جامعة سوهاج
كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (باس) في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي

The effectiveness of a training program based on the theory of (PASS) on developing reading comprehension and self-concept within a sample of children with dyslexia

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم النفس التربوي)

إعداد

أ.د/ / عبدالمنعم احمد حسين بدران
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ ايمان خلف عبد المجيد فواز
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة سوهاج

أ / إسراء رشوان محمود علي
باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة سوهاج

تاريخ الاستلام: ٢٠ يوليو ٢٠٢٢ - تاريخ القبول: ١٤ أغسطس ٢٠٢٢
DOI :10.21608/JYSE. 2022.

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (PASS) في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بلغت عينة الدراسة(٣٠) تلميذًا وتلميذةً، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم تنفيذ أنشطة البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، ثم التطبيق البعدي لمقياس الفهم القرائي ومقياس مفهوم الذات القرائي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تحسن في الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث وجد تأثير دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي في مقياس الفهم القرائي ومقياس مفهوم الذات القرائي، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي ومقياس مفهوم الذات القرائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور ودرجات أداء الإناث في المجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي ومقياس مفهوم الذات القرائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي).

الكلمات المفتاحية:

البرنامج- نظرية PASS – الفهم القرائي – مفهوم الذات القرائي– العسر القرائي.

Study Abstract

The current study aimed to identify The effectiveness of a training program based on the theory of (PASS) on developing reading comprehension and reading self-concept within a sample of children with dyslexia of the fourth primary school grade. The sample consists of (30) students, at first it was confirmed that the control group and the experimental group were equal, and then, the program's activities were implemented on the experimental group members, the post-application was carried out, where both reading comprehension and reading self-concept were measured for the students of the experimental and control groups .The researcher used appropriate statistical methods for searching, The study found that there was an improvement in the reading comprehension and the reading self-concept of the members of the experimental group, there are no significant differences A statistic between the average performance scores of males and females in the experimental group in the reading comprehension scale and the reading self-concept scale after applying the training program (post-measurement) among students with dyslexia.

key words: Program - PASS theory- reading comprehension - reading self-concept - dyslexia

مقدمة:

تعد القراءة من الموضوعات المهمة والضرورية في الحياة بكافة نواحيها بصفة عامة وفي العملية التعليمية بصفة خاصة فهي من أهم المهارات الأكاديمية التي يلجأ إليها الإنسان ليشحن عقله بالأفكار والخبرات والمعارف التي يتعلمها ويترجمها إلى أفعال وممارسات عملية في الواقع الذي يعيشه.

ويعد العسر القرائي من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا حيث تكون مهارات الطفل في القدرة على القراءة و الفهم القرائي منخفضة بشكل كبير عن المستوى المتوقع ممن في مستوى ذكائهم وتظهر في عدة أشكال مثل الصعوبات اللغوية كصعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته أو صعوبة الفهم القرائي أو صعوبة التهجي، وأن عدم التصدي السليم لظاهرة عسر القراءة يهدد بالضرورة مستقبل أي طفل الذي يشعر بأنه طفل عادي، يرى جيداً وذكي ولكن لا يستطيع أن يتعلم بشكل عادي فيشعر بالدونية ويكون صورة سيئة عن نفسه(نادية بعيبع، ٢٠٠٢).

ويقدر أن نسبة الإصابة بعسر القراءة بين تلاميذ المدارس البريطانية ١٠ % ، بينما في المدارس الأمريكية إلى ما بين١٠إلى١٥% ، ومعدلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مصر تصل إلى أربعة ملايين طفل، وقد تم عمل مسح بمعرفة "الجمعية المصرية للديسلكسيا " بالتعاون مع " الجمعية الكويتية للديسلكسيا " للفرقة الأولى من المرحلة الابتدائية بأحد الأحياء الشعبية بالقاهرة، فوجد أن مؤشرات نسبة إصابة الأطفال تصل إلى ٨- ٩% كما أثبتت ازدياد نسبتهم في الكويت، وقد قدرت الجمعية الكويتية أن حوالي ٦ – ٣ % من تلاميذ المدارس الابتدائية يعانون من مشكلة العسر القرائي (وفيق صفوت ، ٢٠١٧)

وقد يحدث العسر القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية نتيجة للقصور الوظيفي في معاجلة المعلومات لديهم، فهو من أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث العسر القرائي والمشكلة الأساسية في عدم قدرة الطفل على القيام بعمليات معالجة المعلومات هو وجود القصور لديه في المهارات المعرفية لنظرية باس PASS.

وقد جاءت الدراسة الحالية كمحاولة من الباحثة للوقوف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية (باس) في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي.

مشكلة البحث:

يعد الفهم القرائي واحد من أهم المشاكل التي يعاني منها ذوي العسر القرائي والتي هي من أهم المهارات اللغوية التي ينبغي على الفرد أن يتعلمها خاصة في مراحل التعلم المتقدمة بداية من المرحلة الابتدائية، حيث يعتبر الفهم الركيزة الأساسية لنجاح الأفراد في العملية التعلمية واستيعاب المواد الدراسية المقررة علية، واكتساب المعرفة المطلوبة (سميرة محمد،٢٠١٧).

وتؤكد ذلك دراسة هناء عبدالعظيم (٢٠١٦) التي وضحت أن العسر القرائي من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً في مرحل التعلم المتقدمة، فقد ذكرت عدت تقارير نشرتها جمعية علم النفس الأمريكية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوجه عام أن ٧٠% – ٩٠ %من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة كما أشارت نتائج دراسات مسحية وطولية أجريت في هذا السياق أن ٨,٧ %من الأولاد و ٦,٩ %من البنات يعانون من الديسلكسيا في المرحلة الثانية ويعاني ٩% من الأولاد ٦% من البنات منها في المرحلة الثالثة وتزداد هذه النسبة في العينات المدرسية مقارنة بالعينات الإكلينيكية.

وتعد نظرية PASS أحد نظريات الذكاء الحديثة حيث تساعدنا في فهم الكيفية التي تستقبل بها عقولنا للعمليات والعمل وفقا لما يقوم به المخ من وظائف، والتي تم بنائها على الأبحاث النيروسيكولوجيه التي قدمها لوريا وتشتق نظرية PASS اسمها من أربعة عناصر هي (التخطيط Planning والانتباه Attention والمعالجة المتزامنة Simultaneous والمعالجة المتتابعة Successive) (أيمن الديب، ٢٠١٤).

وأظهرت علاقة عمليات PASS بالعسر القرائي دراسة مزوز نوال(٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف على اضطرابات المعالجة التتابعية لدى ذوي العسر القرائي، حيث أسفرت الدراسة عن النتائج التالية، يعاني الطفل عسير القراءة اضطرابات على مستوى المعالجة التتابعية بالنسبة للمثيرات اللفظية وغير اللفظية ويعاني الطفل عسير القراءة من اضطرابات في المعالجة التتابعية بالنسبة للمثيرات السمعية البصرية وبالتالي نصل كنتيجة عامة أن الطفل عسير القراءة يعاني من اضطرابات المعالجة التتابعية .

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي يتناولها الباحثون حول الديسيلكسيا، إلا إنها تحتاج إلى الكثير للوصول إلى البرامج العلاجية في رفع مستوى الفهم القرائي وتنمية مفهوم الذات القرائية لدي ذوي العسر القرائي.

وتسعى الباحثة في هذا الإطار من الخبرات والاهتمامات إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية باس في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة سوهاج المعسرين قرائيا.

مما سبق أمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية باس في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدي التلاميذ المعسرين قرائيا؟

هدف البحث:

الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية PASS في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدي المعسرين قرائيا

أهمية البحث:

أولاً : الأهمية النظرية:

١- **اهتمت بالتلاميذ ذوي العسر القرائي حيث يعد مجال العسر القرائي من المجالات الجديرة بالبحث والدراسة، خاصة مع نسبة انتشاره بين التلاميذ وما يترتب على ذلك من مشكلات أكاديمية وشخصية.**

٢- **كما أنها سلطت الضوء على نظرية باس PASS)) وهي من نظريات الذكاء الحديثة التي تناولت تشريح المخ وتحديد الوظائف الأساسية للجانبين الجانب الأيمن والجانب الأيسر من المخ كما ساهمت في ربطها بمشكلة العسر القرائي حيث إن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هو القصور الوظيفي في معاجلة المعلومات لديهم.**

٣- **تناولت متغير الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية وهما من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية حيث يعد الفهم القرائي الهدف الرئيس من عملية القراءة ويعد تنمية الفهم القرائي لدي ذوي العسر قرائي أحد الحلول لتحقيق جودة التعليم لهذه الفئة من التلاميذ ومفهوم الذات القرائية التي تعني ثقة الفرد في قدراته القرائية.**

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- إمكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية من البرنامج التدريبي القائم على نظرية (PASS) في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي العسر القرائي وفي استخدام مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية القائمة على نظرية PASS لتنمية قدرات وإمكانات التلاميذ ذوي العسر القرائي.

٢- احتواء الدراسة على اختبار للفهم القرائي ولمفهوم الذات القرائية يمكن الاستفادة منهم في دراسات أخرى.

٣- يمكن أن توجه نتائج الدراسة الباحثين لبحوث ودراسات أخرى من خلال الاستفادة من نظرية PASS للذكاء

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١- البرنامج التدريبي: The effectiveness of an educational program

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: هي خطة محددة ومنظمة يستغرق تنفيذها عددا من الجلسات وتتضمن مجموعة من التدريبات اللغوية يتم تقديمها لمجموعة من التلاميذ المعسرين قرائيا بالمرحلة الابتدائية بهدف تنمية مفهوم الذات القرائية والفهم القرائي من خلال تنمية العمليات المعرفية لنظرية PASS.

٢- نظرية باس(Theory PASS):

هي نظرية متضمنة ثلاث وحدات وظيفية للعمليات المعرفية (الانتباه ، التخطيط ، المعالجة المعرفية).

الانتباه: عملية عقلية يركز من خلالها الفرد بشكل انتقائي على محفزات معينة أثناء تثبيط الاستجابات للمنبهات المنافسة المقدمة بمرور الوقت (Naglieri, J. A., & Das, J. P. ,1997)

عملية المعالجة المعرفية: تتضمن نوعين من المعالجة

- **المعالجة المعرفية المتزامنة: عملية عقلية يتم من خلالها دمج الفرد للمنبهات الموجودة بشكل منفصل في مجموعة أو مجموعات (Naglieri, J. A., & Das, J. P. ,1997)**

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

- **المعالجة المعرفية المتتابعة: عملية عقلية يدمج بها الفرد المنبهات بشكل مرتب ومتسلسل ومحدد يشبه التقديم التسلسلي (Naglieri, J. A., & Das, J. P. ,1997)**

عملية التخطيط(Planning) : عملية عقلية يقوم من خلالها الفرد بتحديد، واختيار، وتطبيق، وتقيم الحلول للمشكلات (Naglieri, J. A., & Das, J. P. ,1997).

٣- الفهم القرائي(Comprehension Reading):

وتعرف الباحثة الفهم القرائي إجرائياً: مجموعة من المهارات والتي تتمثل في قيام المتعلم بنقل الإجابة من النص وربط المعلومات وتوقع وتقيم وتحليل الأحداث والتي تظهر من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس الفهم القرائي المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- مفهوم الذات القرائية (Concept - Self-Reading):

ويرى عبد المنعم بدران((٢٠٠٨ أن مفهوم الذات القرائية "مصطلح مكون من مفهومين: مفهوم الذات: وخير تعريف له: إنه فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها، والقرائية: منسوبة إلى القراءة وخير تعريف للقراءة أنها القدرة على إدراك معاني الكلمات وفهمها" (عبد المنعم بدران،٢٠٠٨، ٥٥) .

٥- العسر القرائي:(Dyslexia)

تعرف نصرة عبد المجيد (٢٠١٤) العسر القرائي بأنه "اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة وهي من أصل تكويني، وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة وعادة تعكس قدرات تشغيل فونولوجي (صوتي) غير ملائم" (نصرة عبد المجيد ،٢٠١٤، ٨).

خطوات البحث وإجراءاته:

أولا: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: نظرية باس (PASS)

تعد نظرية PASS إحدى نظريات الذكاء الحديثة التي تنظر للذكاء على أنه مهارة عقلية يمكن تنميتها من خلال تدريب الفرد عليها لإتقانها والتمكن منها، فهي تفسر الذكاء من جوانب متعددة، حيث تستند نظرية PASS على تصور وظيفة الدماغ التي قدمها لوريا(Luria, A, (1973 قام بتدوين أربع عمليات معرفية عصبية مرتبطة بأجزاء مختلفة من الدماغ والتي تقوم على افتراض أن المخ يتكون من أجزاء مختلفة من السلوك أو التفكير.

العمليات الأساسية التي تتكون منها نظرية (PASS):

أ- عملية الانتباه Attention)):

يمثل الانتباه أحد الدعائم الأساسية للنشاط الإنساني بشكل عام، وفي الجانب التربوي بشكل خاصة، بل هو الأساس الذي تقوم عليه كافة العمليات العقلية (كالإدراك، والتذكر، والفهم)، حيث إنه دون الانتباه لا يستطيع الإنسان أن يدرك الأشياء، أو أن يتذكر، أو يتخيل شيئاً (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠).

ويرى(Torgesen, (1982 أن وجود قصور أو اضطراب في الانتباه يؤدي إلى اضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات، سوء في عدم القدرة على اختيار الاستراتيجيات الفعالة وتطبيقها، أو الضبط المناسبة أو التطويع لهذه العمليات في التجهيز والمعالجة، أو إلى تنظيم الأنشطة المعرفية، أو الخطط المعرفية، والأنظمة الإنتاجية، وتوظيفها (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

ب- عملية المعالجة المعرفية:

تقع المعالجة المعرفية في القشرة الخلفية (القفوي، الجداري، دنيوي) وتتضمن المعالجة المعرفية نوعين:

المعالجة المعرفية المتزامنة: وهي نشاط عقلي حيث يقوم الشخص بتجميع المحفزات في مجموعات متكاملة ومترابط(.(Naglieri, J.A., & Das, J.P., 2005

وترجع أهمية المعالجة المتزامنة لكونها ضرورية لفهم تجمعات الحروف والكلمات والتعرف على الكلمة بأكملها عن طريق المعالجة البصرية، وفهم الأفكار الرئيسة للقطع المكتوبة، وفهم قواعد اللغة والتي تكون في أعقد صورها عندما يقوم الفرد باختبار العلاقات

النحوية المنطقية، ووفقا ل(Das, J. P. et al (1994 أن السمات الرئيسة للمعالجة المعرفية المتزامنة تشمل ما يلي:

١- ترتبط أجزاء المعلومات بمجموعة من العلاقات مع بعضها البعض

٢- يشترط وجود علاقة بين المعلومات وكيفية استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى

٣- لا يعد من اللازم الاحتفاظ بأجزاء "الكود" المعلومات التي تم تميزها في البداية" ترتيب محدد بعد الترميز المتزامن (Johnson, J.A., 1997).

المعالجة المعرفية المتتابعة: تشير إلى معلومات الترميز في ترتيب منفصل، والكشف عن تسلسل المعلومات ومعرفة موقع كل جز من الأجزاء الأخرى حيث يعتمد على النظام الزمني في معالجة المعلومات، وتكون العناصر غير قابلة للمسح في وقت واحد، بل في تتابع وترتيب معين.

وتظهر أهمية المعالجة المتتابعة في مهارة الكتابة كفك تشفير الكلمات والإملاء حيث الحفاظ على التسلسل الدقيق وتتابع الحروف في الكلمة(Das, J. P., 2002 ; Papadopoulos, T.C., 2001 (كما تتنبأ بالقراءة من خلال تأثير الذاكرة الصوتية، لأنه يتضمن تصور تسلسل المحفزات وتنفيذ الأصوات والمشاركة في تخزين واسترجاع المعرفة وفقا لمتطلبات المهمة، ووفقا ل(Das, J. P., et al, (1994 وتشمل السمات الرئيسة للمعالجة المعرفية المتتابعة ما يلي:

١- الترميز المتتابع يأخذ في البداية مساحة كبيرة في الذاكرة العاملة لتخزين أكبر عدد ممكن من الوحدات التي تم ترميزها.

٢- الترميز المتتابع يمكن أن يكون آليا من خلال الممارسات المستمرة وبالتالي يأخذ مساحة أقل في الذاكرة العاملة (Johnson, J.A., 1997)

عملية التخطيط planning

يرى Papadopoulos, T.C., (2013) أن القدرة على التخطيط تشير إلى مجموعة من القدرات بما في ذلك الذاكرة العاملة، تثبيط الاستجابة وتصحيح الأخطاء المتضمنة في حل المشكلات الموجهة نحو الهدف، بالإضافة إلى أن التخطيط يتضمن وظائف تنفيذية مسئولة عن برمجة السلوك واختبار وبناء الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء (Papadopoulos, T., et al, (2001 وتقع عملية التخطيط في الجهاز العصبي في القشرة الأمامية (Papadopoulos, T. C., ., et al, 2001).

وترجع أهمية التخطيط في التعرف على الفروق الفردية في الفهم القرائي(Baddeley, A., 2003)، وفي القدرة على تخطيط وتنظيم المعلومات (Eason, S. H ., et al, 2012) ، وفي تنمية بعض مهارات التفكير لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم نادية الشريف (٢٠١٥). ومن خلال تعامل التلميذ مع المشكلات المعقدة، حيث يقسم الهدف الأساسي إلى مجموعة من الأهداف الجزئية والتي يمكن أن يحققها منفصلة حتى يصل إلى الحل النهائي للمشكلة رجاء أبو علام (٢٠١٤) فالقراء الجيدون أكثر استخداما للتخطيط ومراقبة قراءتهم من القراء ضعيفي القراءة ((Kendeou, P., et al, 2015.

البنية المعرفية:

يرى(Mandler (1983), Anderson (1984أن المعرفة السابقة محدد هام وأساسي للفهم القرائي، يبنى عليها عمليات إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة (فتحي الزيات،١٩٩٨).

ويؤكد على أهمية العمليات المعرفية لنظرية (PASS) دراسة مريم الصماد، وآخرون (٢٠٢٠) حيث هدفت إلى معرفة دور العمليات المعرفية المكونة الأربع لنظرية (PASS) التخطيط، والانتباه، والمعالجة المتزامنة، والمعالجة المتعاقبة بالنسبة لقراءة الكلمات وفهم النص لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، حيث أظهرت النتائج أن "قراءة الكلمات" كانت مرتبطة بالانتباه والمعالجة المتزامنة والمتتابعة ،وأن "فهم النص" كان مرتبطا بالمعالجة المتتابعة بناء على تحليل الانحدار، تتوقع المعالجة المتزامنة والمتتابعة ٤٩ ٪من تباين "قراءة الكلمات"، بينما تتنبأ المعالجة المتتابعة والتخطيط بـ ٤٤ ٪من تباين "فهم النص حيث أظهرت النتائج أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من خلل وظيفي في المعالجة المتزامنة والمتتابعة والتخطيط.

وكذلك دراسة (Wang, X, et al, 2012.)وجدوا أن تأثير المعالجة المتزامنة في القراءة (التعرف على الحرف) من خلال المعرفة الإملائية في الصفوف من ٣-٥ من أطفال الصين، أظهرت الدراسات التي تناولت الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة أيضا يعانون من العجز في المعالجة المتتابعة.

المحور الثاني: العسر القرائي

ويرى (عادل عبد الله ، ٢٠٠٩) أن عسر القراءة كاضطراب يمكن أن يصاحب صعوبات التعلم، ولما كانت صعوبات القراءة تتضمن أربعة أنماط أساسية تتعلق بالتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على الكلمات، وطلاقة وتلقائية القراءة، والفهم القرائي فقد أصبح الباحثون والمختصون ينظرون إلى عسر القراءة على أنه يعد بمثابة صعوبة خاصة من صعوبات التعلم.

ونتيجة إلى أهمية القراءة في كافة المراحل التعلمية وأن وجود مشكلة العسر القرائي والتي تعد من أكثر المشكلات التعلمية انتشارا نجد كثيراً من الدراسات وجهت الاهتمام لها بالدراسة ومن هذه الدراسات ودراسة صلاح الدين تغليت(٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج علاجي تربوي يهدف إلى تنمية المكتسبات الأولية كصورة الجسم الجانبية، والتوجه الزماني والمكاني ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا وكتابيًا وأثبتت النتائج وجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج العلاجي المقترح وأثرة الواضح على المتغير التابع المتمثل في الدرجات البعدية للاختبارات المستخدمة للدلالة على تحقق من رفع مستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأيضاً دراسة ليلى أحمد(٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية طريق فرينالد طريقة تعدد الحواس في خفض مشكلة العسر القرائي الديسلكسيا لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القراءة، ظهرت بعد تطبيق الاستراتيجيات الخاصة بفيرنالد لتصحيح العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي.

ودراسة هاني زينهم (٢٠١٧) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تخفيف حدة العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من(٤٣) تلميذا من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد: تجريبية تلقت البرنامج المقترح وعددها(١٧)

تلميذا، وضابطة تلقت تدريبات عادية مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر وعددها(١٧) تلميذا، وتوصلت النتائج إلى، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لصالح القياس البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

١- التفسيرات النظرية للعسر القرائي:

النظريات البصرية الانتباهية: تعني أن هذه الفئة من الأطفال يرتكبون أخطاء نتيجة قصور في رؤية الحروف أو الخلط بين الحروف المتشابهة، كما تظهر صعوبة في التوجه المكاني أثناء الاستثارة غير اللفظية مثل الأشكال، وبالتالي الطفل عسير القراءة لا يستطيع معالجة المعلومات البصرية بسهولة(فتيحة بن سعدون، ٢٠١٦).

النظرية الصوتية: تعني أن هذه الفئة من الأطفال تعاني صعوبة في تطبيق الاستراتيجيات الفونولوجية تطبيقا تلقائيا من دون ترتيب خاص لهذه المهارة، أو تعميم المعرفة الصوتية من كلمة إلى أخرى(Gough, P.B., et al, 1986) ؛ مسعد أبو الديار، ٢٠١٢).

النظرية العضوية البيولوجية: يرى كل من "ليفنسون "Levinson" وفرنكfrank" " أن هذا الاضطراب يرجع إلى وجود قصور في منطقة الأذن الداخلية والجهاز الدهليزي الذي يوصل بينها وبين المخيخ، حيث إن عينة الأطفال لا تشكو من أي تلف في الخلايا المكونة لقشرة المخ، إلا أن نفس العينة المصابة بالقصور الوظيفي للأذن الداخلية، بينت أن هذه العوامل المؤثرة والمسببة لحالات الديسلكسيا (أحمد عبد الكريم، ٢٠٠٨).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الجينات قد تكون سبباً محتملاً للمرض، وغالباً ما ترجع المشكلة إلى اختلافات عضوية في منطقة الدماغ قد تكون نتيجة لأسباب وراثية محتملة، وفي الوقت الحاضر، ليس هناك علاج لعسر القراءة، لذا فإن الشخص المتعسر قرائياً، يظل

متعسراً مدى الحياة، كما يحتاج إلى تطوير استراتيجيات حياته، للتغلب على صعوباته الخاصة (محمود شريف وأحمد سعيد،٢٠١٣)

٢- أنواع عسر القراءة (الديسلكسيا):

عسر القراءة الصوتية: وهذا النوع من أكبر الفئات انتشاراً، وينظر إلى هذا الاختلال على أنه يتمثل في عدم القدرة على ربط الرموز بالأصوات والتهجية الخاطئة، فهي غير دقيقة من الناحية الصوتية.

عسر القراءة السطحية: المسماة بصرية انتباهية أو التيقظ البصري: وتعاني هذه المجموعة قصوراً في رؤية أشكال الحروف والكلمات وتذكرها، ومع ذلك يمتلكون القدرة على اكتساب مهارات صوتية مناسبة.

عسر القراءة المختلطة: ويُطلق عليه العمى القرائي، أو صعوبة الفونولوجي البصري وتجمع هذه المجموعة صعوبات المجموعتين السابقتين(أمثال هادي ومسعد نجاح،٢٠١٥).

٣- أساليب تشخيص وتقييم وعلاج ذوي عسر القراءة

فترى سوزان هيرمون(٢٠٠٢) أنه إذا توفر شرط أو أكثر من الشروط التالية فإن الطفل لابد من أن يعاني من عسر القراءة وهي إبدالًا بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بالقراءة أو عند تهجي الكلمات التي تقال له شفوياً أو عندما يقوم الطفل بالكتابة، وجود صعوبة في السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة وفي القيام بتكرار ما يقال له، خط سيئ عند الكتابة بسبب انخفاض القدرة على كتابة ما يطلب منهم، قدرة منخفضة على الرسم أو التخطيط بالقلم، وجود صعوبة في فهم واستيعاب الكلام الشفوي أو المكتوب وفي فهم أو تذكر ما يقال له وفي فهم أو تذكر ما يكون قد قرأه في الحال وفي وضع أفكاره على الورق (عادل عبد الله، ٢٠٠٩).

وتعد من الأساسيات في الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا ما يأتي: التعرف على الحروف (تسمية الحروف الأبجدية) ومعرفة أصوات الحروف والذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة فوراً) والتسمية السريعة لمجموعة من الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة(مسعد أبو الديار، ٢٠١٢).

أما الاتجاهات الحديثة في علاج العسر القرائي فهناك مداخل الكشف المبكر عن ذوي العسر القرائي(المداخل الوقائية) والمداخل العلاجية لذوي العسر القرائي.

المحور الثالث مفهوم الذات القرائية:

ويعرف(Retelsdorf, J., et al ٢٠١٤،) مفهوم الذات القرائية بأنه " تصورات الفرد لكفاءته في أداء مهام القراءة "حيث إن هذا التعريف بمثابة المبدأ التوجيهي لتصور مفهوم الذات القرائية، والذي ركز على تصورات الكفاءة المرتبطة بالفهم القراءة ومن المفترض أن تصورات الذات الأعلى كفاءة في القراءة تؤدي إلى نتائج أفضل في القراءة، من خلال التعريف يمكن توضيح مكونات مفهوم الذات القرائية وهي:

- **تصور الكفاءة في القراءة: وهي اعتقادات الفرد حول قدراته ومهاراته في أداء مهام القراءة**
- **تصور الصعوبة في القراءة: وهي اعتقادات الفرد بصعوبة الأنشطة القرائية**
- **الموقف اتجاه القراءة (Chapman, J. W. & Tunmer, W. E., 1995))**

وترجع أهمية مفهوم الذات القرائية إلى استخدامه كأداة للدلالة على الأداء الفعلي للتلاميذ في مجال القراءة بشكل متزايد (Pinxten, M., et al, 2015) ويستخدم في تمييز التلاميذ في القراءة بوضوح ومع انخفاضه يمكن تمييز التلاميذ ذوي صعوبة في القراءة بوضوح (Cohrssen, C., et al, 2016).

ووجود علاقة إيجابية قوية بين الإنجاز القرائي ومفهوم الذات القرائية حيث أظهر نتائج دراسة (Sewasew, D., & Koester, L.S(٢٠١٩، وجود تأثير متبادل كامل بين مفهوم الذات القرائية والكفاءة هذا يعني أن مفهوم الذات القرائية والكفاءة متشابكين من الناحية التنموية مرتبطان بشكل متبادل ويعزز كل منهما الآخر بمرور الوقت.

وتؤيد هذه الأهمية نتائج دراسة (Festman. J. & Schwieter, J. W., (2019 حيث وجدت العلاقة بين مفهوم الذات القرائية والتحصيل الأكاديمي في القراءة، والفهم والطلاقة والإملاء إيجابية بغض النظر عن الخلفية اللغوية، فقد كانت تقييمات الأطفال لتخيلهم الأكاديمي (القراءة– والتهجية) كانت واقعية.

العوامل الرئيسية التي تؤثر على مفهوم الذات القرائية:

١- الأطر المرجعية: حيث يتأثر بشكل كبير بالإطارات المرجعية المعيارية للحكم على سمات الفرد وإنجازاته في القراءة، وغالباً ما تكون هي المصدر الأكثر قوة للمعلومات لمفهوم الذات القرائية

٢- تأثيرات تنمية المهارات (القراءة ← مفهوم الذات القرائية) هو ظاهرة أن النجاح والإنجاز القرائي يحسن مفهوم الذات القرائي (Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M, 2003.).

٣- يفترض أن الخبرات السابقة المتعلقة بالإنجاز في القراءة، بالاقتران مع مقارنات الأقران تقود التلاميذ إلى إعادة تقييم قدراتهم بطريقة إيجابية أو سلبية(Marsh, H. W., & O'Mara, A, 2008).

٤- قد تساعد نقاط القوة أو الصعوبات في القراءة بدرجة عالية وردود الفعل من المعلمين ، والتي تنعكس بشكل إيجابي أو سلبي في مفهوم الذات القرائية Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. , 2014))

المحور الرابع الفهم القرائي .

ويعرف(عادل عبد الله، ٢٠٠٨) الفهم القرائي بأنه عملية معرفة الفرد للكلمات المتضمنة في نص مكتوب عندما يقرأه وفهم ذلك النص وقيامه باستخلاص المعنى الذي يمثل الفكرة الأساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها، وترجع أهمية الفهم القرائي بأنه أساس في عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من القراءة، وهناك أنواع للفهم القرائي أوضحها (ttalNu١٩٩٦،) على النحو التالي:

١- الفهم الحرفي: يشير إلى فهم المعنى المباشر للنص، مثل الحقائق وغيرها ويمكن الإجابة على أسئلة الفهم الحرفي مباشرة من النص.

٢- إعادة التنظيم: تعتمد على الفهم الحرفي للنص، والأسئلة تتناول فحص النص بالكامل، مما يساعدهم على الانتقال من النظر في النص جملة بجملة إلى نظرة أكثر شمولية.

٣- الاستدلال: قد يواجه التلاميذ صعوبة في الإجابة على أسئلة الاستدلال لأن الإجابات تستند إلى مادة موجودة في النص ولكنها غير مذكورة صراحة.

٤- التنبؤ: يتضمن استخدام التلاميذ كلا من فهمهم للمقطع ومعرفتهم الخاصة بالموضوع والأمور ذات الصلة بطريقة منهجية لتحديد ما قد يحدث بعد انتهاء القصة.

٥- التقييم: وهو يتطلب من التلاميذ مجالا أوسع للفهم من أن يتطلب من المتعلم إعطاء حكم شامل حول بعض جوانب النص Day, R. R., & Park, J., 2005)).

المكونات التفاعلية للفهم القرائي:

- **القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي.**
- **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.**
- **السياق: قد تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحب القراءة يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين (فتحي الزيات، ١٩٩٨؛ سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠).**

العوامل التي تؤدي إلى تحسن في الفهم القرائي:

١- التدريب على الفهم الاستماعي

فقد وأظهرت نتائج دراسة بدر البراك(٢٠٠٣) أن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي يتحسن بشكل عام إلا أنه يتحسن بصورة ملموسة لنصوص قرائية متماثلة يفوق تحسن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي لنصوص قرائية متباينة.

٢- تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

فقد أسفرت نتائج دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٨)عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي.

٣- استراتيجيات ما وراء المعرفة

وتؤيد نتائج دراسة بسينة عبدالله (٢٠٠٩) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي التدريبي المبني على الذاكرة العاملة (أمل الشريدة،٢٠١٢: ٣٩٧).

وتؤيد أيضاً نتائج دراسة عاصم عبد المجيد (٢٠١٥) حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي.

وأيضاً وتؤيد نتائج دراسة سهيلة وصيف(٢٠١٩) حيث تبين من خلال النتائج أن البرنامج أحدث أثراً إيجابياً على نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء والفهم القرائي.

فروض البحث:

١- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي علي مقياس الفهم القرائي**

٢- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس الفهم القرائي**

٣- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياسين البعدي علي مقياس مفهوم الذات القرائي**

٤- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مفهوم الذات القرائية**

٥- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي**

٦- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات القرائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي**

ثانياً: إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

قامت الدراسة على المنهج شبه التجريبي والذي يتناسب مع مشكلة الدراسة وأهدافها، حيث يعد البرنامج التدريبي المستخدم المتغير المستقل، ويعد مفهوم الذات القرائية والفهم القرائي المتغيران التابعان، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد ومتجانستين، إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج.

٢- عينة البحث النهائية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي العسر القرائي، تم تشخيصهم من عينة قوامها(٣٥٠) تلميذا وتلميذة بعد تطبيق مقياس الذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven' " تعديل وتقنين: عماد أحمد، ٢٠١٦) واستبعاد التلاميذ الذين يقل مستوى ذكائهم عن المتوسط وتطبيق مقياس العسر القرائي واستبعاد التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتدني ومن يعانون من مشاكل سمعية أو بصرية والراسبين من تلاميذ بعض المدارس الحكومية بمحافظة سوهاج وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ وقد تم تقسيم العينة بطريقة عمدية إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة وتتكون من خمسة عشر تلميذاً والأخرى تجريبية وتتكون من خمسة عشر تلميذاً أيضاً، وتمت مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: العمر الزمني، والذكاء

وصف أدوات البحث:

١- اختبار تشخيص العسر القرائي (إعداد نصرة عبد المجيد، ٢٠١٤)

يهدف الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب القصور والقوة لدى التلاميذ، ويمكن تطبيق الاختبار بطريقة فردية أو جماعية.

الخصائص السيكومترية للاختبار.

أولاً صدق الاختبار: عن طريق صدق المحك الخارجي وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار تشخيص العسر القرائي ودرجاتهم في اللغة العربية في نهاية العام وكان معامل الارتباط ٠،٩١ وهي قيمة مرتفعة جدا وموجبة مما يدل على صدق المقياس.

كما حسب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار بعد حذف العبارات غير الدالة

ثانياً: ثبات الاختبار: تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة أسبيرمان – بروان وكان الثبات٠.٧٩٣ وكذلك عن طريقة معادلة كيودر– ريتشارد سون ٢٠ وكان الثبات٠.٨١٣ وهي قيم مرتفعة ومقبولة للثبات.

٢– اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن(تعديل وتقنين: عماد أحمد، ٢٠١٦)

أعد الاختبار Ravenوقد أعاد تعديله وتقنينه عماد أحمد، ٢٠١٦، ويعد هذا الاختبار من الاختبار غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة لقياس الذكاء فهو مجرد مجموعة من التصميمات ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة هي(أ– أ ب – ب) ويشمل كل قسم(١٢) بنداً ويشمل الاختبار (٣٦) مصفوفة أو تصميما، كل مصفوفة تحتوي على جزء مفقود يتطلب الاختبار أن يختار الشخص الجزء المفقود من ست بدائل ممكنة، يستخدم الاختبار مع الأطفال حتى كبار السن ومع الأطفال اللذين لا يعرفون اللغة ومع الأشخاص اللذين لديهم إصابات في الدماغ.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

حسب صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمي وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ علي اختبار المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي للتلاميذ في نهاية العام الماضي وكان معامل الارتباط ٠.٦٣٨ وهي قيمة مرتفعة وموجبة مما يدل علي صدق الاختبار، وحسب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وقد بلغت قيمتها ٠.٩١ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة للثبات.

٣- اختبار الفهم القرائي:(إعداد وتقنين: الباحثة).

تم إعداد هذا الاختبار لقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مستويات التلاميذ في الفهم القرائي من خلال الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار.

وصف الاختبار:

أ- الصورة الأولية للاختبار:

تم إعداد الاختبار لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقد مر بإعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات التالية:

- **القراءة الناقدة والاطلاع على كل ما هو متوفر من الإطار النظري للقراءة والفهم القرائي من الدراسات والأبحاث ومن مقاييس الفهم القرائي التي أعدت من قبل منها**
- **كما تم عند اختيار الموضوعات وصياغة العبارات مراعاة أن تكون النصوص والعبارات سهلة وواضحة بنسبة للصف الرابع الابتدائي وصياغة العبارات في صور متعددة**

حساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: حساب صدق الاختيار

١- صدق المحكمين: بعد إعداد اختبار الفهم القرائي قامت الباحثة بعرضه الصورة الأولية على نخبة من أساتذة الجامعات المختصين في مجال علم النفس وقد بلغ عددهم ١٣، تم إجراء التعديلات التي أقروها وقد تم اختيار العبارات التي تم الموافقة عليها بنسبة لا تقل عن ٨٤% وهي نسبة عالية للوثوق به.

٢- الصدق مع المحك (الصدق التلازمي): حسب صدق الاختيار عن طريق الصدق مع المحك (الصدق التلازمي) وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ علي اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي في نهاية العام الدراسي وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٨٧ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لصدق الاختبار.

٣- صدق الاتساق الداخلي: كما حسب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار وكانت النتائج كالتالي:

- **إن معاملات الارتباط لعبارات النص الأول تراوحت بين ٠.٤١٥ إلى ٠.٧١٥ وكلها دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة للثبات فيما عدا العبارات (٩ ، ١٥)**

- **أن معاملات الارتباط لعبارات النص الثاني تراوحت بين ٠.٣٢٩ إلى ٠.٧١٧ وكلها دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة للثبات**
- **أن معاملات الارتباط لعبارات النص تراوحت بين ٠.٣٩١ إلى ٠.٦٣٧ وكلها دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة للثبات فيما عدا العبارة رقم (٥ ، ١١)**
- **أن معاملات الارتباط لعبارات النص تراوحت بين ٠.٣١٩ إلى ٠.٦٣٢ وكلها دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة للثبات فيما عدا العبارة رقم (١٢)**

ثانيا: حساب الثبات

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق استخدام معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وكان معامل الثبات ٠.٨٧ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة للثبات.

ب- الصورة النهائية للاختبار:

يتكون الاختبار من ٦٢ سؤالاً موزعة على أربعة نصوص قرائية النص الأول ويحتوي على ١٦ سؤالا والنص الثاني ويحتوي على ١٦ سؤالا والنص الثالث ويحتوي على ١٢ سؤالا والنص الرابع ويحتوي على ١٨ سؤالا.

تصحيح الاختبار:

يتكون الاختبار من ٦٢عبارة وتعطى درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة على كل عبارات، وتعطى صفرا على الإجابة الخاطئة وبذلك تبلغ الدرجة الكلية على الاختبار ٦٢درجة علما بأن زمن الاختبار ٤٠ دقيقة.

٤- مقياس مفهوم الذات القرائية (إعداد عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨)

يتكون المقياس من ست وعشرين فقرة تقيس مفهوم الذات القرائية، وأمام كل فقرة ثلاث إجابات وهي (تنطبق – تنطبق أحياناً – لا تنطبق) ويهدف هذا الاختبار التعرف على إدراك التلاميذ واستمتاعهم واهتماماتهم وكفاءتهم في القراءة كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات وبنود المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس

حسب صدق الاختيار عن طريق صدق المحكمين حيث تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من العبارات المقترحة، واختيار العبارات التي تمت الموافقة عليها بنسبة لا تقل عن ٨٠% ، وعن طريق الصدق العاملي حيث تم التحليل العاملي لمقياس مفهوم الذات القرائية وكانت نتائج الصدق العاملي التباين الارتباط ١٣.٣٥% من التباين الارتباطي بالجذر الكامن ٣.٩١ وتتشبع به ست وعشرون فقرة وتراوحت معاملات التشبعات للعبارات بين ٠.٣٥٧ إلى ٠.٥١٣ .

حسب ثبات المقياس في الدراسة الحالية باستخدام التجزئة النصفية وكان معامل الثبات ٠.٧٤ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة للثبات، كما حسب الثبات باستخدام معادلة ألفا كر ونباك للثبات وكان معامل الثبات ٠.٦٩ وهي قيمة مرتفعة ومقبولة للثبات.

تم التأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في:

١- العمر الزمني:

تم تطبيق اختبار مان وتني للعينات المستقلة وأشارت النتائج أن قيمة (Z)المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني كانت (٠.٤٤٠) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٦٦٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في العمر الزمني.

٢- الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven' " تعديل وتقنين: عماد أحمد، ٢٠١٦):

تم تطبيق اختبار مان وتني للعينات المستقلة وأشارت النتائج أن قيمة(Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء كانت (١.٠٨٩) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٢٧٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في مقياس الذكاء.

٣- العسر القرائي (إعداد نصرة عبد المجيد، ٢٠١٤)

تم تطبيق اختبار مان وتني للعينات المستقلة وأشارت النتائج أن قيمة(Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العسر القرائي كانت (٠.٣١٨)وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٧٥١) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في العسر القرائي.

٤- الفهم القرائي (إعداد وتقنين الباحثة على عينة الدراسة الحالية)

جدول(١) نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة للفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الفهم القرائي

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة)Z(	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	التجريبية	١٥	١٧	٢٥٥	٠.٩٣٨	٠.٣٤٨	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤	٢١٠			

أشارت النتائج أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفهم القرائي كانت (٠.٩٣٨)وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٣٤٨) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي.

٥- مفهوم الذات القرائي (إعداد عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨)

جدول(٢)نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة للفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس مفهوم الذات القرائي

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة)Z(	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة
مفهوم الذات القرائي	التجريبية	١٥	١٥.٢٠	٢٢٨.٠٠	٠.١٨٧	٠.٨٥٢	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٨٠	٢٣٧.٠٠			

أشارت النتائج أن قيمة (Z)المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات القرائي كانت (٠.١٨٧) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٨٥٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في مفهوم الذات القرائي.

٣- البرنامج التدريبي

هدف البرنامج:

تنمية مفهوم الذات القرائية والفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي في الصف الرابع من المرحلة الابتدائي).

الأساس النظري للبرنامج:

١- التدريب على رفع مستوى الانتباه والذي يؤثر بشكل رئيسي في الفهم القرائي

٢- تنمية مهارات التعرف على الكلمة بأكملها عن طريق المعالجة البصرية

٣- تنمية القدرة علي تخزين واسترجاع المعلومات وتنمية مهارة الحفاظ على التسلسل الدقيق وتتابع الحروف

٤- تنمية مهارات فهم تجمعات الحروف والكلمات عن طريق التعرف على حروف الكلمة قبل قرأتها والتعرف علي معناها وقراءة كلمات الفقرة وفهمها وقراءة فقرات سهلة ثم تتدرج الفقرات في الصعوبة ثم التلخيص

٥- تشجيع التلاميذ على حب القراءة، من خلال تعزيز السلوك القرائي الذي يبدي فيه التلميذ تقدما.

افتراضات البرنامج التدريبي:

١- أن التلاميذ ذوي العسر القرائي بعد تقديم البرنامج التدريبي القائم على العمليات المعرفية المكونة لنظرية (PASS) المناسب لهم ممكن أن يحققوا النجاح في القراءة وتتحسن لديهم المهارات الأساسية للفهم القرائي وتنمية مفهوم الذات القرائية.

٢- أن استخدام الباحثة لبعض الوسائل التعليمية يساهم في تنمية مستوى الفهم القرائي لديهم

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اشتمل على مجموعة من الوسائل التعليمية مثل: (الأقلام الملونة – كتاب القراءة– البطاقات المصورة – القصص – السبورة للشرح – ممحاة– مسطرة – كراسات وكشاكيل – أوراق بيضاء..... الخ).

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

كما استخدمت مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب مثل: (استراتيجية المناقشة – الألعاب التعلمية – التعلم التعاوني – التعزيز – الشرح – التمارين – التغذية الراجعة والواجبات المنزلية)

محتوى البرنامج التدريبي:

يقدم البرنامج بواقع)٢٣) جلسة من خلال تقديم ثلاث جلسات أسبوعياً، زمن كل جلسة من (٤٥-٤٠) دقيقة، ويحتوي البرنامج التدريبي على مجموعة من الجلسات التدريبية روعي في اختيار المحتوى أن يكون في صورة قصص شيقة وممتعة حتى تجذب انتباه التلاميذ، كما روعي في المحتوى أن يكون مرتبطا بالمحتوي الدراسي للتلاميذ حتى تضمن الباحثة وجود خبرات سابقة للمحتوى لدى التلاميذ في، بالإضافة إلى بعض أوراق العمل التي أعدتها الباحثة لتعزيز هذه المهارات لدى التلاميذ.

رابعاً: خطوات وإجراءات الدراسة:

١- الاطلاع على كل من الإطار النظري والدراسات السابقة

٢- إعداد واختيار أدوات الدراسة

٣- التحقق من صدق وثبات مقاييس الدراسة

٤- اختيار العينة الأساسية للبرنامج من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي العسر القرائي

٥- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين الاولى تجريبية والثانية ضابطة

٦- التأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال الضبط الإحصائي للأفراد المجموعتين لكل من متغير العمر ومتغير الذكاء ومتغير العسر القرائي

٧- التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغيرات الدراسة عن طريق تطبيق المقاييس على عينة الدراسة (القياس القبلي)؛ بهدف التعرف على الأثر الذي يحدثه البرنامج من خلال حساب الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي

٨- إجراءات البرنامج التدريبي تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية خلال شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعية وذلك خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١

٩- تطبيق المقاييس على عينة البرنامج (القياس البعدي) وذلك من خلال إعادة اختبار الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية، بعد تطبيق البرنامج بهدف التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج

١٠- تحليل وتفسير النتائج وفقا للأساليب الإحصائية

١١- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وتمثلت أساليب المعالجة الإحصائية فيما يلي:

١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢- اختبار مان وتني : Mann – Whitney U test

٣- اختبار ولكوكسون : test Wilcoxon ..

٤- حساب حجم الأثر للإحصاء اللابارمتري التجزئة النصفية

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها

الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي في مقياس الفهم القرائي" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار ويلككسون للرتب وقد أسفرت النتائج عن جدول(٣):

جدول(٣) نتائج اختبار ويلككسون وقيمة(Z) ومستوي الدلالة للفرق بين رتب دراجات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفهم القرائي

البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	حجم الأثر	
الفهم القرائي	موجبة	١٥	٨	١٢٠	٤٢٥.٣	٠٠١.٠	٧٥.٠	قوي
	سالبة	٠	٠٠.٠	٠٠.٠				
	متعادلة	٠						

٠.٢-٠.٥فأقل ٠.٢ < ∞ > ٠.٥ ٠.٥ فأكثر

ويتضح من بيانات جدول(٣) وجود دلالة إحصائية لقيمة(Z) حيث بلغت (٣.٤٢٥) عند مستوى دلالة الاحتمالية (٠.٠٠١) وهو أقل من مستوى (٠.٠٥) وعليه نقرر بأنه توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي الأعلى في المتوسط لمقياس الفهم القرائي.

وتؤيد هذه النتيجة ما أشار إليه (Locascio, G., et al, 2010) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة قد يظهرون أيضًا صعوبات في التخطيط.

وتؤكد ذلك نتائج دراسة (Georgiou, G. K. & Das, J. P., 2014) والتي أظهرت بأن المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة هي مؤشرات مهمة للتنبؤ بالقراءة والفهم القرائي بالإضافة إلى إثبات دور المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة في تحسين القراءة في كافة المراحل وأن الضعف في القراءة بغض النظر عن العمر تظل المعالجة المتتالية هي الضعف الإدراكي الأول، ويتفق مع وجهة نظر(Mondell, S. & Tyler, F. B. 1981)في أن المعرفة السابقة محدد هام وأساسي للفهم القرائي، يبنى عليها عمليات إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

وتتفق مع دراسة أمال منصر (٢٠١٩) والتي انتهت إلى وجود دور كبير للانتباه في فعالية الفهم القرائي، ودراسة (Jianping, X., & Ying, Z. (2020 والتي أظهرت أن البرامج القائمة على نظرية (PASS) تحسن القدرة على القراءة وتعمل على تنمية الفهم القرائي بشكل ملحوظ.

ويمكن تفسير هذه النتائج بآن البرنامج التدريبي المقترح له الأثر الإيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي العسر القرائي حيث ساهمت الأنشطة التي قدمت للتلاميذ خلال جلسات البرنامج والتي بنيت على العمليات المعرفية المكونة لنظرية (PASS) في مساعدة التلاميذ في تحسين مستوى الفهم لديهم وبالرجوع إلى طبيعة البرنامج التدريبي الذي يقوم على أساس العمليات المعرفي المكونة لنظرية PASS نجد أن عملية التخطيط والتي تعمل على تخطيط وتنظيم المعلومات تساهم في عملية فهم النصوص الأكثر تعقيدًا، وبالتالي، يعد مكون مهم للقراء.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار مان وتني للرتب وقد أسفرت النتائج عن

جدول(٤) نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U)	قيمة Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير	
الفهم القرائي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	١٢٠	٤.٦٧١	٠٠٠.٠	دالة عند مستوى ٠١.٠	٨٤.٠	قوي
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠						

٠.٢فأقل ٠.٢ < ∞ < ٠.٥ ٠.٥ فأكثر

من جدول(٤) يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفهم القرائي كانت (٤.٦٧١) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠)وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وعليه نقرر بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأعلى في المتوسط لمقياس الفهم القرائي.

وتؤيد هذه النتيجة ما أشار إليه (Papadopoulos, T. C., ., et al, (2001 أن التخطيط يتضمن وظائف تنفيذية مسئولة عن برمجة السلوك واختيار وبناء الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء كما جاءت النتائج متفقة مع (Baddeley, A., (2003 حيث يرى أن مهارات التخطيط تمثل أحد مصادر التعرف على الفروق الفردية في الفهم القرائي، وما ذكره كلا من (٢٠١٥) Kendeou, P., et al،أن القراء الجيدين أكثر استخداما للتخطيط ومراقبة قراءتهم في المقابل من المحتمل أن يكون ضعاف القراءة أداءهم أسوأ من القراء الجيدين على أداء المهام التي تتطلب التخطيط والاستجابات المنظمة، وأقل كفاءة في تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي عندما تكون هناك حاجة إلى ذلك.

وما أضافه (Mandler, (1983), Anderson, (1984 أن المعرفة السابقة محدد هام وأساسي للفهم القرائي، يبنى عليها عمليات إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٢٧٧).

وكذلك دراسة(Wang, X, et al, 2012) وجدت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة أيضا يعانون من العجز في المعالجة المتتالية، ويتفق مع نتائج دراسة (Filickova, M., et al, 2015) التي أظهر أن المعالجة المتزامنة ارتبطت بشكل كبير بالفهم القرائي، ورتبطت المعالجة المتتالية بشكل كبير بفك الكلمات والحروف.

وتظهر علاقة عمليات PASS بالفهم القرائي من خلال دراسة (آمال منصر، ٢٠١٩) حيث خلصت الدراسة إلى وجود دور كبير للانتباه الانتقائي في فعالية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، وهذه النتائج تدعم النتائج التي تم التوصل إليها في الفرض الأول وهي أن البرنامج التدريبي المقترح له أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي العسر القرائي حيث ساهمت الأنشطة التي قدمت للتلاميذ خلال جلسات البرنامج بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب في مساعدة تلاميذ المجموعة التجريبية في تحسين مستوى الفهم لديهم مما نتج عنه فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي، حيث أن البرامج التدريبية القائمة على نظرية PASS تعد طريقة فعالة في تنمية الفهم القرائي بشكل خاص وتحسين القراءة بشكل عام لدى ذوي العسر القرائي.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياسين البعدي في مقياس مفهوم الذات القرائي" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار ويلككسون للرتب وقد أسفرت النتائج عن:

جدول(٥) يوضح قيمة(Z) ومستوي الدلالة للفرق بين رتب دراجات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات القرائي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
مفهوم الذات القرائي	موجبة	١٥	٨	١٢٠	٤٢٤.٣	٠٠١.٠	٠١.٠	٧٥.٠	قوي
	سالبة	٠	-	-					
	متعادلة	٠	-	-					

٠.٢فأقل ٠.٢ < ∞ > ٠.٥ ٠.٥ فأكثر

ويتضح من جدول(٥) وجود دلالة إحصائية لقيمة (Z) حيث بلغت (٣.٤٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠١)وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي الأعلى في المتوسط لمقياس مفهوم الذات القرائي.

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة مصعب شعبان(٢٠١٣) والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج العلاجي في علاج الديسلكسيا، وما أظهرته دراسة Lily, H., 2014) أن الأداء القرائي هو أكبر مؤشر على مفهوم الذات القرائي، وما أكدته دراسة Chapman, J.W., et al, 2000) على أن الأطفال الجيدون في القراءة لديهم مفهوم ذات قرائي إيجابي أم الأطفال ضعيف القراءة لديهم مفهوم ذات قرائي سلبي.

وبالإضافة إلى ذلك ما ذكره كلا من Nicole, R., & Susan, C.(2005) يتأثر مفهوم الذات القرائية بالسلوكيات والأداء السابق، وما أورده Ames, C.(1992) عندما ينخرط الأطفال في مهام التعلم في المدرس، فإنهم يطورون وعيًا بأدائهم (أي مفهوم الذات القرائية).

كما يقوم البرنامج المستخدم على الاستراتيجيات والفنيات المناسبة مثل التعزيز والتشجيع والألعاب التعليمية والمسابقات والأنشطة المعرفية أثناء الجلسات حيث ذكر Mondell, S., & Tyler, F. B. (1981) أن تشجيع الأطفال مهم لتنمية مفهوم الذات والكفاءة لديهم وتبدأ المقارنة مع زملائهم في الفصل، والتي تتلاءم مع الهدف المراد من البرنامج، حيث تم اختيار العمليات المعرفية المكونة لنظرية PASS التي أكدت الدراسات على أهميتها وفعاليتها في خفض العسر القرائي ومن خلالها يتحسن مفهوم الذات القرائية لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم والذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب، عملت على تحسن مفهوم الذات القرائية لدى ذوي العسر القرائي أفراد المجموعة التجريبية، حيث أن البرامج التدريبية تعد طريقة فعالة في تنمية الفهم القرائي بشكل خاص وتحسين القراءة بشكل عام لدى ذوي العسر القرائي، ويكمن الهدف الأساسي منه هو تحسين مستواهم إلى أقصى ما تصل إليهم قدراتهم.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات القرائية" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار مان وتني للرتب وقد أسفرت النتائج عن:

جدول(٦)نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات القرائي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U)	قيمة Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم التأثير	
الفهم القرائي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	١٢٠	٦٧٤.٤	٠٠٠.٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	٨٤.٠	قوي
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠						

٠.٢فأقل ٠.٢ < ∞ > ٠.٥ ٠.٥ فأكثر

يتضح من جدول(٦) أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات القرائي كانت (٤.٦٧٤)وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥)وبذلك تتفق مع نتيجة اختبار (ت) لذلك نطمئن إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات القرائي الأعلى في المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة2002 (Aunola, K., et al,) أظهرت النتائج أن هناك دورة تراكمية متعددة بين مهارات القراءة للأطفال ومفهوم الذات، ويتفق مع نتائج دراسة ((Nicole, R., & Susan C., 2005 إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الإنجاز القرائي ومفهوم الذات القرائي كانت هذه العلاقة واضحة في جميع الجوانب (الدقة ومعدل الفهم) وجميع مكونات القراءة الصعوبة والكفاءة والموقف من مفهوم الذات القرائية، معدل القراءة ساهم في الحصول على تقدم كبير في مستويات مفهوم الذات القرائية، كما أوضحت أن مفهوم الذات القرائية عامل مهم في الفهم القرائي، من الناحية النظرية، يؤثر مفهوم الذات القرائية على الفهم القرائي.

وتتفق مع نتائج دراسة Chapman, J.W., et al, (2000) وجدوا أن الفروق الفردية في مفهوم الذات القرائية كانت مرتبطة بضعف الوعي الصوتي ومعرفة اسم الحرف، يعتبر مفهوم الذات عاملا من العوامل التي تؤثر على تحصيل التلاميذ في تعلم اللغة مفهوم الذات الإيجابية ومفهوم الذات السلبية.

وهذه النتيجة تتفق مع تعريف السيد محمد (١٩٩٩) لمفهوم الذات القرائي: بأنه أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، وناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة مكونات هي (الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، إدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والإحساس أو المشاعر المختلفة اتجاه المواقف القرائية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا من التحصيل القرائي المنخفض لذوي العسر القرائي، والمتمثل في الفشل في القراءة والذي يؤثر سلبيا في مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي، والذي يؤثر أيضا في توافقهم وتكيفهم داخل الفصل، وفي ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج المستخدم والذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب، عملت على تحسن مفهوم الذات القرائية لدى ذوي العسر القرائي أفراد المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى البرامج التي تعمل على خفض مستوى العسر القرائي تؤدي بدورها لرفع مستوى مفهوم الذات القرائية، فيكون المعنى لهذه الدراسة هو أن مفهوم الذات القرائية يتطور من خلال أنشطة البرنامج المستمدة من العمليات الأساسية المكونة لنظرية (PASS) والتي تعمل على تحسين الأداء القرائي الذي بدورة يعمل على تنمية مفهوم الذات القرائية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن التلاميذ أصبحوا ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم أفضل مما كانوا عليه حيث تحسن مستوى قراءتهم والفهم القرائي لديهم مما أسفر عنه تحسن في مفهوم الذات القرائية وهذا التفسير يتفق مع تعريف (Chapman, J.W., et al,(2000 لمفهوم الذات القرائية" بأنها تصورات الفرد لقدرته على القراءة والدرجة التي يصل أن يرى الفرد القراءة على أنها مهارة" حيث أوضح أن من أهم خصائص مفهوم الذات أنه يصف كيف يدرك الفرد قدراته على أساس الأداء السابق أو الإنجاز السابق.

خامساً: نتائج الفرض الخامس ومناقشتها

الذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار (مان وتني) للعينات كانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	الذكور	٦	٨	٤٨	٢٧	٠.٠٠٠	١.٠٠٠	غير دالة
	الإناث	٩	٨	٧٢				

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الفهم القرائي كانت (٠.٠٠٠) وقيمة الاحتمال المناظر له (١.٠٠٠)وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي في مقياس الفهم القرائي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حمير يحيى(٢٠١٤) حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات (الذكور/الإناث) في مهارات الفهم القرائي، ومع نتائج دراسة زبيدة بيوض(٢٠١٧) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس (الذكور/الإناث)

وهذه النتيجة تتفق كذلك مع دراسة (سهيلة وصيف،٢٠١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي، ودراسة كلاً من أمل محمد(٢٠٢٠)، وابتسام حامد) ٢٠٠٨)، جويدة برحيل(٢٠١٦) والتي أسفرت نتائجهما عن عدم وجود فروق تعذي لمتغير الجنس (الذكور/الإناث).

كما أضافة دراسة محمد مهيدات وأمل الصمادي(٢٠٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات العينة في اختبار الفهم القرائي الكلي ومستوياته تبعاً لمتغير الجنس على القياس البعدي

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما ذكره (Piager, J, (1946أن اكتساب المعرفة يرتكز بصورة أساسية على التكيف البيولوجي، وأن مجرى النمو واحد لدى الأطفال (الذكور/الإناث).

سادساً: نتائج الفرض السادس ومناقشتها

الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات القرائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي" ولتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار (مان وتني) للعينات المستقلة كانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات القرائي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة
مفهوم الذات القرائي	الذكور	٦	٨.٨٣	٥٣.٠٠	٢٢.٠٠	٠.٥٩٢	٠.٦٠٧	غير دالة
	الإناث	٩	٧.٤٤	٦٧.٠٠				

يتضح من جدول رقم (٨) أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات القرائي كانت (٠.٥٩٢) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٦٠٧)وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي في مقياس مفهوم الذات القرائي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (محمد عبد العزيز،٢٠٠٠) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث في مفهوم الذات. ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج دراسة Nicole, R., & Susan, C.,(2005) أنه لم يتم العثور على آثار كبيرة بين الجنسين سواء في القراءة أو مفهوم الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى المساواة بين الذكور والإناث وخلق روح المنافسة بينهم أثناء تقديم أنشطة البرنامج التدريبي.

نتائج البحث:

أثبت البرنامج فاعليته في:

١- تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي العسر القرائي باستخدام البرنامج القائم على نظرية PASS حيث وجدت فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

٢- تنمية مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي العسر القرائي باستخدام البرنامج القائم على نظرية PASS حيث وجدت فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

كما توصل البحث إلى:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي علي مقياس الفهم القرائي

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس الفهم القرائي

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياسين البعدي علي مقياس مفهوم الذات القرائي

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس(البعدي) لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مفهوم الذات القرائية

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات القرائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

توصيات البحث

بعد عرض نتائج الدراسة وفي ضوء هذه النتائج نقدم التوصيات التالية والتي نأمل العمل بها والاستفادة منها:

١- **اهتمام الأسرة بالجانب النفسي بالنسبة للطفل بما يساعده في تنمية مفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات القرائي بشكل خاص وتوعية المجتمع بكيفية التعامل مع فئة ذوي العسر القرائي**

٢- **وجود فريق في كل مدرسة للتعامل مع حالات العسر القرائي وعقد دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية اكتشاف حالات العسر القرائي وكيفية التعامل معهم وأهم البرامج التي وضعت لهم**

٣- **التأكيد على جذب انتباه التلاميذ ذوي العسر القرائي، بتوجيه أسئلة تثير الاهتمام بموضوع الدرس.**

٤- **التأكيد على جذب انتباه التلاميذ ذوي العسر القرائي من خلال تقديم المعلمين للمنهج في مسابقات وألعاب**

٥- **مساعدة الطلبة على التمييز بين التفصيلات المهمة وغير المهمة وتوجيههم نحو التركيز على المعلومات الأكثر أهمية، وتقديم النقاط المهم ومناقشتها.**

٦- **مساعدة الطلبة على الربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة بطرق تبين كيفية ارتباط المعلومات.**

٧- **التركيز على المعالجة وليس على الحفظ، وذلك بربط الأفكار الجديدة بما لدى الطلبة في أبنيتهم المعرفية.**

الدراسات المقترحة

١- **دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والعسر القرائي لدي طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي العسر القرائي**

٢- **فاعلية برنامج تدريبي قائمة على نظرية PASS في تنمية الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائي لدي طلاب المرحلة الإعدادية**

٣- **فاعلية برنامج تدريبي قائمة على نظرية PASS في تحسين فاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية من ذوي العسر القرائي**

المراجع

المراجع العربية

ابتسام حامد السطيحة(٢٠٠٨). سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، (٣٨)،٤٠٦ – ٣٥٦

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

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بنها، ١٠ (٣)،٢٠٦– ٢٣٨.

آمال منصر(٢٠١٩). دور الانتباه الانتقائي في فعالية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة.

أمثال هادي الحويلة ومسعد نجاح أبو الديار(٢٠١٥). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائياً. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية الكويت، ٥٩– ٧٩.

أمل صالح الشريدة (٢٠١٢). دور سعة الذاكرة العاملة (مرتفع – منخفض) ومستوى تجهيز المعلومات (سطحي – عميق) في الفهم القرائي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي في منطقة القصيم. مجلة كلية التربية بنها، ٢٣ (٩٢)، ٣٩٥–٤٣٨.

أمل محمد احمد (٢٠٢٠) . الدافعية العقلية وعلاقتها بالتمثيل المعرفي و الفهم القرائي لدى العادين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٧، ١٤١٩–١٣٢١

بسينة عبدالله سعيد الغامدي(٢٠٠٩). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٤)، ٢٠٧–٢٥٢

جويدة برحيل عصمان(٢٠١٦). صعوبات القراءة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى اقسام الطور الثاني. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، (٢١)، ١٩٤– ١٨٥ .

حمير يحيى محمد (٢٠١٤). مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه. كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي.

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

زبيدة بيوض (٢٠١٧). الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (٣١)، ٦٧٢-٦٥٩ .

سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سميرة محمد إبراهيم (٢٠١٧) . الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي القاهرة. ٣(٥٠)، ٤٠٣-٣٧٩.

سهيلة وصيف خالد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية مهارات الأداء والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

صلاح الدين تغليت (٢٠١٢). برنامج علاجي مقترح تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا وكتابيًا. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية الجزائر، (١)، ٤٧-٧٦

عادل عبدالله محمد(٢٠٠٨). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. الندوة العلمية التي يقيمها قسم علم النفس بكلية التربية. جامعة الملك سعود تحت عنوان (علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية).

عادل عبد الله محمد(٢٠٠٩). مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار الرشاد.

عاصم عبد المجيد كامل (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. كلية التربية، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة

عبد المنعم أحمد بدران (٢٠٠٨). التحصيل اللغوي وطرق تنميته. كفر الشيخ: العلم والإيمان.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦) . المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال (تعديل وتقنين). القاهرة: الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة :دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). مدخل معرفي مقترح لتفسير صعوبات التعلم. مصر. المؤتمر السنوي الخامس – الإرشاد النفسي والتنمية البشرية،١، ٢٦٥-٢٩٧.

فتحية بن سعدون (٢٠١٦). تكيف اختبار Lalouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي. مجلة العلوم النفسية والتربوية ،٢ (٢)،٢٤-٤٢.

ليلى أحمد السيد (٢٠١٥). فاعلية استخدام طريقة فيرنالد (طريقة تعدد الحواس) في خفض مشكلة العسر القرائي (الديسيلكسيا) لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات الطفولة القاهرة، ١٨ (٦٧)، ٤١-٤٥.

محمد عبد العزيز عبد ربه (٢٠٠٠). تصميم برنامج ارشادي لتحسين مفهوم الذات عند اطفال المؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد مهيدات وأمل الصمادي (٢٠٢٠) . أثر استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (R A P) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٧(٢)، ٢٣٥- ٢٥٠

محمود شريف زكريا وأحمد سعيد سالم (٢٠١٣) . التعليمات الإرشادية الخاصة بالخدمات المكتبية للمتعسرين في القراءة. سلسلة ترجمة معايير إفلا (١٨). الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات.

مريم الصمادي، وأمير الغمراني، سالار فرامارزي (٢٠٢٠). في شرح القدرة على قراءة الكلمات وفهم النص لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة ودور العمليات المعرفيةPASS . مجلة الصحة النفسية للأطفال،٧(٢)، ٢٦٨-٢٧٩.

مزوز نوال(٢٠١٥). اضطراب المعالجة التتابعية عند الطفل عسير القراءة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت : مركز تقويم وتعليم لطفل.

مصعب محمد شعبان (٢٠١٣) . فاعلية برنامج العسر القرائي "الديسيلكسيا " دراسة تجريبية على تلاميذالمرحلة الأساسية في قطاع غزة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

نادية بعيبع (٢٠٠٢) . عسر قرائي أو فشل مدرسي. مجلة العلوم الانسانية، (١٧)، ١٥٧-١٦٤.

نادية محمود الشريف (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لنظرية PASS في تنمية بعض مهارات التفكير لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. كلية الدراسات العليا للتربية العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٣ (٢)، ٤٨٧-٥١٠.

نصرة محمد عبد المجيد (٢٠١٤). اختبار تشخيص العسر القرائي. كفر الشيخ: مكتبة الانجلو المصرية.

وفيق صفوت مختار (٢٠١٧). عسر القراءة عند الأطفال. مجلة الوعي الإسلامي، ٥٤(٦٢٤)،٧٢-٧٣.

هاني زينهم شتا(٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة المملكة العربية، (١)،٨١-١١٩.

هناء عبد العظيم محمد (٢٠١٦). تباين المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوى الديسيلكسيا باختلاف المقدر ونمط المشكلة. مجلة دراسات عربية مصر، ١٥(٤)، ٦٠٣ -٦٨٦.

ثانيا : المراجع الاجنبية

Ames, C. (1992) . Achievement goals and the classroom motivational climate Student Perceptions in the Classroom. 327-348

Aunola, K., Leskinen, E., Arvilommi, T. O., & Nurmi, J. E., (2002).Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. British Journal of Educational Psychology, 72, 343–364

Baddeley, A.(2003). Working memory and language: An overview. Journal of CommunicationDisorders, 36, :189-208.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995) . Development of young children reading self - concepts: an examination of emerging sup components and their relation with reading achievement, journal of education psychology, 87 (1), 154-167.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2000). Early reading – related skills and performance, reading self - concept, and the development of academic self - concept: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 92, 703- 708 .

Cohrssen, C., Niklas, F., Logan, D., & Tayler, C., (2016). The self - reported academic self - concept of four – year - old children: Global and fixed, or nuanced and changing in the year before school? Australasian Journal of Early Childhood, 41(3), 4–10.

Das, J. P., (2002). A better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, 11, 28–33.

Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R., (1994). Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Day, R. R., & Park, J., (2005). Developing reading comprehension questions. Reading in a Foreign Language, 7(1), 61-73.

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text Interactions : How differential text and question types influence cognitive skills Needed for reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 3,515-528

Festman,J., & Schwieter, J. W. (2019).Self-Concepts in Reading and Spelling among Monoand Multilingual Children : Extending the Bilingual Advantage. Behav., 9(39), 1- 16

Filickova, M., Kovalcikova, L., & Ropovik, L., (2015). The role of simultaneous and successive Processing in EFL reading. International Journal of Psychology, 51(5), 383 - 391.

Georgiou, G. K. & Das, J. P., (2014). Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence . Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423. 12(37);101;115

Gough, P. B., & Tunmer, W. E., (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education 7(1), 6-10

Guay, F., Marsh, H., & Boivin, M., (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95(1), 124–136 .

Jianping, X., & Ying, Z.,(2020). Cognitive intervention of Chinese children with development dyslexia. Advances in Psychology, 10 (8),1286- 1294.

Johnson, J.A., (1997). The Role of Intelligence in Reading Disabilities: A Comparison of Three Theories .

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G,. (2015). Cognition, Intelligence, and Achievement. Elsevier .

Locascio, G.,Mahone, E. M., Eason, S.H., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among Children with reading comprehension deficits. Journal of Learning Disabilities, 43, 441_454.

Lily, H. (2014). examining the relationship between reading ability and reading self - concept in differing socio-economic schools.

Luria, A. (1973). The working brain : An introdducion to neuron psychology. New york : basic books .

Marsh, H. W., & O'Mara, A (2008). Reciprocal effects between academic self – concept, self – esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: unidimensionaland multidimensional perspectives of self – concept. Personality and socialpsychology bulletin, 34(4), 542-552 .

Mondell, S., and Tyler, F. B. (1981). Parental competence and styles of problem solving/play behavior with children. Dev. Psychol. 17, 73–78 .

Naglieri, J. A., & Das, J. P., (1997). Das – Naglieri Cognitive Assessment System. Itasca, IL: Riverside Publishing

Nicole, R., & Susan, C., (2005). Reading Achievement and Reading Self-Concept in Year 3. Children Paper presented at the aare annual conference. Parramatta

Papadopoulos, T.C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition Under two different instructional approaches. European Journal of Psychology of Education, 26, 549–567.

Papadopoulos, T. C., (2013). Preschool & primary education, 1(1), 41-66

Papadopoulos, T. C., Parrila, R. K., & Das, J. P. (2001). Methylphenidate and problem solving in children with ADHD : Does equal outcome mean equal process? The Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 11, 51-72.

Piager, J., (1946). La psychologie de l intelligence. Collin, paris .

Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K., (2015). The formation of academic self - concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. Contemporary Educational Psychology, 41, 124–132.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. Learning and Instruction, 29, 21–30 .

Sewasew, D., & Koester, L.S.(2019). The Developmental Dynamics of Students' Reading Self- Concept and Reading Competence: Examining Reciprocal Relations and Ethnic-Background Patterns. Learning and Individual Differences,11, 102-74

Torgesen, J. K., (1980). Conceptual and educational implications of the use of efficient taskstrategies by learning disabled children. Journal of Learning Disabilities, 13, 364- 371.

Wang, X., Georgiou, G., & Das, J. P., (2012) . Examining the effects of PASS cognitive processes on Chinese reading accuracy and fl uency. Learning and Individual Differences 22, 139–143.