجتمع، وينشأ كإطار تعليمي يدعم تطوير الذكاء المستمر والإبداع والتعلم. وفقًا لـ Costa and Kellick فإن عادات العقل هي مزيج من السلوكيات الذكية والعمليات المعرفية ومهارات التفكير، ولقد توصل Costa and Kallick إلى قائمة تضم ١٦ عادة من عادات العقل الشائعة الاستخدام والتي يمكن اكتشافها في الفرد، وبناءً على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة واستنتاجات Costa and Kallick فيما يتعلق بعادات العقل، فلقد توصلا الباحثان إلى وصف هذه العادات (Costa & Kallick, 2003; 2009)، ومع ذلك اقتصرت هذه الدراسة على ثماني عادات مرتبطة بالسلوكيات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية- الذكور والإناث- وفقا لهدف هذه الدراسة- على النحو التالي:

١. المثابرة: وتعني قدرة الفرد على تنفيذ المهمة الموكلة إليه ومواصلة العمل وعدم الاستسلام بسهولة للصعوبات التي تعترض عمله؛ الشخص المثابر لديه القدرة على تحليل المشكلات التي يواجهها بطريقة منهجية؛ ولديه القدرة على استخدام استراتيجيات بديلة ناجحة في الوقت المناسب.
٢. إدارة الاندفاع: تعني القدرة على التمهل والاستماع إلى وجهات النظر البديلة والتعليمات، للتمهل والتفكير قبل وضع رؤية أو تطوير خطة عمل لمهمة ما، بما في ذلك القدرة على التمهل والتفكير في البدائل والنتائج من وجهات نظر بديلة، ثم وضع استراتيجيات للتعامل مع المهمة، والتأخير في إصدار الأحكام. تعني هذه العادة أيضا دراسة المشكلات والنظر في حلها قبل إصدار الأحكام حول فكرة محددة، والنظر في البدائل والنتائج المختلفة حتى يتحقق الفهم الكامل لأبعاد تلك المشكلات.
٣. مرونة التفكير: تعني قدرة الفرد على التفكير في بدائل جديدة وخيارات وحلول ووجهات نظر مختلفة مع السلاسة في الكلام؛ فالفرد الذي يفكر بمرونة لديه القدرة على تغيير حالته العقلية عند مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة. تعني هذه العادة أيضا النظر إلى الأفكار القديمة برؤية جديدة وخيال إبداعي، مما يشير إلى بدائل متعددة عند حل مشكلة ما.
٤. الاستماع والتفاهم والتعاطف: تعني القدرة على الاستماع والتعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر، واحترام أفكاره وآرائه، والاستجابة له بشكل مناسب حتى يتمكن من إعادة تصور المفاهيم والعواطف ومشاكل وآراء الآخرين بشفافية أو إضافة معاني لتوضيحها وتفسيرها.

٥. التفكير في التفكير/ التفكير وراء المعرفي: يعني قدرة الفرد على فهم الخطوات اللازمة لخطة عمله، ووصف قدراته واحتياجاته المعرفية، والقدرة على تقييم كفاءة خطته، وتخطيط مهاراته في التفكير، وتقييم أثر أفعاله على نفسه وعلى الآخرين. يساعد التفكير في التفكير الفرد على أداء وظيفته، وشرح استراتيجياته في صنع القرار، وتطوير الخرائط العقلية والتجربة العقلية للتأكد من أن العمل يتم قبل بدء التنفيذ، ورصد وتقييم الخطط.

٦. البحث عن الفكاهة: يعني القدرة على إدراك العلاقات والمواقف من موقع مناسب ومبتكر ومثير للاهتمام، وقبول فكاهة الآخرين، وتشجيع المتعة والمرح وخلق جو من المرح في التعامل مع الآخرين.

٧. الإبداع والتصور والابتكار: تعني قدرة الفرد على تحسين أسلوبه من أجل تحقيق مزيد من الفصاحة والتفصيل والابتكار والحرفية من خلال تخيل نفسه في أدوار مختلفة، وتمكينه من دراسة الاحتمالات البديلة من عدة زوايا، فهي مسارات عقلية تنشأ لتحقيق الإبداع وممارسة التفكير الأصلي وخلق منتجات جديدة واستخدام أساليب وحلول ذكية للمشاكل.

٨. التعلم المستمر: يقصد به قدرة الفرد على التعلم بشكل مستمر وتواجد الثقة بالتزامن مع الفضول نحو المعرفة والبحث؛ تحسين النمو، التعلم، التكيف وتحسين الذات، تحديد المشكلات والمواقف والتوترات والظروف كفرص تعليمية قيمة، فالأفراد الذين يتسمون بهذه العادة العقلية يدركون تمام الإدراك أن التجربة ليست معرفة كل شيء ولكن معرفة مستوى العمل الجديد والأكثر تعقيدًا.

لقد قام كل من Costa & Kallick، والمشار إليها في Nofal (2010)، بتطوير مجموعة من الخصائص والنتائج التي تتحقق من خلال عدد من العادات العقلية للأفراد، والتي تتمثل في الاتجاهات السلوكية التدريسية للمعلمين، على النحو التالي:

١. القيمة: وهي تشير إلى اختيار نمط السلوك العقلي الذكي المناسب بدلاً من أنماط أخرى أقل إنتاجية.

٢. النزعة: يعني الإحساس بالرغبة أو الميل إلى استخدام نمط معين من السلوكيات العقلية الذكية.

٣. الحساسية: تعني التوجه نحو التعرف على الفرص المناسبة لاستخدام أنماط سلوكية أفضل في مواقف التدريس.

٤. القدرة: تعني امتلاك المهارات والقدرات الأساسية التي يمكن من خلالها تطبيق السلوك الذكي في المواقف التعليمية.

٥. الالتزام: يتم من خلال السعي المستمر للتفكير في أداء أنماط السلوك العقلي وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار.

٦. السياسة: تعني دمج الأنماط العقلية/ المنطقية في جميع التصرفات والقرارات والممارسات والارتقاء بها، مما يجعلها سياسة عامة لا ينبغي تخطيها.

ويعد نموذج أبعاد التعلم من بين نماذج التدريس التي ظهرت في بداية التسعينيات من القرن الماضي كإطار عمل يركز على المتعلم لتخطيط وإعادة هيكلة المنهج وعمليات التدريس والتقييم (نادي بدر، ٢٠١٣)، ويعرف نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على أنه: برنامج تعليمي شامل لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي، يقدم إطار عمل متمركز حول المتعلم للتخطيط التعليمي وتصميم المناهج الدراسية (Marzano, 1992, 122)، كما يعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في إطار متكامل للتخطيط التعليمي لنظرًا لأنه يدمج عدد من الاستراتيجيات التعليمية المستمدة من البرامج التعليمية الشائعة (Sodhans, 1994, 20).

ويركز البعد الخامس من نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على كيفية تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب؛ إذ يصف هذا البعد عادات العقل المنتج بأنها تمكن الطلاب من تيسير تعلمهم، كما أن المتعلمين الأكثر فاعلية قد طوروا عادات عقل أفرع تمكنهم من التفكير بصورة ناقدة وإبداعية وتمكنهم من تنظيم ذاتهم (Marzano, 1997, 5-6).

ويشير "شانغ" Chang إلى عادات الفعل على أنها: خصائص يقوم بها الأفراد الأذكياء لدى مواجهتهم لمشكلة أو موقف معين (Chang, 2008, 57).

إن عادات العقل المنتج من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعلم عادات العقل المنتج، ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقويم التعزيز اللازم للتلاميذ من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءًا من ذاتهم، وبنيتهم العقلية (روبرت مارزانو، ١٩٩٩، ١٢١).

وقد قدم "كوستا وكاليك" "Costa & Kallick" عدة تعريفات لعادات العقل منها:

- أنها عملية تطورية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفكار، وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً مما يجعل الطالب انتقائياً في تصرفاته التي ينبغي استخدامها في موقف ما والمحافظة عليها.
- نزعة الطالب إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في بيئته المعرفية، وتكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض (Costa & Kallick, 2008, 15).
- كما عُرفت أيضاً على أنها: اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة، والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب (فتح الله مندور، ٢٠١٠، ٩٩).
- كما عرفت بأنها: أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، والتي تتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى تفكير وتأمل، هذه الاستجابات تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار، يتم ممارسة المهارات الذهنية منها عند مواجهة المشاكل بسرعة ودقة (أسماء عطا الله حسين، ٢٠١٣، ١٩).

مفهوم القراءة:

تشير القراءة إلى نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالتها، وإنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز وفهم دلالاتها، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان منها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه (علي مدكور وزملاؤه، ٢٠١٠، ٤٠٧).

كما أن القراءة فن لغوي، ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية)، وترتبط أيضًا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة، والقراءة هي أداة اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري، إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي.(محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٣، ٦٣)

هذا ويتضمن مفهوم القراءة إلى العمليات التالية وهي:

- عملية فسيولوجية ميكانيكية: تتمثل في إدراك الرموز المكتوبة، والاستجابة لها بصريًا ونقلها إلى العقل.
- عملية عقلية فكرية: وتتمثل في العمليات العقلية التي تقوم بتفسير الرموز التي تلقاها العقل من العملية السابقة بحيث تصبح رموزًا مفهوم لها دلالات وتعبير عن معنى ما في عقل القارئ.
- عملية عقلية فكرية: وتتمثل في العمليات العقلية التي تقوم بتفسير الرموز التي تلقاها العقل من العملية السابقة بحيث تصبح رموزًا مفهومة لها دلالات وتعبر عن معنى ما في عقل القارئ.
- عملية نفسية خبرية: وتتمثل فيما يقوم به القارئ من ربط بين المعنى الموجود في الرمز وبين خبراته وما لديه من دلالات ومعانٍ، أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية مما يضفي على المادة المقروءة بعدًا خبريًا، ويضيف إلى القارئ خبرة جديدة.(محمود كامل الناقة، ٢٠١٧، ٢١٢)

كما أن القراءة في رأي كثير من المفكرين، عملية عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا فالعمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة، فالقراءة عمليتان منفصلتان، العملية الأولى: الشكل الميكانيكي، أي: الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج، ويعتقد البعض أن القراءة هي قراءة الكلمات على الصفحة المطبوعة أو المكتوبة، واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف، ولكن القراءة هي التعرف على الكلمات وتحصيل تفكير الكاتب، بالإضافة إلى التفكير الخلاق والنقدي؛ لذا ينبغي

أن يربط القارئ ما يقرؤه بخبراته السابقة، وينبغي أن يفسر المادة ويقومها، ويستخدم في ذلك التفكير والتخيل، ويمزج الأفكار الجديدة، ويقارنها بما قد تعلمه من قبل (فتحي علي يونس، ٢٠١٤، ١١٩).

والقراءة أيضًا عبارة عن عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات، وهي عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منها، وتقوم على ثلاثة عناصر رئيسة:

١. المعنى الذهني.
٢. اللفظ الذي يؤديه.
٣. الرمز المكتوب (عبد السلام الجعافرة، ٢٠١٤، ١٠٧).

ثالثًا- أنواع القراءة ومراحل تعليم القراءة:

يمكن تحديد أنواع القراءة كما يلي:

١. القراءة الجهرية:

وتشير إلى التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخدامًا سليمًا.

٢. القراءة الصامتة:

تشير إلى استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقًا لما فهمه منها، وفي القراءة الصامتة العين تلتقط والعقل يترجم، ولا عمل للسان؛ فهي سرية لا صوت فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٣، ٦٩-٧١).

أما عن مراحل تعليم القراءة فإنه:

يحتاج تعليم القراءة إلى برنامج محكم للتصميم للمراحل المختلفة لنمو القراءة، يدرب الطالب في كل مرحلة منها على عناصر القراءة وأنواعها المناسبة للمرحلة، وذلك حتى يستطيع تدريجيًا الوصول إلى مستوى كاف من المهارة يمكنه من الاعتماد على نفسه دون حاجة لمساعدة الآخرين، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- **المرحلة الأولى: مرحلة التعرف والنطق:**

ويتم تقديم الحروف العربية فيها شكلاً وصوتًا، وتكرر تقديمها حتى تصبح مألوفة للطلاب في نهاية المرحلة، والحروف غير المألوفة الصعبة يمكن تأخير تقديمها إلى الفترة التي يستطيع فيها الطالب تعرف الجمل وإدراك بقية أشكال الحروف وأصواتها.

- **المرحلة الثانية: مرحلة القراءة من أجل الفهم:**

وفي هذه المرحلة يمكن الانتقال بالطالب إلى قراءة أكثر عمقًا تحت توجيه المعلم، وهذا يتطلب تقديم مفردات جديدة، واستخدام كلمات شائعة ومتواترة تقدم من خلال نصوص مألوفة لدى الطالب.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة القراءة المكثفة أو مرحلة الدرس والتحصيل:**

ويحتاج ذلك إلى تدريب الطلاب على ملاحظة المعنى ملاحظة دقيقة مضبوطة، وتدريب الطلاب على الوصول إلى معلومة معينة مطلوبة أو الإجابة عن سؤال معين.

(محمود كامل الناقة، ٢٠١٧، ١٤٥)

القراءة العلاجية وأسباب الاهتمام بمعالجة صعوبات القراءة:

يتصف المتأخر قرائيًا بعدم قدرته على الاستقلال في تعرف الكلمات، والهدف الأول للتعليم العلاجي هو تنمية الاستقلال في تعرف الكلمات عن طريق تمكين الطالب من مهاجمة الكلمات باستخدام الطرق الأربع التالية:

- ينظر إلى الكلمة بعناية كي يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثيلتها من الكلمات التي يعرفها.
- يقرأ النص سريعًا بحثًا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة.
- يقطع الكلمة إلى مقاطع.
- يمزج أصوات الحروب معًا برفق حتى ينطق الكلمة (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٧٥).

أما عن أسباب الاهتمام بمعالجة صعوبات القراءة فإنه يوجد سببين:

السبب الأول: هو أن القراءة باب رئيسي للعلم والمعرفة وبدون القراءة لن يتحقق لأي شخص تقدم من أي نوع في المجال العلمي أو المعرفي.

السبب الثاني: أن من حق الذين يتعثرون في القراءة أن يساعدوا على تخطي العقبات إلى تواجههم، وهذا حقهم الإنساني وحقهم الدستوري، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مبدأ إنساني وتربوي تؤمن به جميع الأمم والشعوب (فتحي علي يونس، ٢٠١٤، ١١١).

مهارات القراءة:

تنقسم مهارات القراءة إلى ما يلي:

التعرف على الكلمة والفهم القرائي.

١. التعرف على الكلمة:

يقصد بها القدرة على التعرف على الكلمات وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض (محمود عوض، ٢٠٠٣، ١٥).

وتتميز مهارات التعرف على الكلمة فيما يلي:

أ. التعرف البصري:

ويُطلق عليه التعرف الفوري، والذي يتطور عندما يقرأ الطلاب قدرًا كبيرًا من النصوص.(محمد محمد سالم، ٢٠٠٧، ٤١)

ب. التمييز البصري:

ويعني تمييز الفروق الدقيقة بين الحروف والكلمات المتشابهة في اللهجة.

(هدى دهشان، ٢٠٠٩، ٥٧)

ج. التتابع البصري:

وهذا يشير إلى تدريب الطفل على النظر لكلمات في نفس الاتجاه.

د. الذاكرة البصرية:

ينبغي الاهتمام بتنمية نوعين من الكلمات البصرية في بداية تعليم القراءة، أولها الكلمات النمطية التي تتطابق كتابة ونطقًا ويكثر استخدامها في لغة الطالب وفي كتب القراءة، وثانيها الكلمات غير المنطوقة وهي الشاذة صوتيًا لتضمينها حروفًا تكتب ولا تنطق أو بالعكس.(Heilman, 1977, 232)

٢. الفهم القرائي:

يُعد الفهم القرائي أكثر المشكلات والصعوبات تأثيرًا على ذوي صعوبات التعلم، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدمًا ملموسًا على اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدريب قائمة (Richard et al., 1996).

ويعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي:

أ. القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختباره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة.

ب. النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

ج. السياق:

تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب، فالقراءة في مجلة بهدف بالتسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٦٢).

كما توجد هناك مهارات فرعية ومتنوعة ومتداخلة للقراءة، وأهم هذه المهارات التي ركز عليها التربويون هي ما يلي:

١. تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة.
٢. التفريق بين الأفكار الرئيسية، والتفاصيل الدائمة.
٣. تصنيف الأفكار والمعلومات.
٤. فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
٥. استخدام الرموز والمختصرات.
٦. تسجيل الأفكار بعبارات موجزة.
٧. تنويع السرعة في القراءة، بما يناسب الغرض منها.
٨. تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.

٩. تلخيص المقروء أو بعض فقراته (عبد السلام الجعافرة، ٢٠١٤، ١١٠).

كما تشير مهارات القراءة إلى ما يلي:

١. مهارة التعرف:

وتعني تعرف الكلمات بصريًا وصوتيًا ودلاليًا، وبهذا تتضمن مجموعة من المهارات وهي:

- تعريف شكل الكلمة.
- تعرف صوت الكلمة.
- تعرف معنى الكلمة.

٢. مهارة النطق:

أي النطق بصوت الحروف نطقًا صحيحًا منفردًا وفي كلمات.

٣. مهارة الفهم:

وهي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها بالبعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة.

(محمود كامل الناقة، ٢٠١٧، ٢١٣-٢١٤)

وتتمثل مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية فيما يلي:

- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر.
- تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.
- التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.
- التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المدة، الشدة، التنوين، ال الشمسية والقمرية) عند قراءة نص معين.

بينما تتمثل مهارات القراءة في المرحلة الإعدادية فيما يلي:

- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مترادفات).
- تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات).
- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.
- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
- متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.
- تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل.

(على مدكور وزملاؤه، ٢٠١٠، ٢٠٤)

وأبرز المهارات القرائية تتمثل فيما يلي: (عبد الفتاح بجه، ٢٠٠١، ٧٩-٨١)

- السرعة القرائية:

ويقصد بالسرعة القرائية؛ الوقت الذي يستغرقه الطالب طبيعي النمو، المدرب في إعادة بناء

الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما.

- القدرة على تنويع الصوت وتغييره:

وتشير هذه القدرة إلى تغيير النبر الصوتي وفق اختلاف الجمل، والأساليب اللغوية، فيفرق صوتيًا بين أسلوب التعجب والاستفهام والنداء، والاستنكار.

- القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم:

بمعنى أن يقف بعد نهاية كل جملة وقفة معقولة، وعند الجملة التي تنتهي بفاصلة وقفة أقل.

- ضبط الحركات الإعرابية:

ينطق حركات أواخر الكلمات وتغييرها وفق الجانب النحوي.

- ضبط الحركات داخل الكلمة ضبطًا سليمًا:

من شأن عدم الضبط إحداث لبس في المعنى.

- القدرة على نطق الكلمة نطقًا جيدًا.
- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة.
- إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف.
- تجنب العيوب النطقية.

هذا وقد قدم "هويت" Hoyt, 2010: دراسة بعنوان: أثر تنمية استراتيجية التنظيم الذاتي (SRSD) في الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانية ذوي الصعوبات العاطفية والسلوكية.

- هدفت الدراسة إلى بحث تأثيرات برنامج للتدخل في مجال القراءة مستندًا إلى تحسين استراتيجية التنظيم الذاتي، وذلك لتحسين الفهم القرائي لدى غيبة من طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم العاطفية والسلوكية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم استخدام: اختبار الفهم القرائي، استراتيجية تعليمية تتكون من ثلاثة عناصر: التفكير قبل القراءة، التفكير أثناء القراءة، التفكير بعد القراءة، وهي استراتيجية تعليمية تدمج بين أساليب الإدارة الذاتية والتنظيم الذاتي لتحسين فهم النصوص التوضيحية.
- وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة البحث.
- دراسة "جنيدرا وزملاؤه" (Jitendra et al., 2011): بعنوان: تعليمات الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل بعدي؛ لاختبار أثر التدريب على استراتيجية التنظيم الذاتي SRSD في تحسين مهارات فهم النصوص القرائية التوضيحية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة، وتم استخدام منهج التحليل البعدي، وتم تطبيقه على (١٨) من الدراسات العلمية المشهورة، وتم تطبيق الدراسات موضع التحليل على عينات من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من ذوي صعوبات التعلم.

وكانت أهم النتائج هي فاعلية التدريب على تنمية استراتيجية التنظيم الذاتي

في تحسين مهارات النصوص القرائية التوضيحية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.

دراسة محمود مصطفى محمود السيد (٢٠١٢): بعنوان: استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا كعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى علاج ضعف مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تنظيم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وتم الاستعانة بالأدوات التالية: اختبار الذكاء المصور، اختبار تشخيص واختبار بندر جشطالت البصري الحركي، اختبار الفهم القرائي، الاستراتيجية المقترحة وكانت أهم النتائج هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ككل، وفي كل مهارة منفردة.
- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة أماني محمد مشعل (٢٠١٢): بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الثامن ذوي صعوبات التعلم، وكان عددهم (٣٠) تلميذة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الفهم القرائي، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار القدرة العقلية، وبرنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي.
- وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة بشكل ملحوظ.

هدفت دراسة نضال عبد الرحيم (٢٠١٣): وهي بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرفة المصادر..

إلى تعريف مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذ أو تلمية، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، مكونة من (٢٠) تلميًا وتلميذة، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) تلميذ وتلميذة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات القراءة الجهرية.

وكانت أهم نتائج الدراسة هي: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج على المجموعة الضابطة.

قدم محيى الدين فواز العلي (٢٠١٥): دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة..

وهدفت الدراسة إلى تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة بالصف الرابع الأساسي بمدينة دمشق، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: (١٥) مجموعة تجريبية، و (١٥) مجموعة ضابطة.

وكانت أهم نتائج الدراسة هي تحسن مهارات القراءة الجهرية: تعرف الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

قدمت إيمان محمود عبد الحميد (٢٠٢٠): دراسة بعنوان: برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف فعالية البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة، ممن تتراوح طلبة أعمارهم من (١٠ – ١٢) عام، تقسيمهم إلى مجموعتين من صعوبات التعلم، وتم استخدام مقياس صعوبات القراءة والكتابة، واختبار المصنوفات المتتابعة، وبرنامج تدريبي.

وكانت أهم النتائج هي فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي "Experimental Method"؛ حيث تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج قائم على عادات العقل المنتج، والتعرف على أثره في تحسين مهارات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب معهد بنين حلوان ذوي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت على التصميم التجريبي ذا المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعمل قياس قبلي وبعدي للمجموعتين، وعمل قياس تتبعي للمجموعة التجريبية فقط.

١. حجم العينة الأساسية للدراسة:

تم اختيار العينة الأساسية من معهد بنين حلوان المتوسط؛ حيث أنه المعهد الوحيد المتوسط بحلوان، والتابع لإدارة حلوان التعليمية، وهو معهد حكومي عادي وليس نموذجي أو خاص، وهذا هو الجهة الوحيدة المعتمدة لدى إدارة الأزهر التعليمية لتطبيق الدراسة الحالية به.

وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨٠) طالباً بالمعهد المتوسط، والذي تبين وجود صعوبات تعلم لديهم بعد تطبيق المحكات لاستبعاد والتباعد وصل عدد أفراد العنية إلى (٤٠) طالبًا.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

١. اختبار ستانفورد- بينيه، الصورة الخامسة (إعداد: جال- هـ- رويد) (تعريب: صفوت فرج، ٢٠٠٣).

٢. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

٣. بطاقة ملاحظة مهارات القراءة (إعداد الباحثة).
٤. قائمة مهارات القراءة (إعداد الباحثة).
٥. اختبار المستوى الاقتصادي الاجتماعي.
٦. برنامج قائم على عادات العقل المنتج (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة.

١. الفرض الأول- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على قائمة مهارات القراءة:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

جدول (١)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات القراءة

المتغير	المجموعة الضابطة (٢٠) التطبيق البعدي		المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارات التعرف	٤١.١٥	١.٣٠٨	٤٣.٩٥	١.٧٦١	٥.٧٠٦	٠.٠٠٠	دالة
مهارات النطق	٤١.٤٠	١.٣٥٣	٤٣.٥٠	١.٨٧٧	٤.٠٥٧	٠.٠٠٠	دالة
مهارات الفهم	٤٢.٠٠	١.١٦٩	٤٤.٧٠	١.١٧٤	٧.٢٨٥	٠.٠٠٠	دالة
مهارات عامة	٤٢.٣١	١.٠١٤	٤٤.٥٤	٠.٨٨٣	٧.٣٦٨	٠.٠٠٠	دالة
الدرجة الكلية	١٦٦.٨٦	٣.٨٥	٧٥.١٧٦	٣.٨٢٣	٧.٨٢٩	٠.٠٠٠	دالة

من الجدول السابق يتضح:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي **لبعد مهارات التعرف** حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٧٠٦) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٩٥) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.١٥) للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي **لبعد مهارات النطق** حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٠٥٧) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٥٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٤٠) للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

في التطبيق البعدي **لبعد مهارات الفهم** حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٢٨٥) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (٤٤.٧٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤٢.٠٠) للمجموعة الضابطة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي **لبعد المهارات العامة** حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٣٦٨) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (٤٤.٥٤) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤٢.٣١) للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي **لمقياس مهارات القراءة** حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٨٢٩) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية بقيمة متوسط حسابي (١٧٦.٧٥) مقابل قيمة متوسط حسابي (١٦٦.٨٦) للمجموعة الضابطة.

- النتيجة: تم قبول الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة مهارات القراءة:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٢)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة

المتغير	المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق القبلي		المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارات التعرف	٤١.٢٥	١.٢٠٨	٤٣.٩٥	١.٧٦١	٧.١٤٩	٠.٠٠٠	دالة
مهارات النطق	٤١.٤٠	١.١٨٧	٤٣.٥٠	١.٨٧٧	٤.٥٨٣	٠.٠٠٠	دالة
مهارات الفهم	٤١.٨٥	١.١٣٦	٤٤.٧٠	١.١٧٤	٧.٨١٤	٠.٠٠٠	دالة
مهارات عامة	٤٠.٢٥	٠.٧٨٦	٤٤.٥٤	٠.٨٨٣	٢٢.٢٣١	٠.٠٠٠	دالة
الدرجة الكلية	١٦٤.٧٥	٣.٣٦٩	١٧٦.٧٥	٣.٨٢٣	١٢.٩١٦	٠.٠٠٠	دالة

من الجدول السابق يتضح

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي

والبعدي) **لبعد مهارات التعرف** حيث بلغت قيمة "ت" (٧.١٤٩) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح القياس البعدي بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٩٥) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٢٥) للقياس القبلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي والبعدي) **لبعد مهارات النطق** حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٥٨٣) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح القياس البعدي بقيمة متوسط حسابي (٤٣.٥٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٤٠) للقياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي والبعدي) **لبعد مهارات الفهم** حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٨١٤) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح القياس البعدي بقيمة متوسط حسابي (٤٤.٧٠) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤١.٨٥) للقياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي والبعدي) **لبعد المهارات العامة** حيث بلغت قيمة "ت" (٢٢.٢٣١) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح القياس البعدي بقيمة متوسط حسابي (٤٤.٥٤) مقابل قيمة متوسط حسابي (٤٠.٢٥) للقياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي والبعدي) في **الدرجة الكلية لمقياس مهارات القراءة** حيث بلغت قيمة "ت" (١٢.٩١٦) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١) لصالح القياس البعدي بقيمة متوسط حسابي (١٧٦.٧٥) مقابل قيمة متوسط حسابي (١٦٤.٧٥) للقياس القبلي.

- النتيجة: تم قبول الفرض الإحصائي البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة لصالح القياس البعدي.

٣. الفرض الثالث- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة مهارات القراءة:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وذلك لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٣)
نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات القراءة

المتغير	المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق التتبعي		المجموعة التجريبية (٢٠) التطبيق البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيا			

			ري		ري		
مهارات التعرف	٤٣.٧٥	١.٩١٦	٤٣.٩٥	١.٧٦١	١.١٦٥	٠.٢٥٨	غير دالة
مهارات النطق	٤٣.٢٥	١.٨٠٢	٤٣.٥٠	١.٨٧٧	١.٠٩٧	٠.٢٨٧	غير دالة
مهارات الفهم	٤٤.٤٠	١.٣٩١	٤٤.٧٠	١.١٧٤	١.٣٧١	٠.١٨٦	غير دالة
مهارات عامة	٤٤.٤٥	٠.٩٩٨	٤٤.٥٤	٠.٨٨٣	٠.٨٢٥	٠.٤١٩	غير دالة
الدرجة الكلية	١٧٥.٨٥	٤.١٥٨	١٧٦.٧٥	٣.٨٢٣	١.٩٤٠	٠.٠٦٧	غير دالة

من الجدول السابق يتضح:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية **لبعد مهارات التعرف** حيث بلغت قيمة "ت" (١.١٦٥) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية **لبعد مهارات النطق** حيث بلغت قيمة "ت" (١.٠٩٧) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية لبعد مهارات الفهم حيث بلغت قيمة "ت" (١.٣٧١) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية **لبعد المهارات العامة** حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٨٢٥) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية **للدرجة الكلية لمقياس مهارات القراءة** حيث بلغت قيمة "ت" (١.٩٤٠) بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

- النتيجة: تم قبول الفرض العدمي القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية لمقياس مهارات القراءة.

ثانياً- تفسير نتائج الدراسة:

١. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

تبين من نتائج الفرض الأول حدوث تحسن في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، وهذا يرجع إلى أثر البرنامج القائم على عادات العقل المنتج؛ حيث وفرت أنشطة واستراتيجيات البرنامج تنمية لمهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية، بينما لم يتعرض تلاميذ المجموعة الضابطة إلى لدروس القراءة التقليدية، والتي لم تحقق لهم تنمية مهارات القراءة.

ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (أميمة عمور، ٢٠٠٥)؛ حيث توصلت إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج القائم على عادات العقل، كما توصلت دراسة (فدوى ثابت، ٢٠٠٦) إلى فاعلية برنامج مستند إلى عادات العقل، كما توصلت دراسة (صفاء بحيري، ٢٠١٠)، إلى فاعلية قائمة على عادات العقل في تنمية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ بطئ التعلم.

وهذا يشير إلى فاعلية البرامج القائمة على عادات العقل في تنمية بعض المهارات وبعض الذكاءات؛ ولكن لم تتوصل أي دراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على عادات العقل في تنمية مهارات القراءة إلا هذه الدراسة، وذلك على حد علم الباحثة.

٢. تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تبين من نتائج الفرض الثالث وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهرات القراءة، وذلك لصالح القياس البعدي.

وهذا دليل على أن البرنامج كان له فاعلية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن الضعف في مهارات القراءة كان واضحاً في القياسين القبلي وبعد مرور التلاميذ بجلسات البرنامج حدث تغيراً ملحوظاً في مهرات القراءة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (مروى سالم، ٢٠١٢)؛ حيث توصلت إلى وجود تحسين لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي.

٣. تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتبين من نتيجة الفرض الخامس والسادس عدم وجود فروق في القياس البعدي والتتبعي في مهارات القراءة لدى المجموعة التجريبية، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج واستمرار مستوى تحسن مهارات القراءة لدى التلاميذ، وهذا يشير إلى طبيعة البرنامج الذي يركز على نشاط التلميذ وتفاعله مع العملية التعليمية، مما زاد مشاركتهم في أنشطة المواقف التعليمية؛ حيث ركز البرنامج على الأنشطة التي تنمي المهارات المختلفة، وأهمها مهارات القراءة والتحصيل الأكاديمي، وذلك من خلال الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم مثل "K.W.L" والحوار والعصف الذهني وطرح المشاكل وإيجاد الحلول الإبداعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١. إقبال التلاميذ على القراءة واستمتاعهم بها من خلال توفير جلسات تحقق الطمأنينة لهم والعمل الجماعي مما يزيد من فاعليتهم.
٢. اكتسب التلاميذ العديد من الاتجاهات الإيجابية من خلال الأنشطة الجماعية التي تركز على البعد عن الخجل والانطواء.
٣. قامت الباحثة بإقامة علاقات طيبة مع التلاميذ كما قدمت لهم التعزيز المادي والمعنوي مما زاد من إقبالهم على جلسات البرنامج، كما تركت الباحثة الفرص للاختيار في الاستقلال في الإجابة أو المشاركة الجماعية مع زملاؤهم.

ثالثاً- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

١. تخصيص حصة كاملة للقراءة من حصص اللغة العربية أسبوعياً لمعرفة مواطن القوة والضعف

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل معالجتها وتحسنها.

٢. إعادة النظر في أساليب التدريس التي تعتمد على الطرائق التعليمية عند إعداد المعلمين بكليات التربية.

٣. إعداد برامج تدريبية للمعلمين على استخدام عادات العقل المنتج في تنمية المهارات اللغوية والمهارات العقلية.

٤. إنشاء صفوف خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مدرسة مع عدم فصلهم عن زملاؤهم العاديين.

٥. تنمية الوعي بصعوبات التعلم لدى التلاميذ حتى لا تتفاقم وتزداد ويصبح من الصعب تحققها.

ثالثاً- بحوث مقترحة:

١. برنامج قائم على عادات العقل المنتج لتنمية المهارات الإبداعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. فاعلية برنامج قائم على عادات العقل المنتج في تحسين مهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٣. أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الحارثي (٢٠٠٢): العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، الرياض، مكتبة الشعري.
- أحمد حسين اللقاني، على الجمل (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد زكريا عبد الحميد (٢٠١٣). برنامج لتنمية مهارات الانتباه وعلاقته بالاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال.
- أسماء عطا الله حسين (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا.
- أمان محمود وسامية صابر (٢٠١٤). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد (١٩).
- أمل محمد الهاجري (٢٠٠٢). دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٣ (٤)، ٢٥٠-٢٥١.
- حسام عباس خليل طنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح العلاج في صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- حسن شحاتة (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- حمزة نمر محمد النمر (٢٠١٨). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- حميدة السيد العربي (٢٠١٥). مقدمة في صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- خديجة أحمد السباعي (٢٠٠٠). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد (١) يناير.
- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٦): تدريب العلوم في مراحل التعليم العام، الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم.
- رنا سامر عمار (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراء لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد السادس.
- سناء محمد سليمان (٢٠١١): التفكير، أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- سهام رمضان عواد (٢٠١٠). أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- السيد أبو شعيشع (١٩٩٥). دراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة الديسلكيا والأطفال العاديين في بعض المتغيرات المعرفية، بحوث ودراسات نفسية في التربية الخاصة.
- صلاح عبد السميع مهدي (٢٠٠٤). الفروق بين صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ١٩ (٢)، ١٧٥ – ٢٤٧.
- صلاح عميرة على محمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.
- عبد السلام يوسف الجعافرة (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- عبد العزيز السيد الشخص، عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- علي أحمد مدكور (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فاطمة إبراهيم الحازمي (١٩٩٩): مشكلات طالبات الصف الثالث الثاني ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد (٧١)، السنة (٢٠)، ص ص١١٧-١٥٤.
- فتحي الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة. دار النشر للجامعات.
- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج ٢، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- فتحي علي يونس (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.
- قندوز محمود (٢٠١٨): فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين وباغين سطيف٢، الجزائر.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المعلم الطالب (الأونردا/ اليونسكو)، العدد الأول والثاني/ كانون الأول.
- محمد رجب فضل الله (٢٠١٤). المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساس، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد كامل عبد الموجود وناصر فؤاد (١٩٩٧). التعثر القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كناتج للسلوك القرائي لمعلمه، ومستوى مساندة أسرته في مجال القراءة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الرابع، المجلد العاشر.
- محمد محمد سالم (٢٠٠٧): تعليم مهارات واستراتيجيات مقر الكلمة، المؤتمر العلمي السابع، صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج.
- محمود عوض الله (٢٠٠٣): صعوبات التعلم التشخيصي والعلاج، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمود كامل الناقة (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لأبنائها، المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محي الدين قواز العلي (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- مروى سالم سالم (٢٠١٢). أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- مصطفى محمد كامل، عبدالله طه الصافي (١٩٩٥). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مجلد (٧).
- مي حسن أبو زيد (١٩٩٩). اختبار درجة فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن، عمان.
- نيفين أحمد ممدوح عبد الحكيم (٢٠٠٤). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- هدى منصور إسماعيل دهشان (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Berninger, Virginia, N., Abbott, D & Dori, Zook (1999). Early intervention fot reading disabilities: Teaching the alphabet principle in a connectionist framework. Journal of learning disabilities. F0132. No. 6. PP. 491-503
- Burns, G. L & Kondric, P. A (1998). Psychological behaviorism reading, perception skills therapy program: Parents as therapists disabilities. Vol. 13. No. 3. PP. 27-85
- Carlson, N. R. (1990): Psychology of Behavior, Fifth edition, Boston, Alby and Bacon Carter, S., & Usher, M. (2002): A semantic task orientation attitude the word length effect in immediate recall, PhD. Degree Abstract, University of Maryland: Department of Hearing and Speech Science.
- Cheung, W. & Hew, K. (2008): Examing facilitators Habits of Mind and Learner Participation.
- Costa, A., & Kallick, B. (2009). Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for teachers, Alexandria, Verginia: Association for supervision and surriclum development (ASCD).
- Costa, A., Kallick, B. (2000): Discovering & Exploring Habits of Mind, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Cuomo, Nicole Christine (2001). Is there a relationship between visual perceptual skills and handwriting in children with learning

disabilities? Section 0928. Part 062037 Pages. (M. A Dissertation). United states. Connecticut. Southern Connecticut state University. 2001

- Ellis, D. (2011): Becoming a Master Student, Thirteenth Edition, USA, Wadsworth, Cengage Learning.
- Helman, A. (1977): Principles and practices of teaching reading, with addition, Charles Merrill Pul, Coumbus, Ohio.
- Hoyt, L. R. (2010): The effect of self-regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD), PhD. University of Washington, AAT 3424273.
- Johnson. S. W & Marasky, R. L. (1980): learning disabilities. Second edition Boston. London syndeny Toronto: allyn and Bicon. MC.
- Kame'enui, E. J., Carnine, D.W., Dixon, R. C., Simmons, D.C., & Coyne, M.D. (2002): Effective teaching strategies that accommodate diverse learners (2nd ed.), Upper saddle rivers, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Kirk, S. A. (1987): the learning disabilities preschool child teaching. Exceptional children. 19 (2):
- Marzano, et al. (1997): M. Dimensions of learning: Teachers Manual, 1Nd, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Marzano, R. J (1998): Different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning, Alexandria, VA: association for supervision and curriculum development.
- Mather, N. & Roberts, R. (1994): Learning disabilities: A field in danger of extinction, learning disabilities research and practice, (1), 49-58.
- Mitchell, T. (2004): Helping students acquire thinking skills through social solutions, educational leads ship, V.56, No. 8.
- Perkun, Rein hard and Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students Learning: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology. Vol. 36. Issuel. 36-48.
- Raid Lyon (2004): American psychological Association, http:/ / www.apa.org/ onitcr/ Novo3/ study.htm.
- Sillman, E.R., & Scott, C. M. (2006): Language impairment and reading disability: Connects and complexities, learning disabilities research and practice, 21(1), 1-7.