فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم

اعداد

الشيماء ناجى عطية عبد الحميد

أ.د/ منى خليفة على حسن

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/على عبد المنعم حسين

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستلام : ٢/ ٥/ ٢٠١٩ القبول : ٤ / ٦/ ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلىالتحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم،تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة دويدة للتعليم الأساسى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (ن=١٠) وضابطة (ن=١٠)، تم تطبيق الأدوات اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩)، بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحى الزيات) ، اختبار المسح النيرولوجى (إعداد مارجريت موتى) ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١) ، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، برنامج علاجى قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ١– معامل الإرتباط البسيط لبيرسون (Z): لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، ٢- اختبار ويلكوكسون (W) لدلالة الفروق بين الرتب، ٣- معامل ألفا كرونباخ. توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج العلاجى القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الاكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الكلمات المفتاحية : التعلم المنظم ذاتيا – صعوبات القراءة – مفهوم الذات الأكاديمى – صعوبات التعلم.

مقدمة :

تعتبر صعوبات التعلم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائية (Developmental)أوأكاديمية (Academic) من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة وتعنى بدراستها العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك بهدف التعرف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثرها. وتعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عددا وهي تستمر مدى الحياة وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى في الإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي وهي المشكلات التي لا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم، إلا إن وجودها يعد أمرا خطيرا يؤدى إلى تفاقم ما يتعرض له من مشكلات **(عادل عبد الله،٢٠٠٦،١٩٥).**

كما أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدي الطلاب الذين يعانون من انخفاض في مستوي التحصيل تتراوح ما بين(١٠–٢٠%) من طلاب المدارس وفي جميع المراحل التعليمية، وأن هذه الصعوبات في تزايد مستمر فيالمدارس المصرية(**محفوظ عبد الستار وأسامة عطا ،٢٠١٤،٢٠).**

وتأتي صعوبات القراءة في مقدمة مظاهر القصور الأكاديمي الشائعة بين التلاميذ الذينيطلق عليهم مصطلح ذوي صعوبات التعلم وتعد القراءة أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وهي وسيلة اكتسابالمعارف والثقافات، والخبرات المتنوعة، وكفى بها شرفا أنها كانت أول لفظة في أول آية نزلت من عند الحقعلى رسوله الكريم ﷺ عندما قال: (اقْرأْ بِاسِمَ رَبّك الّذيَ خَلَق* َخلَقالإنسان ِمن َعلَق*اقرأْ َوربّكالأَ ْكَرم* الّذيَ عَلَّم بِالْقَلَم* َعلّم الإنسان َما لم يَعلَم) " (سورة العلق١-٥).

والقراءة فن من فنون اللغة الأربعة التي لها أهمية بالغة في المرحلة الإبتدائية من حيث أنها المدخلالطبيعي للتعلم، ومهمة المدرسة الإبتدائية فى الأساس هي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، وإذا أخفقت المدرسةالإبتدائية في هذه المهمة، فقد أخفقت إخفاقا ذريعا في أهم هدف من أهدافها، فضعف التلاميذ في القراءةيترتب عليه ضعفهم في تحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى **(فتحى يونس،٢٠٠٧،١٦١).**

يشير حمزة السعيد (٢٠٠١) وزيدان السرطاوى (٢٠٠٦) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تصل نسبتها إلى(١٠% إلى ١٥%) من تلاميذ المدارسوأن (٧٤%)من الأطفال صعوبات القراءة يبقون كذلك حتى الصف الثالث الإعدادى.ويعانى الطلبة ذوى صعوبات تعلم القراءة من تدنى مفهوم الذات لديهم خاصة الأكاديمى وأن الذات هي في الأصل بناء اجتماعي أساسه الخبرة الاجتماعية ، وبالتالي فالذات تنمو في الإطار الاجتماعي من خلال التفاعلات والتعاملات الاجتماعية **(فهد الدليم،٢٠٠٦،٥).**

وقد أظهرت دراسة (زيان،١٩٨٩،١٢٣) أن طلاب الصف الأول الإعدادى يخطئون فى بعض مهارات القراءة الجهرية حيث يخطىء أغلبهم فى مهارات النطق السليم و عدم الحذف،و عدم الإضافة،بنسب تتراوح من (٨٩%، ٩٤%) ماعدا مهارة الإبدال التى يخطىء فيها التلاميذ بنسبة (٣٠%)، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بالطرق العلاجية فى الكتب الدراسية المكررة منذ بداية المرحلة الأولى للتعليم الأساسى **(عبد الله محمد،٢٠١٢،٧)**.

قد يواجه الطفل العادي مشكلات في القراءة في كل مرحلة من مراحل نمو مهارات القراءة التيقد تفسر بأسباب تتعلق بعوامل جسمية أو حسية أو عقلية أو بيئية أو تتعلق بالأسلوبالتدريسي أو الحرمان الثقافي ويمكن إعداد برامج تربوية تعالج مشكلات القراءة لدى الطفلالعادي، ولكن قد يواجه بعض الأطفال مشكلات في القراءة لا تعود إلى عوامل حسية أوبيئية أوعقلية وهي المشكلات التي يطلق عليها مصطلح صعوبات القراءة، مما يسببمشكلات عديدة لهؤلاء التلاميذ، حيث أن مفهوم الطفل عن ذاته وتقديره لها يتوقف على مدى نجاحه أو إخفاقة في العمليةالتعليمية، لذلك فان دراسة جوانب معينة في شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم شيءمهم من أجل زيادة معرفتنا بخصائصهم والاستفادة منها في البرامج التدريبية والعلاجية التيتقدم لهم للتخفيف من حدة المشكلات التي يواجهونها**(مصطفى القمش،٢٠٠٦،٥)**.

إن الصعوبات التى يعانى منها الطفل تستنفد جزءا عظيما من طاقته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية أو تترك بصماتها على مجمل الشخصية فيبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصى والانفعالى والاجتماعى ويكون أميل إلى الإنطواء والاكتئاب و الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات، فالمشكلة الرئيسية لدى هؤلاء التلاميذ تكمن فى استمرار افتقارهم إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التى يقوم بها الطفل تجعله أقل قبولا لدى مدرسيه وأقرانه، وربما لدى والديه حين يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه،ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط وسوء التوافق وانحسار صورة الذات ويتعمق لديه شعور بالعجز**(منيرة القطان،٢٠١٤،١٢)**.

ومن جهة أخريعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم منعدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرينويشعرون بالرفضوهذا يولد لديهم شعورابالياًسوالإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل وكل هذا يؤثر سلبا في مفهوم الذات الأكاديميلديهم في المدرسة والمنزل، لذا يجب البحث عنبرامج تعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة في المدارس**(هيثم يوسف،٢٠٠٥،١٥)**.

وأشار منتغمري (Montgomery,2003)إلى أن تقدير المعلمين لمفهوم الذات لدىالطلبة ذوي صعوبات التعلم، غالبا ما يكون منخفضا، مقارنة بتقدير الطلبة أنفسهم لمفهوم ذواتهم، لأن المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم

الأكاديمي المتدني .ولتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لابد من معرفة المتطلبات اللازمة لتنمية هذا المفهوم وهي: (الشعور بالأمان، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالانتماء، والشعور بالهدف والشعور بالكفاية الشخصية).وهذه المتطلبات يجب صياغتها على شكل نشاطات ضمن برنامج تهتم بتدريب الأطفال عليها، كما أن للثقة بالنفس علامات تدل عليها تتمثل بما لدى للفرد من طاقات كامنة فيه وتقدير صائب لما يتمتع به هذا الفرد من قوة وكفاية ذاتية مقارنة بغيره من الأفراد **(نهلا أمجد، ٢٠١٠، ١٦).**

ومن ثم لابد من استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتعتبر استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من أفضل الاستراتيجيات التى حققت نجاحا مع هؤلاء التلاميذ.

بدأ الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية فى تحديد ودراسة العمليات المفتاحية التى من خلالها يوجه التلاميذ اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية، فيما يعرف بالتعلم المنظم ذاتيا إذ أن معرفة مكونات و استراتيجيات هذا النوع من التعلم يحسن من فعالية الذات ومشاعر الضبط و تجنب المشاعر المصاحبة للفشل الأكاديمى ويصبح لديه الدافعية للتعامل مع تلك المهام على أن نظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتمركز حول التحصيل وتعلم التلاميذ -فحسب– بل تمتد إلى التضمينات التربوية كالطرق التى ينبغى أن يتعامل بها المعلمون مع تلاميذهم والطرق التى تنتظم بها البيئات المدرسية **(لطفى عبد الباسط ،١٩٩٦، ١٩٩).**

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا محورا من المحاور الضرورية للممارسة التربوية، فهو نتاج للجهود البحثية ضمننظريات متعددة، وهو أحد المداخل الحديثة في التعلم التي يركز على تفعيل دور المتعلم؛ لذا أكد كثير منالباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلةالتي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة علىالتنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي؛ويجمع التعلم المنظم ذاتيًا بين كل من العمليات المعرفية والدافعية **(سلوى حسن،٢٠١٥، ٤).**

ولا تعد عملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة، والمهارة ،وحل المشكلات، خاصة للتعلم الفعال فقط، بل تشكل فيالوقت نفسه وفى حد ذاتها هدفا أساسيا كعملية تعلم طويلةالمدى، وهى نظرية شاملة تؤكد الإضافة إلى العمليات ما وراءالمعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة والدافعية، والوجدانية،والسلوكية. وبذلك ظهر التعلم المنظمذاتيا كواحد من المصطلحات المعرفية التي أولاها الباحثوناهتماما كبيرا وكان لهذه الرؤية دور كبير في تطوير العمليةالتربوية، وهو القائم على تقدير الذات والتعلم

الاستراتيجي عنطريق الانفتاح الفكري والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذاتلتحمل مسؤلية التعلم(**فؤاد العاجر،٢٠١٧،١٣١**).

ومن ثم تأتى هذه الدراسة فى محاولة لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم من خلال تصميم برنامج للتعليم العلاجى قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات القراءة من أخطر المشاكل التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتكون سببا فى تأخرهم الدراسى وتسبب لهم العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية، خاصة مفهوم الذات الأكاديمى حيث يكون لدى ذوى صعوبات التعلم مفهوم ذات أكاديمى منخفض عن باقى زملائهم.

ويشير حمزة السعيد (٢٠٠١) وزيدان السرطاوى (٢٠٠٦) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تصل نسبتها إلى (١٠% إلى ١٥%) من تلاميذ المدارسوأن (٧٤%) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة يبقون كذلك حتى الصف الثالث الإعدادى وأظهرت دراسة (٢٠٠٢) (Shapiro et al) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يمثلون (٨٠%) من جملة صعوبات التعلم بالمدارس، وبناء عن التقارير الصادرة من الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالى (٢٠%) من الطلاب لديهم صعوبات قراءة، وحوالى (٣٦%) من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى يفتقرون المهارات الأساسية فى القراءة، ويذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٥) أن التقديرات تشير أن ضعف القراءة ينتشر بنسبة (٢٠%) بين تلاميذالمرحلةالإبتدائية(**محمدرياض،٢٠٠٩،١٨٣**).

وقد أظهرت دراسة زيان (١٩٨٩،١٢٣) أن طلاب الصف الأول الإعدادى يخطئون فى بعض مهارات القراءة الجهرية ، حيث يخطىء أغلبهم فى مهارات النطق السليم و عدم الحذف وعدم الإضافة، بنسب تتراوح من(٨٩% ،٩٤%) ماعدا مهارة الإبدال التى يخطىء فيها التلاميذ بنسبة (٣٠%)، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بالطرق العلاجية فى إعداد الكتب الدراسية المقررة منذ بداية المرحلة الأولى للتعليم الأساسى(**عبد الله محمد ،٢٠١٢،٧**).

وتعد البرامج العلاجية حلا مناسبا لمشكلة صعوبات القراءة وهذا ما أثبتته العديد من نتائج الدراسات التى استخدمت برامج علاجية مناسبة عملت على خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة سيد يوسف الجارحى(٢٠٠٩) ودراسة محمد عبد الناصر(٢٠١٢) ودراسةالشيماء محمد (٢٠١٣)ودراسة ودراسة فان دير وآخرين(Van Der, et al,2005).

ولكن هناك ندرة فىالدراساتالتى توجهت إلى إعداد برامج علاجية باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك فى حدود علم الباحثة ، وهذا ما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية

جاكثرول (Gathercole,2006)التى تهدف إلى خفض صعوبات القراءة من خلال إعداد برنامج علاجى قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم والتأكد من فعاليته.

و على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على اختبار القراءة؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار القراءة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال إعداد برنامج التعلم العلاجى باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلى :

١- أنها مقدمة إلى ذوى صعوبات التعلم القرائى، وهم فى حاجة ماسة إلى تقديم برامج علاجية تناسب قدراتهم وإمكانياتهم، وأنه يمكن الاستفادة من برنامج هذه الدراسة فى خفض صعوبات القراءة لديهم.

٢ – حجم المشكلة وانتشارها، حيث نجد عدد كبير من التلاميذ ليس لديهم المهارات الأساسية للقراءة وهذا ينعكس على تحصيلهم الداراسى فيكون متدنى، ويصبح لديهم مفهوم ذات أكاديمى منخفض نتيجة خبرات الفشل المتكررة، ولذلك لابد من تصميم برامج علاجية مناسبة لحل هذه المشكلة .

٣ – ندرة الدراسات والبحوث فى البيئة العربية التى استخدمت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم وذلك –فى حدود علم الباحثة- .

٤- يستطيع المعلمون والتربويون الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

مصطلحات الدراسة :

١- صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعريف اللجنة القومية المشتركة:

(Njcld National joint committee on learning disabilities)

في عام (١٩٩٤) قدمت اللجنة القومية المشتركة تعريفا لصعوبات التعلم ينص على:

صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب القدرة الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات يفترض أن تكون ذاتية داخلية المنشأ راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزى، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن 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 انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تعليم غير كافٍ أو غير ملائم إلا أنها- أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات **(هيثم يوسف، ٢٠٠٥،١٧).**

٢- صعوبات القراءةReading Disablities:

تقدم الباحثة تعريفا إجرائيا لصعوبات القراءة على أنها :

هى الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القرائى فى جانبين أساسين هماالأداء القرائى والفهم القرائى:

أولا الأداء القرائى والتى تتمثل مهاراته فى الأتى :

(أ) مهارة النطق الصحيح :

١- نطق أصوات الحروف الساكنة والمتحركة نطقا صحيحا.

٢- التمييز بين الحروف المتشابهه فى الشكل أو النطق (ب- ت- ث ، د- ذ- ر – ز....).

٣- نطق الحروف بالحركات القصار فتحة – ضمة – كسرة .

٤- التمييزنطقا بين الظواهر الصوتية المختلفة كالتشويد والتنوين.

٥- التمييز نطقا بين المد بأنواعه (ألف– واو– ياء).

٦- التميز نطقا بين ال الشمسية وال القمرية .

٧- التمييز نطقا بين ألف الوصل وهمزة القطع .

(ب) مهارات القراءة المعبرة :

٨- استخدام أدوات الترقيم بتمثيل المعنى فى السياق أثناء القراءة(مراعاة الوقف والوصل).

٩- مراعاة التنغيم والنبر عند القراءة .

١٠- إنهاء قراءة النص نهاية تدريجية طبيعية دون توقف مفاجأ للمستمع.

(ج)مهارات الطلاقة القرائية:

١١- القراءة بسرعة معتدلة وبصوت مسموع وواضح.

١٢- القراءة بثبات نفسى دون قلق.

١٣ - القراءة فى جمل تامة.

١٤- توسيع مجال الإدراك البصرى.

١٥- القراءة دون حذف أو إضافة.

ثانيا: مهارات الفهم القرائى وتمثل مهاراته ما يلى :

١- تحديد (معنى–مفرد–جمع–مضاد) للكمات .

٢- تحديد هدف الكاتب .

٣ – تحديد الفكرة الرئيسية.

٤- الإجابة على الأسئلة الإستنتاجية (لماذ– كيف- أين– ما ٠٠٠) .

٥ – التمييز بين همزة القطع والف الوصل .

٦- التمييز بين ال الشمسية وال القمرية.

ويتم تحديد مستوى التلميذ من خلال حساب الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ الصحيحة على اختبار القراءة المستخدم فى الدراسة الحالية.

٣ - التلاميذ ذوى صعوبات القراءة Students With Learning Disabilities:

تقدم الباحثة تعريفا للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى الدراسة الحالية بأنهم :

التلاميذ اللذين يقاس مستوى ذكائهم على أنه متوسط أو فوق المتوسط وذلك بناء على اختبارات الذكاء، و مع ذلك لديهم مستوى قرائى منخفض سواء فى الأداء القرائى أو الفهم القرائى (صعوبات قراءة) بناء على الدرجة التى يحصل عليها فى اختبار القراءة،فهناك تباعد بين قدراتهم العقليةومستوى أدائهم القرائى الفعلى، كما أنهم لا يعانون من أى حرمان بيئى أو ثقافى أو اجتماعى ، ولا يعانون من أى إعاقة عقلية أو جسدية.

٤ - استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا Self – Regulated Learning:

يعرف بينتريش **(Pintrich,2000,453)** التعلم المنظم ذاتياً بأنه عبارة عن "عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وفق أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية".

٥ - مفهوم الذات الأكاديمى Academic self – concept:

تعرف الباحثة مفهوم الذات الأكاديمى إجرائيا على أنه:

الدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم، بأبعادة الثلاثة (الشخصى، المدرسى،الأسرى) ومن خلالها يتضح فكرة الطالب عن نفسه تجاه قدراته العقلية ومستواه التحصيلى فى المواد الدراسية سواء كانت مرتفعة أو منخفضة أو متوسطة وماينتج عنه نظرة الطالب لذاته من ناحية تقدير أو تحقير الوالدين والمعلمين والأقران له.

البرنامج العلاجى المستخدم Remedial Program:

تقدم الباحثة تعريفا إجرائيا للبرنامج العلاجى على أنه :

مجموعة من الاستراتيحيات والفنيات التى تندرج تحت إطارالاستراتيجية الرئيسية فى البرنامج وهى استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وتتمثل فى البناء البيئى، التخطيط ووضع الأهداف ،التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، البحث عن العون الإجتماعى، التقييم الذاتى،مكأفأة الذات، واستخدام عدد من الفنيات مثل التعزيز، التغذية الراجعة، التكرار، المناقشة و الحوار، و ذلك فى جومن التعاون المشترك بين الباحثة والتلاميذ والتلاميذ وبعضهم البعض، وذلك بهدف خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم، وذلك فى فترة زمنية محددة خلال عدد معين من الجلسات لتحقيق الهدف من البرنامج.

محددات الدراسة :

١- المحددات الجغرافية :تم تطبيق البرنامج العلاجى على تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات القراءة الملتحقين بمدرسة دويدة للتعليم الأساسى والتابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وقد تم التطبيق فى غرفة المجالات بالمدرسة.

٢- المحددات البشرية :تم اختيار أفراد العينة النهائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادى من ذوى صعوبات القراءة من مدرسة دويدة للتعليم الأساسى التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وبلغ عددهم(٢٠) تلميذا وتلميذة وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٣) سنة، وهم من ذوى الذكاء المتوسط حيث تتراوح نسسبة ذكائهم(٩٠–١١٠)، ولا يعانون من أى إعاقة عقلية أو جسدية أو أى قصور بيئى أوثقافى أو اجتماعى .

و قد تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متجانستين و هما :

١ - المجموعة التجريبية : وتتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات القراءة من الجنسين ٦ ذكور، ١٤ أنثى) وخضعت هذه المجموعة للبرنامج

العلاجى المستخدم لخفض صعوبات القراءة لديهم وتحسين مفهوم الذات الأكاديمى .
٢ – المجموعة الضابطة: و تتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات القراءة من الجنسين (٧ ذكور– ١٣ أنثى) ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج العلاجى .

٣- المحددات الزمنية :

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى (٢٠١٨-٢٠١٩م).

دراسات وبحوث سابقة :

دراسات المحور الأول :

دراسات: بحثت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا و صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

دراسة(Schreiber, F,2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أثر ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية فى الصفوف من الثالث إلى السادس. وقد قام الباحث ببناء مقياس للقراءة والتفكير ثم برنامج لإثراء القراءة فى ضوء ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا وتم اختيار مجموعة من تلاميذ الصفوف الثالث إلى السادس وطبق مقياس القراءة والتفكير ثم برنامج القراءة فى ضوء ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا ،ثم أعيد تطبيق المقياس بعد الإنتهاء من البرنامج، وأسفرت النتائج أن ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا يرتبط بعلاقة سببية بالفهم القرائى وأنه قد تم تحسن فى الفهم القرائى ناتج من التعلم المنظم ذاتيا وما وراء المعرفة ،كما لم يظهر تأثير فعَال لما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا فى الطلاقة القرائية.

دراسة(Sui-Chu,2004):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطيه بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا،لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (١٥) عاما من هونج كونج ، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا،وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطا معالتحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم، كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

دراسة(Parviz ,M et al) (2014,:

أجريت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين القدرة النحوية والحصيلة اللغوية والوعي بما وراء المعرفة باستراتيجيات القراءة والفهم القرائي والتنظيم الذاتي لدي القراء المنظمين ذاتيا وغير المنظمين ذاتيا . تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبا تم تقسيمهم إلي مجموعتين ضابطه وتجريبية ، ضابطة تضم القراءالغير منظمين ذاتيا وتجريبية

تضم القراء المنظمين ذاتيا، تلقت المجموعة التجريبية تعليما مباشرا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي في القراءة مصحوبة بالتعليم القائم علي المهام في عشر جلسات علي أساس استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا التي قدمها (زيمرمان ١٩٨٩). لم تتلق المجموعة الضابطة أي علاج بشان التنظيم الذاتي لا بشكل مباشر أو غير مباشر وتم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، فقد كانت مكلفة فقط بقراءة النص القرائي والقيام بانشطة متابعة بالكتاب دون أي إشارة إلي التنظيم الذاتي.

وأظهرت نتائج تحليل التباين إلي تفوق المعرفة النحوية علي الحصيلة اللغوية والوعي المعرفي باستراتيجيات القراءة في المجموعتين، وأوضحت النتائج أيضا أن المعرفة النحوية كانت أفضل مؤشر للفهم القرائي في المجموعة المنظمة ذاتيا "التجريبية ". وتشير النتائج إلي أن كلا من اللغويات "المستوي الأدني " والتفسير اللغوي "المستوي الأعلي " عمليات ساهمت بشكل كبير في القراءة والفهم، وتفيد هذه النتائج في الفهم القرائي وإمكانية التنبؤ بنتيجة الإختيار والتحقق من صحة محتوي الإختيار.

المحور الثانى :

دراسات و بحوث تناولت مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم:

دراسة (Leung.; Marsh.; Craven.; & Yeung, 2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لعيينةمن الطلبة بلغ عددهم(٣٥) طالباً وطالبة من إحدى المدارس فى مدينة سيدني بأستراليا تراوحتأعمارهم مابين (١٥-١٩) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية تألفت من (١٦)طالباً وطالبة ،وضابطة تألفت من (١٩) طالباً وطالبة، ولقد تطوع(١١)طالباً وطالبة للمشاركة في برنامج الإرشاد بالأقران لمدة عشرة أسابيع وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٨٠) دقيقة، واستخدم في تحليل النتائج تحليل التباين المتعدد (ANCOVA)وقد أشارتنتائجه إلى فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفرادالفئة المستهدفة.

دراسة (Bassi; Marta; Patrizia; Antonella & Vittorio, 2007):

هدفت هذه إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والإهتماماتباستخدام التعزيز الإيجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لعينة من الطلاب بلغ عددهم (٦٣)طالباً في إحدى المدارس بنيجيريا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية(٣١)طالباو ضابطة(٣٢) طالباً ، تراوحت أعمارهم(١٥–١٩) سنة، وطبق البرنامج خلال أسبوع تضمنأنشطة وأساليب في تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والإهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي،واستخدم الباحثون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروقذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعةالتجريبية تثبت

فعاليةالبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، وأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا فى القياسين البعدى والتتبعى.

دراسة (Karagiannakis, 2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية الإرشادمن خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات العام وأبعاده (الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي)، فيرفع المستوى التحصيلي في (الإملاء والحساب والقراءة)، لعينة من طلاب المدارس في كندا بلغ عددهم(٣٤١) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وبلغ عددها(١٧٥) طالباً، والضابطة بلغعددها(١٦٦) طالباً، واعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة على استخدام أسلوب التعزيز،والتغذية الراجعة، وكذلك التدريب على المهارات الإجتماعية، وطبق البرنامج خلال (٦) أسابيع،وكانت مدة الجلسة(٣٠) دقيقة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات بأبعاده، وكذلك الإختبارات التحصيلية في (الإملاء والحساب والقراءة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدمفي تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى القياسين البعدى و التتبعى .

دراسة (Gillan,L,2008):

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم التي تدرس في فصول التعليم الخاص. تم تطبيق الدراسة علي عينة قوامها (٥٢) طالبا من الصف(الرابع الي السادس)، وتم تطبيق مقاييس للتعرف علي الدعم الإجتماعي والمدرسي لدي الطلاب من قبل اللآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء. وتم أيضا تطبيق مقياسين وضعهما " هارنز و بنيك " يقاس من خلالهما العمليات الإحصائية تجاه إهتمامتهم في كل المجالات .كشفت النتائج أن الدعم الإجتماعي من زملاء الدراسة كان أكثر فاعلية لمفهوم الذات الأكاديمي في حيث أن الدعم الإجتماعي الأسري له أفضل تأثير علي مفهوم الذات العام . وأشارت النتائج أيضا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم مختلفين من حيث المفهوم العام ومفهوم الذات الأكاديمي فكانت مقسمة لأربع مجموعات :

(مفهوم ذات عام مرتفع، مفهوم ذات أكاديمي منخفض).
(مفهوم ذات عام منخفض، مفهوم ذات أكاديمي مرتفع).
(مفهوم ذات عام منخفض، مفهوم ذات أكاديمي منخفض).
(مفهوم ذات عام مرتفع، مفهوم ذات أكاديمي مرتفع).

وأن الطلاب الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي منخفض أكثر سلبية (تجاه الاهتمام بالمجالات الاكاديمية) من تلك المجموعة ذات المفهوم الذات الأكاديمي المرتفع.

دراسات المحور الثالث :

دراسات بحثت العلاقة بين صعوبات القراءة و صعوبات التعلم لدى التلاميذ:

دراسة (Reynolds et, al)2005,:

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع العلاج القائم على التدريبات و الإثراء المعرفى لدى الأطفال ذوىصعوباتالتعلم،تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال المرحلة الإبتدائية ممن لديهمصعوبات القراءة قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تمتطبيق البرنامج العلاجى القائم على الإثراء المعرفى على أطفال المجموعة التجريبيةدون الضابطة والذى استمر لمدة (٦) أشهور فى التطبيق وفترة تتبع ثلاث سنواتواستخدمت الدراسة برنامج علاجى قائم على الإثراء المعرفى، واختبار الذكاء للاطفال،وإختبارتحصيلى فى القراءة وإختبار الذاكرة العاملة.توصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية لإختبار القراءة قد تحسن بعد تطبيق البرنامج التدريبى بالمقارنة بنظائرهم من أطفال المجموعة الضابطة حيث أشارت نتائج الدراسة أن المهارات الإدراكية، والإنتباة، وأداء الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل ملحوظ بعد فترة العلاج واستمر التحسن ثلاث سنوات مدة المتابعة.

دراسة سيد يوسف الجارحى(٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال من خلال تنمية مهارات الأداء البصري والإدراك البصري. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً ممن لديهم صعوبات تعلم في القراءة والكتابة تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨) سنوات وشهر حتى (٨) سنوات و(٥) شهور، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين(تجريبية وضابطة)، حيث اشتملت كل مجموعة علي(٦) أطفال، وقد تم مراعاة التجانس بين أفراد المجموعتين في كل من نسبة الذكاء، والمستوي الإجتماعي الإقتصادي، والعمر الزمني، ومستوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعدم وجود إعاقات مصاحبة،وقد استخدم الباحث الأدوات التالية مقياس المستوى الإجتماعى الإقتصادي إعداد (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء (إعداد لويس كامل مليكه، ١٩٩٨)، ومقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال (إعداد الباحث)، والبرنامج العلاجي (إعداد الباحث)، ولتحليل البيانات إحصائياً قام الباحث باستخدام إختبار مان ويتنى Man-Whitney Testللمجموعات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، وإختبار ويلكوكسن Wilcoxon Testللمجموعات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلى والبعدى، والبعدى والتتبعى. وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة؛ حيث تحسنت صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال فى المجموعة التجريبية بصورة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي فاعلية الاستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تم استخدامها في البرنامج، والتي شملت كل من استراتيجية المراقبة الذاتية، واستراتيجية التشابه الجزئي، وكذلك الفنيات السلوكية مثل التعزيز والتشكيل،كما أشارت نتائج القياس التتبعي إلي استمرار التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلي تحقق جميع فروض الدراسة.

دراسة ربط لمتغيرات الدراسة:

دراسة Jason et al,)(2006:

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين استراتيجيتين هما التعلم المنظم ذاتيا فى القراءة و استراتيجية تعتمد علي الإرشادات الواضحة فى القراءة لمعرفة أثر كل منهما فى تحديد فعالية الذات القرائية المدركة لدى ذوى صعوبات تعلم فى خفض صعوبات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا من ذوى صعوبات تعلم القراءة فىالصفوف الرابع والثامن. وتم التدخل بخطوات محددة، وبعد مرور خمسة أسابيع بمعدل أربعة جلسات فى الأسبوع بمعدل ساعة واحدة يومياأوضحت النتائج فعالية التدخل باستخدام التعلم المنظم ذاتيا عن الاستراتيجية الأخربوحققت نتائج أفضل على اختبار القراءة ومقياس الكفاءة الذاتية القائم على التعلم المنظم ذاتيا.

خامسا تعقيب عام على الدراسات و البحوث السابقة:

أولا : الهدف :

١- تشابهت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية بتصميم برامج علاجية قائمة على استراتيجية اللتعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة مثل دراسة ودراسة سكريبر(٢٠٠٣) وسوكو(٢٠٠٤) وبارفيز (٢٠١٤).

٣- استخدمت استراتيجيات أخرى لتنمية مفوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم مثلدراسة دراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta et, 2007)استخدمت برنامج قائم على التعزيز لتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم، واستخدمتدراسة جيلان(Gillan,L,2008) ودراسة ليونج وآخرين(Leung.; et,al2005)التى الدعم الاجتماعى من خلال الاقران لتنمية مفهوم الذات الأكاديمى، والأسرة لتنمية مفهوم الذات العام، و دراسةكاراغيناكس (Karagiannakis, 2006)التى استخدمت الارشاد بالأقران لتنمية مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

ثانيا : العينة :

- طبقت بعض الدراسات برامج علاجية لخفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة جاكثرول (٢٠٠٦) ، وطبقت بعض الدراسات البرامج العلاجية لتحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية مثل دراسة ليونج (٢٠٠٥) وبآسى (٢٠٠٧).

ثالثا : الأدوات: استخدمت بعض الدراسات نفس ادوات الدراسة الحالية فاستخدمت اختبار ذكاء واختبار تحصيلى فى القراءة، برنامج علاجى لخفض صعوبات القراءة مثل دراسة رينولدسدراسة رينولدس وآخريندراسة رينولدس و آخرين (Reynolds et, al)2005,ودراسة سيد جارحى (٢٠٠٩) .

بالنسبة لدراسات الربط فقد استخدمت استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات القراءة و تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة دراسة جاسون (٢٠٠٦).

رابعا : النتائج : أثبتت الدراسات فعالية البرامج العلاجية المستخدمة فى خفض صعوبات القراءة و تحسين المهارات القرائية، و تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة رينولدس وآخرين(٢٠٠٥) ودراسة روندى(٢٠٠٩)،ودراسة كاراغيناكس (٢٠٠٦)ودراسة سكريبر(٢٠٠٣) وسوكو(٢٠٠٤) وبارفيز (٢٠١٤).

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيةوالضابطة فى القياس البعدى على اختبار صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فوق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة لصالح التطبيق البعدى .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى على اختبار صعوبات القراءة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمى بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٥ - توجد فوق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح التطبيق البعدى .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة و خطواتها :

منهج الداسة:شبه التجريبى.

العينة:تم اختيار أفراد العينة النهائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادى من ذوى صعوبات القراءة من مدرسة دويدة للتعليم الأساسى التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية ، وبلغ عددهم (٢٠) تلميذا وتلميذة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة (ن=١٠)، و الاخرى تجريبية(ن=١٠) ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٣) سنة ، وهم من ذوى الذكاء المتوسط ولا يعانون من مشاكل نيرولوجية، ولا يعانون من أى إعاقة عقلية أو جسدية أو أى قصور بيئى أوثقافى أو اجتماعى .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

١- اختبار القدرة العقلية (١٢:١٤) سنة (إعداد فاروق عبد الفتاح،١٩٨٩).

٢ - بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحى حسن الزيات،٢٠١٥).

٣- اختبار المسح النيرولوجى إعداد (مارجريت موتى)، ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١).

٤- اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة).

٥ - مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

٦ - برنامج التعليم العلاجى المستخدم (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج (SPSS) لتحقيق فروض الدراسة و هى :

١ – معامل الإرتباط البسيط لبيرسون(Z): لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .

٢- اختبار ويلكوكسون (W) لدلالة الفروق بين الرتب.

٣- معامل ألفا كرونباخ .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا : اختبار صحة الفرض الأول و مناقشة نتائجه :

(١) نص الفرض الأول :

ينص الفرض الأول فى الدراسة الحالية على أن :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتائج الفرض الأول :

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والإنحراف المعيارى، وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجوعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبارصعوبات القراءة .

و يوضح الجدول (١) قيم المتوسط، والانحراف المعيارى ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار صعوبات القراءة.

جدول (١)

قيم المتوسط والانحراف المعيارى ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على اختبار صعوبات القراءة .

الأبعاد	تجريبية ن = ١٠		ضابطة ن = ١٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الفهم القرائى	٢٠,٥٨	٢,٥١	٦,٣٠	١,٦٥	٢١,٥٨	دالة عند ٠,٠١
الأداء القرائى	٤٦,٧٥	٥,٦٥	١٦,٧٠	١,٤١	٢٣,٠٤٨	دالة عند ٠,٠١
المجموع	٦٧,٦٠	٧,٩٥	٢٣,٠	٢,٩٣	٢٣,٥١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١):

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠١)بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على اختبار صعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق المجموعة التجريبية .

مناقشة نتائج الفرض الأول :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار صعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجى المستخدم القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كان لها أثر إيجابى فى خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد صحة الفرض الأول فى الدراسة الحالية .

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة سكريبير(٢٠٠٣)،ودراسة بارفيز (٢٠١٤).

كما أن اجراءت البرنامج العلاجى وما يحتوي عليه من فنيات عديدة مثل التعزيز– التكرار– المناقشة والحوار– الواجبات المنزلية كان لها أثر إيجابى فى اشتراك التلاميذ فى إجراءات البرنامج، الأمر الذى يوفر لهم خبرات النجاح التى حرموا منها، كذلك تدريب التلاميذ على نوعية الأسئلة التى تقيس مهارات القراءة الخاصة بالبرنامج سواء الفهم أو الأداء القرائى وكيفية الإجابة عليها فى ظل وجود معززات وخطوات متدرجة من السهل إلى الصعب أدى إلى إقبال التلاميذ على الإشتراك فى جلسات البرنامج، كما أن استراتيجية التقويم الذاتى للتلاميذ فى نهاية كل جلسة وتقديم التغذية الراجعة قد

ساعدت التلاميذ على معرفة جوانب القوة والضعف لديهم ومعرفة مدى تمكنهم من المهارة موضوع الجلسة وأدى هذا إلى خفض صعوبات القراءة لديهم.
- أما أفراد المجموعة الضابطة فلم تتحسن لديهم مهارات القراءة مثل أفراد المجموعة التجريبية لأنهم لم يطبق عليهم البرنامج العلاجى ولم يخضعوا لأى إجراءات تجريبية ويدرسون بالطريقة التقليدية فى الفصول الدراسية العادية والتى لا تناسب قدراتهم. ولذلك فهم فى حاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات التى تساعدهم على خفض صعوبات القراءة لديهم وهذا من شأنه أن يزيد التحصيل الدراسى لديهم من ناحية و تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم نمن ناحية أخرى .
ومن هنا جاءت فعالية البرنامج العلاجى فى حفض صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى ذوى صعوبات التعلم.

ثانيا اختبار صحة الفرض الثانى و مناقشة نتائجه:

نص الفرض وأساسه النظرى :

ينص الفرض الثانى على أن:توجد فوق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة لصالح التطبيق البعدى .

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكولوجى المنشور حول فعالية البرامج العلاجية والتدريبية القائمة على استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا واستخدام فنيات مختلفة فى خفض صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم،وذلك بعد تدريبهم على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية التى تساعدهم فى تنمية مهارات القراءة لديهم من خلال اجراءات منظمة يقوم عليها البرنامج العلاجى بهدف تحقيق الأهداف المرجوة بعد تطبيق البرنامج وتحقيق النجاح الدراسى، وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن التحليل البعدى للبيانات أوضح خفض صعوبات القراءة لدى (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالقياس القبلى ، ومن هذه الدراسات دراسة سكريبير(٢٠٠٣)، ودراسة بارفيز (٢٠١٤) .

عرض نتائج الفرض الثانى :

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والإنحراف المعيارى،وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجوعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة.

و يوضح جدول (٢) قيم المتوسط، والانحراف المعيارى ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة

جدول (٢)

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الفهم القرائى	٦,٥٠	١,٧٠	٢٠,٥٨	٢,٥١	-٢٠,٧٠٤	دالة عند ٠,٠١
الأداء القرائى	١٦,٧٠	٢,٥١	٤٦,٧٥	٥,٦٥	-٢٣,٩٧٥	دالة عند ٠,٠١
المجموع	٢٣,٢٠	٢,٨٥	٦٧,٦٠	٧,٩٥	-٢٣,٨٧٠	دالة عند٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) ما يلى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار تشخيص صعوبات القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرائى والأداء القرائى) لصالح القياس البعدى.
- هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثانى.

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى على اختبار تشخيص صعوبات القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرائى و الأداء القرائى) لصالح القياس البعدى، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الأثرالإيجابى لبرنامج التعليم العلاجى المستخدم والذى تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب تقويم، عملت على تحسن فى مستوى القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم القرائى (أفراد المجموعة التجريبية)، حيث أن التعليم العلاجى يعد طريقة فعالة فى علاج الكثير من المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم، ويكمن الهدف الأساسى منه هو مساعدة التلاميذ ذوى المستوى الضعيف عن بقية زملائهم بتحسين مستواهم إلى أقصى ما تصل إليهم قدراتهم ، على أن يقوم برنامج التعليم العلاجى المستخدم على الاستراتيجيات والفنيات المناسبة والتى تلائم المشكلة المراد علاجها حتى يأتى بالنتائج المرجوة، وهو ما تم مراعاته فى البرنامج المستخدم، حيث تم اختيار استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا التى أكدت الدراسات على أهميتها و فعاليتها فى تحسين القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة: سكريبير(٢٠٠٣) ودراسة بارفيز (٢٠١٤).

ثالثا : اختبار صحة الفرض الثالث و مناقشة نتائجه :

(١) نص الفرض وأساسه النظرى:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى و التتبعى على اختبار صعوبات القراءة".

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكولوجى الخاص بفعالية البرامج العلاجية والتدريبية فى خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك بما تضمنه من اجراءات عديدة واستراتيجيات وفنيات مختلفة من شأنها أن تؤدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين تم تدريبيهم من خلال برنامج مخطط ومنظم قائم على عدة استراتيجيات فرعية تندرج تحت نطاق الاستراتيجية الرئيسية (التعلم المنظم ذاتيا) وأدى ذلك إلى خفض صعوبات القراءة لديهم أن هذا التحسن ظل ثابتا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التى أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار صعوبات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية ، مثل دراسة "رينولدس وآخرين (٢٠٠٥) ، ودراسة سيد يوسف الجارحى(٢٠٠٩).

عرض نتائج الفرض الثالث :

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والانحراف المعيارى، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار القراءة .

يوضح الجدول (٣) نتائج قيم المتوسط والانحراف المعيارى بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار القراءة .

جدول (٣)

الأبعاد	القياس البعدى		القياس التتبعى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الفهم القرائى	٢٠,٨٥	٢,٥١	٢١,٠	٢,١٥	-٠,٩٠٠-	غير دالة
الأداء القرائى	٤٦,٧٥	٥,٦٥	٤٦,٣	٥,٤٠	٢,٣١	غير دالة
المجموع	٦٧,٦٠	٧,٩٥	٦٧,٣٠	٧,٢٠	١,٠٦٤	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) ما يلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المحموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرائى والأداء القرائى).

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث .

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرائى والأداء القرائى)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات القراءة استمر تحسن القراءة لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث حيث ساعدت استراتيجية (التعلم المنظم ذاتيا) المستخدمة فى البرنامج على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تحسن مهارات القراءة لديهم و الاحتفاظ بالمعلومات التى تم دراستها و استرجاعها عند الحاجة إليها، الامر الذى أدى بدوره إلى تحسن مهارت القراءة لديهم، كما أن الفنيات التى استخدمت فى البرنامج مثل التعزيز، والتكرار من الاحتفاظ بالمعلومة، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ فى نهاية كل الجلسة للوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم، كما أن الواجب المنزلى يكشف عن النقاط التى لم يفهما التلميذ أثناء الجلسة ومحاولة الباحثة حل المشكلات التى تواجه التلاميذ، كما أن التقييم الذاتى لكل تلميذ فى نهاية كل جلسة يجعل التلميذ يتعرف على جوانب التحسن والضعف لديه فى المهارات موضوع الجلسة ومحاولته لتجاوز هذه الصعوبات وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسم، وانتظامهم فى حضور جلسات البرنامج العلاجى .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة رينولدس و آخرين(٢٠٠٧) ونتائج دراسة سيد يوسف جارحى (٢٠٠٩) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية لإختبار القراءة قد تحسن بعد تطبيق البرنامج التدريبى بالمقارنة بنظائرهم من أطفال المجموعة الضابطة واستمر التحسن خلال مدة المتابعة.

ومن خلال هذه النتائج تتضح أهمية تصميم وتقديم برامج علاجية وتدريبية تناسب قدرات ذوى صعوبات التعلم تقوم على استراتيجيات وفنيات متعددة تساعد فى خفض صعوبات القراءة لديهم وتحقيق قدر من النجاح الدراسى حتى يتمكنوا من مسايرة العملية التعليمية كزملائم العاديين، وهذا بدوره يحسن لديهم مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

نص الفرض الرابع وأساسه النظرى :

ينص الفرض الرابع فى الدراسة الحالية على أن :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمى بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكولوجى المنشور حول فعالية البرامج العلاجية والتدريبية فى تحسين مفهوم الذات الاكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات

القراءة، وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن التحليل البعدى للبيانات أوضح تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لدى (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، ومن هذه الدراسات دراسة كاراغيناكيس: (Karagiannakis, 2006) و دراسة ليونج (Leung,2005)ودراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta)، وأوضحت نتائج هذه الدراسات فعالية البرامج العلاجية فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

عرض نتائج الفرض الرابع :

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والإنحراف المعيارى، وذلك لحساب متوسطى رتب درجات المجوعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى.

و يوضح الجدول (٤) قيم المتوسط ، والانحراف المعيارى ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم.

جدول (٤)

قيم المتوسط و الانحراف المعيارى و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى علىمقياس مفهوم الذات الأكاديمى .

الأبعاد	تجريبية ن =١٠		ضابطة ن = ١٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
البعد الشخصى	٨٣,١٥	١٢,٦١	٥٢,١٠	١٤,٦٤	٧,١٨	دالة عند ٠,٠١
البعد المدرسى	٦١,٥٥	٩,٣٦	٣٤,٢٠	١٣,٤	٧,٤٥	دالة عند ٠,٠١
البعد الأسرى	٥٥,٧٠	٨,٨٧	٣٤,٧٠	٧,٥٥	٨,٠٥	دالة عند ٠,٠١
المجموع	٢٠٠,٤٠	٣٠,٠٣	١٢١,٠	٣٤,٢٨	٧,٧٩	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠١.) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجى المستخدم القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كان لها أثر إيجابى فى خفض صعوبات القراءة و تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد صحة الفرض الرابع فى الدراسة الحالية .

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة "رينولدس وآخرين (٢٠٠٥) (Reynolds et, al,2005)كما أن اجراءت البرنامج العلاجى وما يحتوي عليه من فنيات عديدة مثل التعزيز–التغذية الراجعة – المناقشة والحوار، والواجبات المنزلية كان لها أثر إيجابى فى اشتراك التلاميذ فى إجراءات البرنامج، وكذلك الاستراتيجية التنظيمية وما تحتوية من استراتيجيات فرعية عملت على خفض صعوبات القراءة ومن ثم تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- أما أفراد المجموعة الضابطة فلم تتحسن لديهم مهارات القراءة مثل أفراد المجموعة التجريبية لأنهم لم يطبق عليهم البرنامج العلاجى ولم يخضعوا لأى إجراءات تجريبية ويدرسون بالطريقة التقليدية فى الفصول الدراسية العادية والتى لا تناسب قدراتهم، وبالتالى لم يتحسن لديهم مفهوم الذات الأكاديمى.

عرض نتائج الفرض الخامس :

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والإنحراف المعيارى، وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجوعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى .

و يوضح الجدول (٥) قيم المتوسط، والانحراف المعيارى ودلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى .

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكولوجى المنشور حول فعالية البرامج العلاجية والتدريبية فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن التحليل البعدى للبيانات أوضح تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لدى (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج، ومن هذه الدراسات دراسة كاراغيناكيس (Karagiannakis, 2006)ودراسة جاسون وآخرين,Jason et)(2006.

جدول (٥)
قيم المتوسط و الانحراف المعيارى و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعةالتجريبية فى القياس القبلى والبعدى علىمقياس مفهوم الذات الأكاديمى

الأبعاد	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
البعد الشخصى	٤٩,٧٥	١٢,٤٦	٨٣,١٥	١٢,٦١	-٧,٨٧-	دالة عند ٠,٠١
البعد المدرسى	٣٢,٥٠	١١,٣٩	٦١,٥٠	٩,٣٦	-٨,٠٧-	دالة عند٠,٠١
البعد الأسرى	٣٣,٨٥	٦,٤٤	٥٥,٧٠	٨,٨٧	-٩,٠-	دالة عند ٠,٠١
المجموع	١١٦,١٥	٢٨,٣٨	٢٠٠,٤٠	٣٠,٠٣	-٨,٥٢-	دالةعند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) ما يلى :
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى و البعدى على مقياس مفهوم الذات الاكاديمى (الدرجة الكلية للبعد الشخصى والبعد المدرسى والبعد الأسرى) لصالح القياس البعدى.
وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الخامس .

مناقشة نتائج الفرض الخامس :
أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الاكاديمى(الدرجة الكلية للبعد الشخصى والبعد المدرسى والبعد الأسرى) لصالح القياس البعدى .
ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الأثر الإيجابى لبرنامج التعليم العلاجى المستخدم والذى تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب تقويم، عملت على تحسن مفهوم الذات الأكاديمىلدى ذوى صعوبات التعلم القرائى (أعضاء المجموعة التجريبية)، حيث أن التعليم العلاجى يعد طريقة فعالة فى علاج الكثير من المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم، ويكمن الهدف الأساسى منه هو مساعدة التلاميذ ذوى المستوى الضعيف عن بقية زملائهم بتحسين مستواهم إلى أقصى ما تصل إليهم قدراتهم، على أن يقوم برنامج التعليم العلاجى المستخدم على الاستراتيجيات والفنيات المناسبة والتى تلائم المشكلة المراد علاجها حتى يأتى بالنتائج المرجوة، وهو ما تم مراعاته فى البرنامج المستخدم، حيث تم اختيار استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا التى أكدت الدراسات على أهميتها وفعاليتها فى خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم ومن خلالها يتحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم .

وتعد استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الاستراتيجيات الفعالة فى تحسين مفهوم الذات لدى ذوى صعوبات التعلم وقد أكدت بعض الدراسات ذلك مثل دراسة سوى كو Sui-Chu (٢٠٠٤)التى أكدت على فعالية التعلم المنظم ذاتياعلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين رفع الكفاءة الذاتية و زيادة التحصيل الأكاديمى فى القراءة .

كما أن استخدام استراتيجية البحث عن العون الاجتماعى ساعدت التلاميذ على زيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال التغلب على الخوف من سؤال الباحثة عن إجابات الأسئلة الصعبة ، وكذلك طلب العون من زملائهم كان له أثر فى تنمية التفاعل الصفى بين التلاميذ فى محاولة مساعدة بعضهم البعض وهذا من شأنه يحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم وينمى لديهم فكرة أن لديهم معلومات مفيدة وليسوا تلاميذ ضعاف التحصيل وهذا يشعرهم بقيمتهم .

وهذا ما تؤكده دراسات مثل دراسة ليونج Leung.; Marsh.; Craven.; & (Yeung, 2005) ، و دراسةكاراغيناكيس (Karagiannakis, 2006) التى توضح فعالية الإرشاد الإرشاد بالأقران فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدي ذوى صعوبات التعلم.

كما أن استخدام الباحثة لفنية التعزيز يحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم وهذا ما أكدته نتائج دراسة دراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta; Patrizia; Antonella & Vittorio, 2007) بأن التعزيز الإيجابى يعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم. وهذه النتائج تؤكد صحة الفرض الخامس.

سادسا : اختبار صحة الفرض السادس و مناقشة نتائجه :

(١) نص الفرض وأساسه النظرى:

ينص الفرض السادس من فروض الدراسة على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم .

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكولوجى الخاص بفعالية البرامج العلاجية والتدريبية تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك بما تضمنه من اجراءات عديدة واستراتيجيات وفنيات مختلفة من شأنها أن تؤدى إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين تم تدريبيهم من خلال برنامج مخطط ومنظم قائم على عدة استراتيجيات فرعية تندرج تحت نطاق الاستراتيجية الرئيسية (التعلم المنظم ذاتيا) و أدى ذلك إلى تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم وأن هذا التحسن ظل ثابتا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

وتؤيد صحة هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التى أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل دراسة كاراغيناكيس

(Karagiannakis, 2006)، ودراسة بآسي وآخرين (Bassi; Marta & Vittorio, 2007).

عرض نتائج الفرض السادس :

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والانحراف المعيارى، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى.

يوضح الجدول (٦) نتائج قيم المتوسط والانحراف المعيارى بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى .

جدول (٦) قيم المتوسط و الانحراف المعيارى و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعةالتجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى علىمقياس مفهوم الذات الأكاديمى

الأبعاد	القياس البعدى		القياس التتبعى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
البعد الشخصى	٨٣,١٥	١٢,٦١	٨٥,٤٥	١٠,٣١	-٥,٧٤	غير دالة
البعد المدرسى	٦١,٥٥	٩,٣٦	٦٣,٦٥	٩,٠٥	-٠,٦٨	غير دالة
البعد الأسرى	٥٥,٧٠	٨,٨٧	٥٧,١٥	٦,٠٧	-٠,٥٥	غير دالة
المجموع	٢٠٠,٤	٣٠,٠٣	٢٠٦,٢	٢٤,٨	-٠,٦١	غير دالة

يتضح من جدول (٦) ما يلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المحموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى (الدرجة الكلية للبعد الشخصى، البعد المدرسى، البعد الأسرى).

و هذه النتيجة تحقق صحة الفرض السادس .

مناقشة نتائج الفرض السادس :

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المحموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكديمى (الدرجة الكلية للبعد الشخصى، البعد المدرسى، البعد الأسرى)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية استمر تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم و استراتيجياته وفنياته، حيث حيث ساعدت استراتيجية (التعلم المنظم ذاتيا) المستخدمة فى البرنامج على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لديهم، كما أن الفنيات التى استخدمت فى البرنامج مثل التعزيز،والتغذية

المرتدة، واستخدام استراتيجيات مثل استراتيجية البحث عن العون الإجتماعى كان لها أثر فعال فى تحسن مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم واستمرار التحسن فى القياس التتبعى.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاراغيناكيس (Karagiannakis, 2006)

ودراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta & Vittorio, 2007)، قد بينت هاتان الدراستان عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض السادس كذلك أشارت نتائج دراسة سيد يوسف جارحى (٢٠٠٩) إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة خلال فترة المتابعة؛ حيث تحسنت مهارات القراءة والكتابة لدي الأطفال فى المجموعة التجريبية بصورة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة ؛ مما يشير إلي فاعلية الاستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تم استخدامها في البرنامج ، والتي شملت كل من استراتيجية المراقبة الذاتية ، واستراتيجية التشابه الجزئي ، وكذلك الفنيات السلوكية مثل التعزيز والتشكيل ، كما أشارت نتائج القياس التتبعي إلي استمرار التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية .

ومن خلال هذه النتائج تتضح أهمية تصميم وتقديم برامج علاجية و تدريبية تناسب قدرات ذوى صعوبات التعلم تقوم على استراتيجيات و فنيات متعددة تساعد فى خفض صعوبات القراءة لديهم وتحقيق قدر من النجاح الدراسى حتى يتمكنوا من مسايرة العملية التعليمية كزملائم العاديين، وهذا بدوره يحسن مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

مستخلص نتائج الدراسة :

بعد تطبيق لبرنامج العلاجى تم التوصل إلى النتائج التالية :

١ – فعالية برنامج التعليم العلاجى القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات القراءة وتحسن مفهوم الذات الأكاديمى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

٣ – تمت المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذات الأكاديمى عند مستوى دلالة (١.) وكذلك اختبار القراءة عند مستوى دلالة (١.)لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، فى حين لم يطرأ أى تحسن على أفراد المجموعة الضابطة .

المراجع:

سلوى حسن بصل (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي فى ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة،** مصر، ع،١٦١،ص١١٢،١١٧.

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

عبدالله محمد عايض آل تميم (٢٠١٢). تشخيص الصعوبات القرائية (الدسليكسيا) لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. بحوث ومقالات، **مجلة القراءة والمعرفة – مصر**،ع١٢٤،ص٧.

فتحي علي يونس (٢٠٠٧). القراءة ومهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها. **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،** المجلد الثاني،ص١٦١.

فهد بن عبدالله الدليم (٢٠٠٦). الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب. **مجلة آداب جامعة المنيا،** العدد ٥٩،ص٥.

لطفى عبد الباسط (١٩٩٦).مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي.**مجلة مركز البحوث التربوية بقطر،** م٥،ع١٠.

محمد رياض محمد عبدد الحميد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية بأسيوط،** مج ٢٥،ع٢،ص١٨٣.

محفوظ عبدالستار و أسامة عطا (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادى فى تنمية الكفاءة الإجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية . **مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال،** جامعة الإسكندرية، مج ٦،ع٢٠، ص٢٠.

مصطفى نورى القمش (٢٠٠٦). الفروق فى مركز التحكم و تقدير الذات بين ذوى صعوبات التعلم و العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،مج٤،ع١،ص٦-١٠.

منيرة صالح جاسم القطان (٢٠١٤).تنظيم الذات و مهارات حل المشكلات لذوى صعوبات التعلمفى المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **رسالة دكتوراة،** كلية التربية، جامعة الزقازيق،ص٢٥-٢٣٢.

نهلا أمجد فرحان (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة المفرق . **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت،ص١٦.

هيثم يوسف راشد أبو زيد (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، ص١٧.

Bassi, M; Marta,B; Patrizia,S; Antonella,F& Vittorio,C. (2007).Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in Learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3):312.

Gillan, Lori Anne (2008). Self-concept of students with learning disabilities in self-contained environments: The relationships between global and academic self-concept, perceived social support, and academic "discounting" ,**Ph.D**. University of California, United States.

Jason M. Nelson and Genevieve Manset-Williamson (2006).The impact ofExplicit, self – regulated reading comprehention strategy instruction on the reading–specificself–efficacy, attributions with reading disabilities.Ph.D university of Montana.

Karagiannakis, A. (2006). Academic and Behavioural functioning of
Classwide Peer Tutoring: Improving the with behaviour problems in inclusive classrooms children. University McGill OF Canada.

Leung, K.C., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2005). relation of domain specificity between peer support and self Concept: validation by the effects of peer support program in educational settings. *Paper presented at Symposium in 2005 International*

Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.

Parviz Maftoon, Mahshad Tasnimi(2014). Syntactic knowledge, vocabulary breadth, and metacognitive awareness of reading Strategies in reading comprehension in self-regulate v. Non-Self-Regulatedreaders .English Language Teatching, Vol.1,no,4.1.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of s**elf-regulation (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press

Reynolds, D. & Nicolson, R. L. (2007).Follow-up of an exercise-based treatment for children with reading difficulties, Dyslexia, 13 (2), 78.

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

Schreiber, F, (2003). Exploring metacognition and self-regulation in an enrichment reading program. Doctoral Dissertations,p5.