

## 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 د/على عبد المنعم حسين

أستاذ الصحة النفسية

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الزقازيق

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الاستلام: ٢٠١٩/٥/٢

القبول: ٢٠١٩/٦/٤

### المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية بالتحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا فى خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة دويذة 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 النيورولوجي (إعداد مارجریت موتى) ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ١- معامل الارتباط 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 العلاجي القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيا - صعوبات القراءة - مفهوم الذات الأكاديمي - صعوبات التعلم.

## مقدمة :

تعتبر صعوبات التعلم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائية (Developmental) أو أكاديمية (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 أثرها. 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 يؤدي 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 مستوى التحصيل تتراوح ما بين (١٠-٢٠%) من طلاب المدارس وفي جميع المراحل التعليمية، وأن هذه الصعوبات في تزايد مستمر في المدارس المصرية (محفوظ عبد الستار وأسامة عطا، ٢٠١٤، ٢٠).

وتأتي صعوبات القراءة في مقدمة مظاهر القصور الأكاديمي الشائعة بين التلاميذ الذين يطلق عليهم مصطلح ذوي صعوبات التعلم وتعد القراءة أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وهي وسيلة اكتساب المعارف والثقافات، والخبرات المتنوعة، وكفى بها شرفا أنها كانت أول لفظة في أول آية نزلت من عند الحقلى رسوله الكريم ﷺ عندما قال: (أقرأ باسم ربك الذي خلق\* خلق الإنسان من علق\* اقرأ وربك الأكرم\* الذي علم بالقلم\* علم الإنسان ما لم يعلم) " (سورة العلق ١-٥).

والقراءة فن من فنون اللغة الأربعة التي لها أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية من حيث أنها المدخل الطبيعي للتعلم، ومهمة المدرسة الابتدائية في الأساس هي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، وإذا أخفقت المدرسة الابتدائية في هذه المهمة، فقد أخفقت إحقاقا ذريعا في أهم هدف من أهدافها، فضعف التلاميذ في القراءة يترتب عليه ضعفهم في تحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى (فتحى يونس، ٢٠٠٧، ١٦١).

يشير حمزة السعيد (٢٠٠١) وزيدان السراطوى (٢٠٠٦) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تصل نسبتها إلى (١٠% إلى ١٥%) من تلاميذ المدارس وأن (٧٤%) من الأطفال صعوبات القراءة يبقون كذلك حتى الصف الثالث الإعداى. ويعانى الطلبة ذوى صعوبات تعلم القراءة من تدنى مفهوم الذات لديهم خاصة الأكاديمي 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 الإعدادي يخطئون في بعض مهارات القراءة الجهرية حيث يخطئ أغلبهم في مهارات النطق السليم و عدم الحذف، و عدم الإضافة، بنسب تتراوح من (٨٩%، ٩٤%) ماعدا مهارة الإبدال التي يخطئ فيها التلاميذ بنسبة (٣٠%)، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بالطرق العلاجية في الكتب الدراسية المكررة منذ بداية المرحلة الأولى للتعليم الأساسي (عبد الله محمد، ٢٠١٢، ٧).

قد يواجه الطفل العادي مشكلات في القراءة في كل مرحلة من مراحل نمو مهارات القراءة التي قد تفسر بأسباب تتعلق بعوامل جسمية أو حسية أو عقلية أو بيئية أو تتعلق بالأسلوب التدريسي أو الحرمان الثقافي ويمكن إعداد برامج تربوية تعالج مشكلات القراءة لدى الطفل العادي، ولكن قد يواجه بعض الأطفال مشكلات في القراءة لا تعود إلى عوامل حسية أو بيئية أو عقلية وهي المشكلات التي يطلق عليها مصطلح صعوبات القراءة، مما يسبب مشكلات عديدة لهؤلاء التلاميذ، حيث أن مفهوم الطفل عن ذاته وتقديره لها يتوقف على مدى نجاحه أو إخفاقه في العملية التعليمية، لذلك فإن دراسة جوانب معينة في شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم شيء مهم من أجل زيادة معرفتنا بخصائصهم والاستفادة منها في البرامج التدريسية والعلاجية التي تقدم لهم للتخفيف من حدة المشكلات التي يواجهونها (مصطفى القمش، ٢٠٠٦، ٥).

إن الصعوبات التي يعاني 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 الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكون أميل إلى الإنطواء والاكنتاب و الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات، فالمشكلة الرئيسية لدى هؤلاء التلاميذ تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها الطفل تجعله أقل قبولا لدى مدرسيه وأقرانه، وربما لدى والديه حين يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط وسوء التوافق وانحسار صورة الذات ويتعمق لديه شعور بالعجز (منيرة القطان، ٢٠١٤، ١٢).

ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من عدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرين ويشعرون بالرفض وهذا يولد لديهم شعورا باليأس والإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل وكل هذا يؤثر سلبا في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة والمنزل، لذا يجب البحث عن برامج 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 للطلبة ذوي صعوبات التعلم، غالبا ما يكون منخفضا، مقارنة بتقدير الطلبة أنفسهم لمفهوم ذاتهم، لأن المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم

الأكاديمى المتدنى .ولتنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، لابد من معرفة المتطلبات اللازمة لتنمية هذا المفهوم وهى: (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 الفرد 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 استراتيجيات 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 التضمنيات التربوية كالتقوى التى ينبغى أن يتعامل بها المعلمون مع تلاميذهم والطرق التى تنتظم بها البيئات المدرسية (لطفى عبد الباسط، ١٩٩٦، ١٩٩).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا محورا من المحاور الضرورية للممارسة التربوية، فهو نتاج للجهود البحثية ضمن نظريات متعددة، وهو أحد المداخل الحديثة فى التعلم التى يركز على تفعيل دور المتعلم؛ لذا أكد كثير من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة التى تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمى وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتى للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمى؛ ويجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العمليات المعرفية والدافعية (سلوى حسن، ٢٠١٥، ٤).

ولا تعد عملية التنظيم الذاتى لاكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات، خاصة للتعلم الفعال فقط، بل تشكل فى الوقت نفسه وفى حد ذاتها هدفا أساسيا كعملية تعلم طويلة المدى، وهى نظرية شاملة تؤكد الإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة والدافعية، والوجدانية، والسلوكية. وبذلك ظهر التعلم المنظم ذاتيا كواحد من المصطلحات المعرفية التى أولاها الباحثون اهتماما كبيرا وكان لهذه الرؤية دور كبير فى تطوير العملية التربوية، وهو القائم على تقدير الذات والتعلم

الاستراتيجي عن طريق الانفتاح الفكري والمثابرة والثقة بالنفس وتوجيه الذات لتحمل مسؤولية التعلم (فؤاد العاجر، ٢٠١٧، ١٣١).

ومن ثم تأتي هذه الدراسة في محاولة لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم من خلال تصميم برنامج للتعليم العلاجي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات القراءة من أخطر المشاكل التي تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتكون سببا في تأخرهم الدراسي وتسبب لهم العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية، خاصة مفهوم الذات الأكاديمي حيث يكون لدى ذوى صعوبات التعلم مفهوم ذات أكاديمي منخفض عن باقي زملائهم.

ويشير حمزة السعيد (٢٠٠١) وزيدان السرطاوى (٢٠٠٦) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تصل نسبتها إلى (١٠% إلى ١٥%) من تلاميذ المدارس (٧٤%) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة يقعون كذلك حتى الصف الثالث الإعدادي 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 حوالي (٢٠%) من الطلاب لديهم صعوبات قراءة، وحوالي (٣٦%) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يفتقرون المهارات الأساسية في القراءة، ويذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٥) أن التقديرات تشير أن ضعف القراءة ينتشر بنسبة (٢٠%) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (محمديا، ٢٠٠٩، ١٨٣).

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

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

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

جاكثرول (Gathercole,2006)التي تهدف إلى خفض صعوبات القراءة من خلال إعداد برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي 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 الأكاديمي؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي؟

**أهداف الدراسة:**

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

**أهمية الدراسة :**

**تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلى :**

- ١- أنها مقدمة إلى ذوى صعوبات التعلم القرائي، 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 الدراسى فيكون متدنئ، ويصبح لديهم مفهوم ذات أكاديمي 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 في خفض صعوبات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.  
مصطلحات الدراسة :

١- صعوبات التعلم Learning Disabilities:  
تعريف اللجنة القومية المشتركة:

( Njclد 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 في 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 المركزي، 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 القراءة Reading Disabilities:

تقدم الباحثة تعريفا إجرائيا لصعوبات القراءة على أنها :

هي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القرائي في جانبين أساسيين هما الأداء القرائي والفهم القرائي:

أولا الأداء القرائي والتي تتمثل مهاراته في الآتي :

(أ) مهارة النطق الصحيح :

١- نطق أصوات الحروف الساكنة والمتحركة نطقا صحيحا.  
٢- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو النطق (ب-ت، ث، د- ذ، ر- ز...).

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

٤- التمييز نطقا بين الظواهر الصوتية المختلفة كالتشويد والتنوين.

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

٦- التمييز نطقا بين ال الشمسية وال القمرية .

٧- التمييز نطقا بين ألف الوصل وهمزة القطع .



## ٥ - مفهوم الذات الأكاديمي Academic self – concept :

تعرف الباحثة مفهوم الذات الأكاديمي إجرائيا على أنه:

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

## البرنامج العلاجي المستخدم Remedial Program :

تقدم الباحثة تعريفا إجرائيا للبرنامج العلاجي على أنه :

مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات التي تندرج تحت إطار الاستراتيجية الرئيسية في البرنامج وهي استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وتتمثل في البناء البيئي، التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم والتحويل، التسميع والتذكر، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، البحث عن العون الإجتماعي، التقييم الذاتي، مكافأة الذات، واستخدام عدد من العمليات مثل التعزيز، التغذية الراجعة، التكرار، المناقشة والحوار، وذلك في جومن التعاون المشترك بين الباحثة والتلاميذ والتلاميذ وبعضهم البعض، وذلك بهدف خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، وذلك في فترة زمنية محددة خلال عدد معين من الجلسات لتحقيق الهدف من البرنامج.

## محددات الدراسة :

١- المحددات الجغرافية :تم تطبيق البرنامج العلاجي على تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات القراءة الملحقين بمدرسة دويده للتعليم الأساسي والتابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وقد تم التطبيق في غرفة المجالات بالمدرسة.

٢- المحددات البشرية :تم اختيار أفراد العينة النهائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوى صعوبات القراءة من مدرسة دويده للتعليم الأساسي التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وبلغ عددهم (٢٠) تلميذا وتلميذة وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٣) سنة، وهم من ذوى الذكاء المتوسط حيث تتراوح نسبة ذكائهم (٩٠-١١٠)، ولا يعانون من أى إعاقة عقلية أو جسدية أو أى قصور بيئي أو ثقافي أو اجتماعي .

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

١ - المجموعة التجريبية : وتتكون من (١٠) تلاميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات القراءة من الجنسين ٦ ذكور، ٤ 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 الابتدائية 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 فعال لما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا فى الطلاقة القرائية.

دراسة(Sui-Chu,2004) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمى والتعلم المنظم ذاتيا، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (١٥) عاما من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمى فى مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطا معالتحصيل بالمواد الثلاثة، فى حين ارتبط مكونى الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل فى 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 القرائى والتنظيم الذاتى لدى القراء المنظمين ذاتيا وغير المنظمين ذاتيا . تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطه وتجريبية، ضابطة تضم القراء الغير منظمين ذاتيا وتجريبية

تضم القراء المنظمين ذاتياً، تلقت المجموعة التجريبية تعليماً مباشراً لإستراتيجيات التنظيم الذاتي في القراءة مصحوبة بالتعليم القائم علي المهام في عشر جلسات علي أساس استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً التي قدمها (زيمرمان ١٩٨٩). لم تتلق المجموعة الضابطة أي علاج بشأن 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 أيضاً أن المعرفة النحوية كانت أفضل مؤشر للفهم القرائي في المجموعة المنظمة ذاتياً "التجريبية". وتشير النتائج إلي أن كلا من اللغويات "المستوي الأدنى" والتفسير اللغوي "المستوي الأعلى" عمليات ساهمت بشكل كبير في القراءة والفهم، وتفيد هذه النتائج في الفهم القرائي وإمكانية التنبؤ بنتيجة الاختيار والتحقق من صحة محتوى الاختيار.

#### المحور الثاني :

دراسات و بحوث تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى نوى صعوبات التعلم:

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

هدفت الدراسة إلي معرفة مدى فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لعينة من الطلبة بلغ عددهم (٣٥) طالباً وطالبة من إحدى المدارس في مدينة سيدني بأستراليا تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٩) سنة، وتم تقسيمهم إلي 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 أسبوعياً بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٨٠) دقيقة، واستخدم في تحليل النتائج تحليل التباين المتعدد (ANCOVA) وقد أشارت نتائجه إلي فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفراد الفئة المستهدفة.

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

هدفت هذه إلي تفصي فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والإهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لعينة من الطلاب بلغ عددهم (٦٣) طالباً في إحدى المدارس بنيجيريا، حيث تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية (٣١) طالباً وضابطة (٣٢) طالباً ، تراوحت أعمارهم (١٥-١٩) سنة، و طبق البرنامج خلال أسبوع تضمن أنشطة وأساليب في تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والإهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلي وجود فروقات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تثبت

فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في القياسين البعدى والتبعي.

#### دراسة (Karagiannakis, 2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية الإرشاد من 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 بلغ عددها (١٦٦) طالباً، واعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة على استخدام أسلوب التعزيز، والتغذية الراجعة، وكذلك التدريب على المهارات الاجتماعية، 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 المستخدم في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في القياسين البعدى والتبعي .

#### دراسة (Gillan,L,2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم التي تدرس في فصول التعليم الخاص. تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٥٢) طالباً من الصف (الرابع الي السادس)، وتم تطبيق مقياس للتعرف على الدعم الاجتماعي والمدرسي لدي الطلاب من قبل الآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء. وتم أيضاً تطبيق مقياسين وضعهما " هارنز و بنيك " يقاس من خلالهما العمليات الإحصائية تجاه إهتمامهم في كل المجالات. كشفت النتائج أن الدعم الاجتماعي من زملاء الدراسة كان أكثر فاعلية لمفهوم الذات الأكاديمي في حيث أن الدعم الاجتماعي الأسري له أفضل تأثير علي مفهوم الذات العام . وأشارت النتائج أيضاً 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 الأكاديمية) 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 ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن لديهم صعوبات القراءة قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تم تطبيق البرنامج العلاجي القائم على الإثراء المعرفى على أطفال المجموعة التجريبية دون الضابطة والذي استمر لمدة (٦) أشهر فى التطبيق وفترة تتبع ثلاث سنوات واستخدمت الدراسة برنامج علاجى قائم على الإثراء المعرفى، واختبار الذكاء للأطفال، وإختبار تحصيلى فى القراءة وإختبار الذاكرة العاملة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية لإختبار القراءة قد تحسن بعد تطبيق البرنامج التدريبي بالمقارنة بنظائرهم من أطفال المجموعة الضابطة حيث أشارت نتائج الدراسة أن المهارات الإدراكية، والإنتباه، وأداء الذاكرة العاملة لدى أطفال المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل ملحوظ بعد فترة العلاج واستمر التحسن ثلاث سنوات مدة المتابعة.

**دراسة سيد يوسف الجارحي (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 على (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 الإجتماعي 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 Test للمجموعات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، وإختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test للمجموعات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القلبي والبعدي، والبعدي والتتبعي. وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة؛ حيث تحسنت صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي الأطفال فى المجموعة التجريبية بصورة دالة عن الأطفال فى المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تم استخدامها فى البرنامج، والتي شملت كل من استراتيجيات المراقبة الذاتية، واستراتيجية التشابه الجزئي، وكذلك الفنيات السلوكية مثل التعزيز والتشكيل، كما أشارت نتائج القياس التتبعي إلى استمرار التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى 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 على 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 فى الصفوف الرابع والثامن. وتم التدخل بخطوات محددة، وبعد مرور خمسة أسابيع بمعدل أربعة جلسات فى الأسبوع بمعدل ساعة واحدة يوميا وضحت النتائج فعالية التدخل باستخدام التعلم المنظم ذاتيا عن الاستراتيجية الأخرى وحقت 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 التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة مثل دراسة ودراسة سكريير(٢٠٠٣) وسوكو(٢٠٠٤) وبارفيز (٢٠١٤).

٣- استخدمت استراتيجيات أخرى لتنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم مثلدراسة دراسة بأسى 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)التي الدعم الاجتماعى من خلال الاقران لتنمية مفهوم الذات الأكاديمى، والأسرة لتنمية مفهوم الذات العام، و دراسةكاراغيناكس ( Karagiannakis, 2006)التي 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) وبأسى (٢٠٠٧).

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

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

**رابعا : النتائج :** أثبتت الدراسات فعالية البرامج العلاجية المستخدمة في خفض صعوبات القراءة و تحسين المهارات القرائية، و تحسين مفهوم الذات الأكاديمي 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 إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة 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 الأكاديمي 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 الأكاديمي لصالح التطبيق البعدى .

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

#### إجراءات الدراسة وخطواتها :

**منهج الدراسة:** شبه التجريبي.

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

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحث الأءوات التالية :

- ١- اختبار القدرة العقلية (١٢:١٤) سنة (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩).
- ٢ - بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتى حسن الزيات، ٢٠١٥).
- ٣- اختبار المسح النيورولوجى إءاءاد (مارجريت موتى)، ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١).
- ٤- اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إءاءاد الباحث).
- ٥ - مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لءى ذوى صعوبات التعلم (إءاءاد الباحث).
- ٦ - برنامج التعليم العلاجى المستخدم (إءاءاد الباحث).

الأساليب الإءصائية :

استخدمت الباحث مجموعة من الأساليب الإءصائية من خلال برنامج (SPSS) لتحقيق فروء 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 إءصائية 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 الإءصائية لحساب قيمة المتوسط والانحراف المعيارى، وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لاختبار صعوبات القراءة .

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

## جدول (١)

قيم المتوسط والانحراف المعياري ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار صعوبات القراءة .

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

## ينضح من جدول (١):

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي 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 متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار صعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم القائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا كان لها أثر إيجابي في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد صحة الفرض الأول في الدراسة الحالية .

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

كما أن اجراءات البرنامج العلاجي وما يحتوي عليه من فنيات عديدة مثل التعزيز- التكرار- المناقشة والحوار- الواجبات المنزلية كان لها أثر إيجابي في اشتراك التلاميذ في اجراءات البرنامج، الأمر الذي يوفر لهم خبرات النجاح التي حرموا منها، كذلك تدريب التلاميذ على نوعية الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة الخاصة بالبرنامج سواء الفهم أو الأداء القرائي وكيفية الإجابة عليها في ظل وجود معززات وخطوات متدرجة من السهل إلى الصعب أدى إلى إقبال التلاميذ على الإشتراك في جلسات البرنامج، كما أن استراتيجية التقويم الذاتي للتلاميذ في 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 العلاجي ولم يخضعوا لأى إجراءات تجريبية ويدرسون بالطريقة التقليدية فى الفصول الدراسية العادية والتي لا تناسب قدراتهم. ولذلك فهم فى حاجة إلى مثل هذه الاستراتيجيات التي تساعد على خفض صعوبات القراءة لديهم وهذا من شأنه أن يزيد التحصيل الدراسي لديهم من ناحية و تحسن مفهوم الذات الأكاديمي لديهم من ناحية أخرى .

ومن هنا جاءت فعالية البرنامج العلاجي فى خفض صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى ذوى صعوبات التعلم.

#### ثانيا اختبار صحة الفرض الثانى و مناقشة نتاجه:

##### 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 السيكلوجى 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 التي تساعد فى تنمية مهارات القراءة لديهم من خلال اجراءات منظمة يقوم عليها البرنامج العلاجي بهدف تحقيق الأهداف المرجوة بعد تطبيق البرنامج وتحقيق النجاح الدراسي، وتؤيد هذا الفرض بعض الدراسات السابقة التي 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 والانحراف المعياري،وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار صعوبات القراءة.

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

## جدول (٢)

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

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 والبعدى على اختبار تشخيص صعوبات القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرائى والأداء القرائى) 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 تقييم، 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 والتي تلئم 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 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 تدريبهم 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 المعياري، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار القراءة .

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

### جدول (٣)

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

يتضح من الجدول (٣) ما يلى :

- 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).

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث .

## مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار القراءة (الدرجة الكلية للفهم القرأني والأداء القرأني)، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية من ذوى صعوبات القراءة استمر تحسن القراءة لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت استراتيجيات (التعلم المنظم ذاتيا) المستخدمة في البرنامج على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تحسن مهارات القراءة لديهم و الاحتفاظ بالمعلومات التي تم دراستها و استرجاعها عند الحاجة إليها، الامر الذي أدى بدوره إلى تحسن مهارات القراءة لديهم، كما أن الفنيات التي استخدمت في البرنامج مثل التعزيز، والتكرار من الاحتفاظ بالمعلومة، وتقديم التغذية الراجعة للتلميذ في نهاية كل الجلسة للوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم، كما أن الواجب المنزلي يكشف عن النقاط التي لم يفهما التلميذ أثناء الجلسة ومحاولة الباحثة حل المشكلات التي تواجه التلميذ، كما أن التقويم الذاتي لكل تلميذ في نهاية كل جلسة يجعل التلميذ يتعرف على جوانب التحسن والضعف لديه في المهارات موضوع الجلسة ومحاولته لتجاوز هذه الصعوبات وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، وانتظامهم في حضور جلسات البرنامج العلاجي .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة رينولدس وآخرين (٢٠٠٧) ونتائج دراسة سيد يوسف جارحي (٢٠٠٩) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية لإختبار القراءة قد تحسن بعد تطبيق البرنامج التدريبي 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 في خفض صعوبات القراءة لديهم وتحقيق قدر من النجاح الدراسي حتى يتمكنوا من مسانيرة العملية التعليمية كزملائهم العاديين، وهذا بدوره يحسن لديهم مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

## نص الفرض الرابع وأساسه النظرى :

ينص الفرض الرابع في الدراسة الحالية على أن :

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

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض في ضوء التراث السيكولوجي المنشور حول فعالية البرامج العلاجية والتدريبية في تحسين مفهوم الذات الاكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض صعوبات

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

#### عرض نتائج الفرض الرابع :

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري، وذلك لحساب متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي. و يوضح الجدول (٤) قيم المتوسط ، والانحراف المعياري ودلالاتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم.

#### جدول (٤)

قيم المتوسط و الانحراف المعياري و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس البعدى علمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

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

#### ينضح من جدول (٤) :

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

**مناقشة نتائج الفرض الرابع :**

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان لها أثر إيجابي فى خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي 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 اجراءات البرنامج العلاجي وما يحتوي عليه من فنيات عديدة مثل التعزيز-التغذية الراجعة - المناقشة والحوار، والواجبات المنزلية كان لها أثر إيجابي فى اشتراك التلاميذ فى إجراءات البرنامج، وكذلك الاستراتيجيات التنظيمية وما تحتوية من استراتيجيات فرعية عملت على خفض صعوبات القراءة ومن ثم تحسن مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

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

**عرض نتائج الفرض الخامس :**

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة المتوسط والانحراف المعياري، وذلك احساب متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

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

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

جدول (٥)

قيم المتوسط والانحراف المعياري و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى علمقياس مفهوم الذات الأكاديمى

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

يتضح من الجدول (٥) ما يلى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى (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 الأكاديمى (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 الأكاديمى لدى 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 والتي 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 (٢٠٠٤) Sui-Chu التى أكدت على فعالية التعلم المنظم ذاتيا على أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين رفع الكفاءة الذاتية و زيادة التحصيل الأكاديمي فى القراءة . كما أن استخدام 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 الأكاديمي لديهم وينمى لديهم فكرة أن لديهم معلومات مفيدة وليسوا تلاميذ ضعاف التحصيل وهذا يشعرهم بقيمتهم .

وهذا ما تؤكد دراسات مثل دراسة ليونج Leung.; Marsh.; Craven.; & (Yeung, 2005) ، و دراسة كاراغيناكيس (Karagiannakis, 2006) التى توضح فعالية الإرشاد بالإقران فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم.

كما أن استخدام الباحثة لفنية التعزيز يحسن مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وهذا ما أكدته نتائج دراسة دراسة باسى وآخرون (Bassi; Marta; Patrizia; Antonella & Vittorio, 2007) بأن التعزيز الإيجابي يعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي 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 والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم .

وقد افترضت الباحثة هذا الفرض فى ضوء التراث السيكلوجي الخاص بفعالية البرامج العلاجية والتدريبية تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك بما تضمنه من إجراءات عديدة واستراتيجيات وفنيات مختلفة من شأنها أن تؤدي إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين تم تدريبهم من خلال برنامج مخطط ومنظم قائم على عدة استراتيجيات فرعية تتدرج تحت نطاق الاستراتيجية الرئيسية (التعلم المنظم ذاتيا) و أدى ذلك إلى تحسن مفهوم الذات الأكاديمي 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 والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل دراسة كاراغيناكيس

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

### عرض نتائج الفرض السادس :

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

**جدول (٦) قيم المتوسط و الانحراف المعياري و دلالتها للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى علمقياس مفهوم الذات الأكاديمى**

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

### ينضح من جدول (٦) ما يلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة 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 المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى (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 استراتيجيته (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

المرنثة، واستخدام استراتيجيات مثل استراتيجفة البحث عن العون الإلتماعى كان لها أثر فعال فى احسن مفهوم الذات الأكادفمى لى ذوى صعوبات التعلم واستمرار التحسن فى القياس التنبعى.

و تتفق هذه النتفة مع ما توصلت إله دراسة كاراغفناكفس ( Karagiannakis, ) (2006)

و دراسة بأسى وآخرون ( Bassi; Marta & Vittorio, 2007)، قد بفنت هاتان الدرستان عدم وجود ذات دلالة إحصائفة بفن متوسطى رتب درجات القفاسفن البعدى والتنبعى على مفاى مفهوم الذات الأكادفمى، وهذه النتفة تحقق صحة الفرض السادس كذلك أشارت نتائج دراسة سفد فوسف جارحى (٢٠٠٩) إلى فاعلفة البرنامج العلافى المستخدم فى الدراسة خلال فترة المتابعة؛ ففب تحسنت مهارات القراءة والكتابة لى الأطفال فى المجموعة التجرفبفة بصورة دالة عن الأطفال فى المجموعة الضابطة ؛ مما ففشر إلى فاعلفة الاستراتيجفات والفنفات العلاففة التي تم استخدامها فى البرنامج ، والتي شملت كل من استراتيجفة المراقبة الذاتية ، واستراتيجفة التشابه الجزئى ، وكذلك الفنفات السلوكفة مثل التعزفز والتشكفل ، كما أشارت نتائج القفاى التنبعى إلى استمرار التحسن الذى أحرزته المجموعة التجرفبفة .

ومن خلال هذه النتائج تتضح أهمة تصميم وتقديم برامج علاففة و تدربفة تناسب قدرات ذوى صعوبات التعلم تقوم على استراتيجفات و فنفات متعددة تساعد فى خفض صعوبات القراءة لىهم وتحقيق قدر من النجاح الدراسى حتى فتمكنوا من مسافرة العملية التعليمية كزملائهم العادففن، وهذا بدوره فحسن مفهوم الذات الأكادفمى لىهم.

#### مستخلص نتائج الدراسة :

بعد تطبيق لبرنامج العلافى تم التوصل إلى النتائج التالية :

١ - فعلفة برنامج التعليم العلافى القائم على استراتيجفة التعلم المنظم ذاتفا فى خفض صعوبات القراءة و احسن مفهوم الذات الأكادفمى تلامفذ المرحلة الإعداففة ذوى صعوبات التعلم.

٣ - تمت المقارنة بفن المجموعتفن التجرفبفة والضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائفة بفن متوسطى رتب درجات المجموعتفن التجرفبفة والضابطة على مفاى الذات الأكادفمى عند مستوى دلالة (١). وكذلك اختبار القراءة عند مستوى دلالة (١). لصالح المجموعة التجرفبفة بعد تطبيق البرنامج، فى ففن لم فطرأ أى احسن 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، ع١٦١، 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 فى المملكة العربية السعودية. بحوث ومقالات، *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، ع١٢٤٤، 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 فى أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب. *مجلة آداب جامعة المنيا، العدد ٥٩، ص٥.*
- لطفى عبد الباسط (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً فى علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية بقطر*، م٥٠٤، ع١٠٤.
- محمد رياض محمد عبده الحميد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجيات القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره فى التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، مج ٢٥، ع٢٤، 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، ع٢٠٤، 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، ع١٤، ص٦-١٠.
- منيرة صالح جاسم القطان (٢٠١٤). تنظيم الذات و مهارات حل المشكلات لذوى صعوبات التعلم فى 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 comprehension 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-Regulated readers .English Language Teaching, 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 self-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.