

فعالية برنامج تدريبي
قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي
فى تخفيف صعوبات الفهم القرائى
لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية

إعداد

د/ أمانى سعيدة سيد إبراهيم
مدرس علم النفس التربوي

علاء سعيد محمد المدرس
باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ.د/ رجاء محمود أبو علام
أستاذ علم النفس التربوي غير المتفرغ

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية*

أ.د/رجاء محمود أبو علام و أ/ علاء سعيد محمد الدرس ود/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

مقدمة:

تعنى الدول المتقدمة عناية خاصة بمرحلة التعليم الأساسي، وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق أساليب وطرائق التأهيل الحديثة، وتبذل قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، لكونها الركيزة الأساسية واللبنة الأولى لمراحل التعليم اللاحقة، إذ من خلالها يكتسب التلميذ المهارات والاستراتيجيات الأساسية التي تمكنه من اكتساب المعرفة ومن التحصيل الأكاديمي الجيد، والذي يمثل المحك الرئيس في الحكم على مدى تقدم التلميذ التعليمي.

ويعتبر معرفة المعلم لقدرات واستعدادات التلاميذ العقلية تمثل نقطة البداية في تطوير مادته التعليمية، واختيار الوسائل والأساليب الملائمة في عملية التدريس، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة. وفي هذا الصدد يذكر عبد الناصر الجراح (٢٠١٠، ٣٤٨) تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هي عملية فاعلة يبني فيها التلميذ المعلومة والمهارة مما يساهم في تحسين مستوي الإنتاج لديه. وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للتلميذ عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية. ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والتلميذ الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد علي التقييم الذاتي

ويضيف أكسن (2009: 897) Aksan يمثل التعلم المنظم ذاتياً مظهراً مهماً للتعلم في البحوث الحديثة في مجال علم النفس التربوي، وبالرغم من وجود عدة نماذج مختلفة مشتقة من أطر نظرية متنوعة، فمعظم النماذج تقتصر أن

(* بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي بالمعهد.

التلاميذ المنظمين ذاتياً يستخدمون استراتيجيات معرفية، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر لضبط وتنظيم عملية التعلم.

ويذكر فتحي يونس (٢٠٠٠: ٨) تعد اللغة من وسائل التفكير والاتصال، فمن خلالها يقوم العقل بعمليات التفكير من خلال إدراك العلاقات والتحليل والاستنتاج، كما يتفاهم الإنسان من خلالها في كل شأن من شئون مجتمعه سواء منها ما يتصل بقضاء حاجاته الأولية أو ما يتصل بتنظيم نواحي أنشطته المختلفة. ويضيف بترك وإلزابس Patrick & Elizabeth (2008: 4) لقد أصبح تعلم اللغات الأجنبية من مستلزمات العصر، ولاغنى لأي شعب من شعوب العالم من تعلم لغة غيره من الشعوب. حيث إن تعلم اللغة الأجنبية يساعد التلاميذ علي تنمية قدراتهم العقلية. كما أنها فرصة جيدة للتلاميذ لتعرف ثقافات مختلفة، ومن أهم هذه اللغات اللغة الإنجليزية. واتفق كل من (Abdel - Halim, 2004: 1; Zhu, 2006: 112) المهارات الأساسية للغة الانجليزية أربعة يجب علي التلميذ أن يتقنها بدرجات وترتيبات متباينة تبعاً لاستعداداته، وتتمثل هذه المهارات في: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

وتذكر علياء الشايب (٢٠١٠: ٤) تمثل صعوبات القراءة أكثر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وأصبح لزاماً علينا تعرف هذه الصعوبات التي يواجهها التلاميذ حتي يتسنى لنا التصدي لها ومحاولة علاجها. ولقد قامت جيهان محمود (٢٠٠٧: ٣٨) بتصنيف صعوبات القراءة إلى نوعين وذلك طبقاً للمهارات القرائية المتعارف هما: صعوبات التفسير والتي تعني: صعوبات في تعرف الكلمة أو العسر القرائي، وصعوبات الفهم القرائي وتتمثل هذه الصعوبة في: صعوبة فهم الجملة والنص أثناء قراءته إما جهرياً أو بطريقة صامتة.

ومن وجهة نظر الباحث أنه لكي تتحقق صعوبات الفهم القرائي ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على فك رموز الكلمة المكتوبة، ولكنه لا يستطيع فهم ما يقرأه وبالتالي لا يتمكن من اكتساب المعلومات. ولقد أوضح تلبناني Telbany (1998: 16) الفهم القرائي من أكثر أشكال المعرفة تعقيداً والتي يندمج فيها التلاميذ بشكل روتيني، وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية وسمعية ومعرفية ولغوية، والتي تندمج معاً لتقدم على الفور أداء لكل جملة أو جزء من الجملة.

وقد لاحظ الباحث من خلال قيامه بتدريس مادة اللغة الإنجليزية في الحلقة الإعدادية معاناة بعض التلاميذ من صعوبات الفهم القرائي، فيصعب عليهم حتى قراءة جملة بسيطة خالية من الأخطاء، الأمر الذي يؤدي إلى إحباطهم وتدني مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، مما جعل الباحث يتطرق إلى البحث الحالية، لمعرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي فى تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

أولاً- مشكلة البحث:

رغم الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بذوي الاحتياجات الخاصة فإننا في مصر ما زلنا لا نولي اهتماماً علمياً بذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات الفهم القرائي بصفة خاصة، وذلك علي الرغم من أن صعوبات الفهم القرائي تعد من أهم وأكثر الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الإعدادية كما أنه يرتبط بهما تحصيل المواد الدراسية الأخرى.

ومن هنا جاءت الدعوات إلي استخدام طرق وأساليب جديدة لتفعيل تقديم الفهم القرائي بالصورة التي تحقق أهدافها والحد من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن هذه الاستراتيجيات: إستراتيجية التنظيم الذاتي والتي تعمل علي تيسير العملية التعليمية. ويدعم مشكلة البحث الحالية ما أكدته بعض الدراسات السابقة، والتي أكدت انخفاض مستوى الأداء القرائي لدي عدد كبير من التلاميذ (Schultz, 2005; Antoniou & Souvignier, 2007; Tamara, 2011; ومصطفى محمود ٢٠١١)

وبالتالي فإن هذه البحث ينبع من الآثار السلبية لصعوبات الفهم القرائي على التحصيل الأكاديمي للتلميذ، حيث يرى كثير من علماء النفس والتربية أن أي تقصير، أو تأخير في تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي يؤدي بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية، والتي تؤدي إلى فشل التلميذ في البحث مما يجعله عنصراً هداماً في المجتمع بدلاً من كونه عنصراً فاعلاً بناءً، لذا فإن مشكلة البحث الحالي تتبلور في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي: "ما مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي فى تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم فى اللغة الإنجليزية؟"

ثانياً - أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي:

(١) تشخيص صعوبات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية.

(٢) معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية.

ثالثاً - أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) ربما يقدم البحث الحالي خلفية نظرية عن التنظيم الذاتي وصعوبات التعلم في القراءة في اللغة الإنجليزية، وتوجيه نظر القائمين علي عملية التعليم إلي كيفية تشخيص صعوبات القراءة في اللغة الإنجليزية وتقديم الحلول والطرق العلاجية لها من خلال التدريب على إستراتيجية التنظيم الذاتي.

(٢) يتناول أحد متغيري العملية التعليمية، وهم التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث تتطلب هذه الفئة طرق تدريس تتلائم مع مناحي القصور الموجودة لديهم، وخاصة أن مجتمعنا في حاجة إلى تطوير التعليم تطويراً جذرياً، وأن أي تطوير أو إصلاح لا يراعي هذه الفئة لا يؤدي الثمار المرجوة منها.

رابعاً - المصطلحات الإجرائية للدراسة:**أ- إستراتيجية التنظيم الذاتي:**

يعرفها سالم علي (٢٠١٠: ٩٧) هي مجموعة الخطوات أو الأفعال أو السلوكيات التي يمارسها التلميذ شعورياً من أجل اكتساب التعلم، وتخزينه، والاحتفاظ به، واسترجاعه عند الحاجة إليه.

ب- صعوبات الفهم القرائي:

يعرف سعيد عبد العزيز (٢٠٠٥: ١٩٥) صعوبة الفهم بأنها صعوبة شديدة في القراءة يعاني التلميذ فيها مشكلة في فهم الكلمات والجمل. وإجرائياً يعرف الباحث التلميذ ذوي صعوبات الفهم بأنهم: هؤلاء التلاميذ الذين يحصلون على درجة أقل من المئتي (٢٥) على اختبار الفهم القرائي المستخدم في البحث والذي يساوي (٢٠) درجة من (٥١) درجة، وتكون نسبة ذكائهم متوسطة أو

فوق المتوسطة، ولا يعانون من أية إعاقات حسية أو عضوية واضحة أو أى حرمان اجتماعي أو اقتصادي أو ثقافي.

خامساً: الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري استراتيجيات التنظيم الذاتي وصعوبات الفهم القرائي ثم الدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

المحور الأول- استراتيجيات التنظيم الذاتي:

تتضمن الاستراتيجيات مجموعة من المواقف التربوية التي يتعرض لها التلاميذ أثناء العملية التعليمية للمقررات الدراسية المختلفة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وفي هذا الصدد يذكر جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٠٨) الغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها متعلم مستقل Independent learner، ومتعلم منظم ذاتياً Self-Regulated learner، ومتعلم استراتيجي Strategic learner.

أ- مفهوم استراتيجيات التنظيم الذاتي:

توصف استراتيجيات التنظيم الذاتي بأنها خطط منظمة يستخدمها التلاميذ لتساعدهم على القيام بمتطلبات عملية معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم. ويرى وار ودوانج (2000: 312) Warr & Downing استراتيجيات التنظيم الذاتي تعبر عن السلوكيات الواعية أو الإجراءات التي يستخدمها التلميذ للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يخطط لها ذاتياً. ويشير رو هوتي (2002: 39) Ruohotie أنها أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تسهل من اكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة.

وتري عبيد إبراهيم (٢٠٠٦: ١٨) أنها عبارة عن مجموعة من الخطوات المتكاملة والتي تشمل الإجراءات المنظمة والمحددة التي يمارسها ويتدرب عليها التلميذ بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق هدفه.

ب- تصنيف استراتيجيات التنظيم الذاتي:

توجد عدة تصنيفات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي لكن الباحث سوف يقتصر على استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية والماوراء معرفية وفقاً لتصنيف

روهوتى(42: 2002) والذي يناسب هدف البحث الحالية ويتضمن هذا التصنيف ما يلي:

(١) الإستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies:

يرى مارت Murat (1: 2000) الاستراتيجيات المعرفية هي: الخطوات أو العمليات المستخدمة في التعلم أو حل المشكلات وتتطلب تحليلاً مباشراً أو تحويلاً أو تركيباً لمواد التعلم.

ويذكر فرجت وورث Vrugt & Ort (128: 2008) الاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية السطحية إستراتيجيات الاستدعاء التي تتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات متكررة. والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها التلميذ، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للتلميذ والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة البحث، والهدف الأساسي من هذه الاستراتيجيات يتمثل في مساعدة التلاميذ على الاسترجاع المنظم لما تم تعلمه في فترة سابقة، وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة مثل: استدعاء المعلومات، والكلمات، والقوائم، أو المهام الأكثر تعقيداً والتي تتطلب فهم المعلومات مثل: فهم جزء من النص أو المحاضرة ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

• إستراتيجية التسميع: Rehearsal

يرى جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٢٠) أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيداً يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركبة ومعقدة تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة Underlining، وكتابة الملاحظات فى الهامش Marginal Notes، تعتبران إستراتيجيتين مركبتين لإعادة السرد يمكن تدريبهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيداً. ويذكر صلاح محمد (٢٠١١، ١٥) أن إستراتيجية التسميع تتمثل في استخدام التلميذ لإستراتيجية التكرار أو الاستظهار للمادة التي يقوم بدراستها.

■ إستراتيجية التنظيم: Organization Strategies

يشير التنظيم إلى الإدراك الواعي عند التلميذ، وفهمه لأداء العمل والقدرة علي اختبار النفس في فترات نظامية، وفي هذا الإطار يري وحيد حافظ وجمال عطيه (٢٠٠٦: ١٨) أن إستراتيجية التنظيم تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة التلميذ المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

■ استراتيجيات التوسيع (الإتقان): Elaboration Strategies

يشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٣٢٥) أن عملية التوسيع هي عملية إضافة تفصيل إلى المعلومات الجديدة بحيث تصبح أكثر معنا، وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديداً، وهذه الاستراتيجيات تستخدم خطأً تصورية موجودة في العقل لتضفي معنا على المعلومات الجديدة.

ويري وار وداون (2000: 312) تمثل إستراتيجية التوسيع الإجراءات التي يقوم بها التلميذ لفحص التضمينات، وعمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة لديه بالفعل.

(٢) الاستراتيجيات ما وراء المعرفة: MetaCognitive Strategies

يري سالم علي (٢٠١٠: ٩٤) أن الاستراتيجيات الما وراء معرفية هي الاستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ، والتي تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي تحدث أثناء نشاطاته المعرفية، وهي تساعد بدرجة عالية في تمكن التلميذ من التحكم في بنيته المعرفية، كما أنها تساعد في تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف معينة مثل: المركزية، والتدريب، والمراقبة، والتخطيط، والتقويم. واتفق كل من (O'Neil & Abedi, 1996: 236; Wang & chang, 2004: 208) أن الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي يستخدمها التلميذ هي: التخطيط - المراقبة والتحكم - التقويم الذاتي سيتم تناولهم علي النحو التالي:

(أ) التخطيط: Planning

من خلال عملية التخطيط يقوم التلميذ بوضع مجموعة من الخطوات تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة، ويعتبر التخطيط مفتاح استراتيجيات التنظيم الذاتي

لأنه غالباً ما يهدف إلى تجنب الأخطاء المحتملة والتغلب على الإجراءات المكلفة في الوقت والجهد.

ويذكر ليفنجستون Livingston (7: 1997) إستراتيجية التخطيط تستخدم قبل وأثناء أداء المهمة عندما يريد التلميذ اختيار الإجراءات والإستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة، وتتطلب إستراتيجية التخطيط أن يقوم التلميذ بتحديد خصائص بنائه المعرفي مقارنة بخصائص البناء المعرفي لدى الآخرين من حيث توافر جوانب القوة والضعف في عناصر هذا البناء، وتظهر أهمية التخطيط بشكل واضح عندما يتعامل التلميذ مع مشكلات معقدة، حيث يقسم الهدف الأساسي للمشكلة إلى مجموعة من الأهداف الجزئية والتي يمكن أن يحققها منفصلة حتى يصل إلى الحل النهائي للمشكلة.

ب) المراقبة والتحكم: Monitoring and Controlling

هي العملية التي يقوم فيها التلميذ بتحديد مدى فعالية الإستراتيجية المستخدمة ومدى تقدمه نحو تحقيق الهدف. ويفسر حمدي الفرماوي ووليد رضوان (٢٠٠٤: ٩٧) كيفية حدوث عملية المراقبة بأن التلميذ يستقبل أثناء هذه العملية نوعين من المدخلات مصدرها الحس الماوراء معرفي، الأول منها يصف أهداف المهمة التي يتعامل معها، والآخر يصف حالته المعرفية الراهنة أثناء المهمة، وينتج عن المقارنة بين هذين النوعين من المدخلات معلومات عن مدى تحقق الأهداف، وعن مدى تقدم التلميذ تجاهها وعن خصائص ومدى جودة العمليات المعرفية المستخدمة في الأداء، حيث ينتج عن ذلك تغذية راجعة، ومثل هذه التغذية تساعد التلميذ على تحديد أو اتخاذ قراره بالاستمرار في الأداء أو القيام بإستراتيجية ما لمعالجة صعوبات التقدم في المهمة.

ج- تقويم التعلم Evaluation: Learning

يذكر محمد العجمي (٢٠١٠: ٣٣) يشير التقويم إلي قدرة التلميذ على الحكم على قيمة المادة وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون معايير داخلية يضعها هو، أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى التلميذ أن يحدد المعيار المستخدم، وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى أعلى المستويات في المجال المعرفي، وهي تتضمن عناصر من جميع المستويات السابقة فضلاً عن أحكام قيمية واعية تستند إلي معايير محددة.

٣) الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات وما وراء المعرفة: يوضح ميتكالف Metcalfe (2004: 122) استراتيجيات ما وراء المعرفة: مجموعة عمليات متتابعة يستخدمها التلميذ للتحكم فى الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات تساعد على تنظيم ومراقبة التعلم، وتشمل على تخطيط الأنشطة المعرفية، ومراجعة نتائج هذه الأنشطة.

وميزت أماني سعيدة (٢٠٠٧: ١٨) بين المعرفة وما وراء المعرفة بأن الفارق بينهما يقع فى المعلومات المعبرة عن كل منهما وكيفية استخدامها أكثر من كونها فروق فى العمليات المتضمنة فى كل منها، وأن أنشطة ما وراء المعرفة دائماً ما تنشأ قبل وأثناء، بل وتتبع النشاط المعرفي، فمعلومات مادة العلوم هي معلومات معرفية، بينما معرفة التلميذ عن كيف يحفظها في ذاكرته هي معرفة ما وراء معرفية. كما ميزت بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، فالاستراتيجيات المستخدمة فى حل مسألة حسابية هي خطوات المعرفة التي تهدف لحل مشكلة، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتهدف لتحسين العملية المعرفية ومراجعة الاستراتيجيات المعرفية التي تمت.

ويرى الباحث أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تتمثل في وعي التلميذ بما يستخدمه من أنماط التفكير وتتضمن الإشراف على تحقيق الهدف المعرفي، وهذا هو الفرق الحاسم لتحديد ما الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة، فالاستراتيجيات المعرفية: تستخدم لمساعدة التلميذ لتحقيق هدف معين، بينما تستخدم الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لضمان مستوى الهدف الذي وصل إليه.

المحور الثانى: صعوبات الفهم القرائي:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم فهي تقف حاجزاً أمام تطورهم الأكاديمي، وأمام مسيرتهم التعليمية في اكتساب ونهل العلوم والمعارف، حيث إن قراءتهم لا تعبر عن فهم المعنى، ويلاحظ أنهم لا يدركون في معظم المواقف القرائية ما تتضمنه قراءتهم من معان خلف الحروف والرموز التي يقرؤونها، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي في الموضوعات الدراسية المختلفة.

وفي هذا الصدد يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ١٩٣) صعوبات الفهم القرائي من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فبالرغم من أن الفهم القرائي يعد عاملاً عاماً يسهم في جميع صور التعلم، حيث إنه لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف، ولكنه نشاط أساسي يؤثر علي التحصيل في المواد الدراسية المختلفة، إلا أن فشل التلميذ في فهم الموضوع الذي يقرأه يعتبر من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تُتَّبى بحدوث صعوبات تعلم في مجالات دراسية أخرى.

أ- مفهوم صعوبات الفهم القرائي:

يختلف معنى هذا المفهوم باختلاف الباحثين إلا أنهم يتفقون في مفهومه العام علي أنه الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في فهم ما يقوم بقراءته.

يعرف حمدان نصر، وشفيق علوانة (١٩٩٨: ٧٧) التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم: ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يجدون صعوبة في ترميز المعلومات الصوتية والمقروءة في الذاكرة وفي استيعابها نتيجة لنقص الإستراتيجيات، وفي التنظيم الفعال لتدفق المعلومات من الذاكرة، وهذا العجز له الأثر في فهم محتوى النص.

ويعرف الباحث صعوبات الفهم القرائي بأنها عدم القدرة علي التعرف علي الرموز المكتوبة وربطها بدلالاتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للتلميذ، وعدم القدرة علي إعادة بناء النص، وبحث عميق لما وراء النص من الكلمات والجمل، وعدم تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة.

ب- أسباب صعوبات الفهم القرائي:

تنتج صعوبات الفهم القرائي من مجموعة من العوامل التي تتفاعل معاً مسببة هذه الصعوبات، ومن الصعوبة بمكان أن يكون هناك عاملاً واحداً سبباً لهذه الصعوبات، فعملية الفهم القرائي في النهاية محصلة لتفاعل شبكة من العوامل وليست محصلة لعامل واحد.

ومن هذا المنطلق يشير ديرلي وآخرون (Durley, et al. 2001: 4) إلى تعدد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي للتلاميذ منها: عدم مشاركة الوالدين في متابعة الأبناء في تعلمهم للقراءة، ومعاونة التلاميذ من صعوبات في التعلم، وعدم تمشي المنهج المدرسي مع الفروق الفردية،

وانخفاض دافعية التلاميذ، والافتقار للانضباط الذاتي، والحاجة لتدريب المعلمين لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

وقد أرجع بونجراتز وآخرون. (Bongratz, et al. 3: 2002) أسباب صعوبات الفهم القرائي إلى النقص في مهارات التفسير الصوتي وتعلم المفردات والمنهج الذي لا يتناسب مع احتياجات التلاميذ، ونقص المشاركة الوالدية اتجاه الأبناء في تعليم القراءة، ونقص في المعرفة السابقة، وانخفاض في احترام الذات، والتفاوت بين تدريب المعلمين والأنشطة المختارة في المنهج لتعليم القراءة مما أدى إلي معاناة التلاميذ من صعوبات الفهم القرائي.

ويضيف جاكوبي. (Jacobucci, et al. 2: 2002) من بين العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي ما يلي: النقص في الخبرات التعليمية في القراءة والكتابة، وعدم استخدام استراتيجيات القراءة الفعالة في حجرة البحث، وانخفاض الفعالية الذاتية للتلاميذ.

ويؤكد تشين Chen (6-9: 2009) على تفاعل ثلاثة عناصر تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي وبهذا يتأثر الفهم القرائي كثيراً عن طريق: العوامل المرتبطة بالنص والقارئ والسياق، بالإضافة إلى تأثيره بالمعرفة السابقة والتي تلعب دوراً أساسياً عند معالجة النص المطبوع في عملية الفهم القرائي، وعلى توظيف القارئ لاستراتيجيات الفهم وتعرف الكلمة.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن العوامل التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي تتلخص فيما يلي: العوامل العاطفية: وتتمثل في مفهوم الذات، وتأثير المعلم والمادة الدراسية. والعوامل التربوية: وتتمثل في التعليم غير الملائم، والإعداد غير المناسب للمعلمين وافتقار المعلمين للاستراتيجيات. والعوامل الدافعية: وتتمثل في ضعف دافعية كل من المعلمين والتلاميذ.

المحور الثالث: العلاقة بين إستراتيجية التنظيم الذاتي وصعوبات الفهم القرائي:

يشير سوانسان وتراهان (Swanson & Trahan, 1996: 344) إلى أن هناك ثلاثة أسباب تجعل ما وراء المعرفة كإستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي لها الأولوية على الذاكرة العاملة ومشكلات الفهم عند قراءة ذوى صعوبات التعلم والتي تتلخص فيما يلي:

- ١- ما وراء المعرفة ذات صلة بالمعالجة الإجرائية أو التنفيذية وكذلك فإن التدريب ما وراء المعرفي يؤثر بطريقة إيجابية في فهم النص.
- ٢- ما وراء المعرفة تلعب دوراً كبيراً في تفسير أداء الفهم الضعيف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هؤلاء التلاميذ لديهم بالفعل معرفة ما وراء المعرفية إلى الدرجة التي يمكن فيها تمثيل تلك المعرفة في الذاكرة طويلة المدى، وذلك لدى التلاميذ ذوي الصعوبات.

ويوضح زيموند (Ziymond, 1997) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلي إجراءات تدريبية معينة، ومن أهم أساليب التدريب التي يحتاج إليها هؤلاء التلاميذ: التدريب المعرفي والذي يتضمن استخدام استراتيجيات مثل: مراقبة الذات، والتعليم الذاتي، وتقوية الذاكرة، وتحتوي علي: استخدام كلمات مفتاحية، والتعليم المباشر، ويتضمن (التتابع الدقيق للتعلم، والاستجابة السريعة، والتغذية الراجعة)، كما أن ربط مهارات الفهم القرائي باستراتيجيات التنظيم الذاتي يجعل التلاميذ يستخدمون أساليب تفكير تساعدهم علي التفكير الناقد، وتحديد الأفكار الرئيسية، وفهم المعنى الضمني في السياق. (في: دانيال هلالهان وآخرون، ٢٠٠٧: ١٢٥)

سادساً- دراسات سابقة:

قام إنتشالتز (Schultz, 2005) بدراسة هدفت إلى: قياس أثر التنظيم الذاتي على الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع إلى الثامن من ذوي صعوبات القراءة، تم تدريبهم على استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم بشكل فردي لمدة خمسة أسابيع. ولقياس ذلك استخدم الباحثان: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، واختبار الفهم والطلاقة القرائية، ومقياس الفاعلية الموجبة والسالبة للأطفال، واختبار الوعي بالعمليات الصوتية. وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وأجرى أنتونيوس وسوفجنير (Antoniou & Souvignier, 2007) دراسة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الأدوات التالية: اختبار لقياس درجة الذكاء، واختبار لقياس سرعة تعرف الكلمة، واختبار للفهم القرائي، ومقياس الفاعلية الذاتية في القراءة. تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين:

مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت نهاد مفرح (٢٠٠٩) بدراسة لتعرف أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الابتدائية بدولة الكويت. تكونت عينة البحث من (٥٩) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. تم استخدام اختبار الاستماع والقراءة والفهم والاستيعاب، ومقياس تقدير سلوك التلميذ، واستبانة الاستراتيجيات الدافعية للتعلم، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار الفهم القرائي. وأسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

وأجرى تامارا (Tamara, 2011) دراسة لتعرف العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى صعوبات التعلم. تكونت عينة البحث النهائية من (٥٨) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) تلميذاً، (١١) ذكور، و (١٤) إناث، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٣) تلميذاً: (١٩) ذكور، و (١٤) إناث. تم تطبيق اختبار الفهم القرائي، واختبار وكسلر للذكاء، والبرنامج التدريبي القائم على خرائط التفكير. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

وأجرى محمود مصطفى (٢٠١٢) دراسة لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً. تكونت عينة البحث من (٥٢) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. تم استخدام الاختبار التشخيصي لتحديد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومقياس سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الذكاء المصور، واختبار الفهم القرائي. وتوصلت البحث إلى وجود فروق دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وباستقراء الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- ساعدت استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي.
- استخدمت استراتيجية التنظيم الذاتي بمرحلة التعليم الأساسي بشقيها الابتدائي والإعدادي.

كما تمثلت الاستفادة من عرض هذه الدراسات في الآتي:

- تحديد مشكلة البحث الحالية وصياغتها والتحديد الدقيق لأهميتها.
- تحديد عينة البحث والمتمثلة في تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.
- تحديد المنهج الذي سيعتمد عليه في إجراء البحث الحالية وهو المنهج شبه التجريبي.
- تحديد أدوات البحث المناسبة، وتحديد الوسائل بما يتلائم مع تلميذ الصف الثالث الإعدادي.
- تعرف كيفية المعالجة الإحصائية لنتائج البحث الحالية ومقارنة هذه النتائج بنتائج الدراسات السابقة.

سابعا- منهج وإجراءات البحث:

- ١- ينتمي هذا البحث إلى سلسلة البحوث شبه التجريبية، حيث إن هدفه: معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية.
- ٢- عينة البحث: تكونت عينة البحث النهائية من (٤١) تلميذاً ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الإعدادي، وفيما يأتي وصف لخطوات وإجراءات اختيار العينة.

• خطوات اختيار عينة البحث الأساسية:

- تم اختيار مدرسة النصر المشتركة الإعدادية بقرية جريس التابعة لإدارة أشمون التعليمية.

- تم عمل زيارات لفصول الصف الثالث الإعدادي بهذه المدرسة وعددهم (١٠) فصول، وعدد التلاميذ بهم (٣١٥) تلميذاً من الجنسين: (١٢٣) ذكور، و (١٩٢) إناث.
- باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من المعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم تم استبعاد كل تلميذ يعاني من أية إعاقة حسية واضحة في السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية (شلل أطفال - بتر أحد الأعضاء - ضعف عام) وقد بلغ عدد المستبعدين (٨) تلميذاً.
- وبمساعدة معلمي اللغة الإنجليزية تم استبعاد التلاميذ الذين لا يستطيعون فك شفرة الكلمات (غير القادرين على القراءة) وبلغ عددهم (١٠٣) تلميذاً، ومن ثم فقد تبقى عدد (٢٠٤).
- طبق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على (٢٠٤) تلميذ لكي يطمئن الباحث أن انخفاض تحصيل الفهم القرائي ليس راجعاً لانخفاض نسبة الذكاء أو القدرة العقلية العامة، حيث تم استبعاد كل تلميذ تقل نسبة ذكائه عن المئيني (٢٥)، وهي تقابل (٦٠/٢٥) درجة خام في الاختبار، وقد بلغ عدد المستبعدين (٤٢) تلميذاً، وبالتالي يكون عدد أفراد العينة المتبقية (٥٧) تلميذاً.
- طبق اختبار المسح النيورولوجي السريع لعبد الوهاب كامل على عدد (١٦٢) تلميذاً، وطبقاً لهذه الخطوة تم استبعاد (٢٣) تلميذاً، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (١٣٩) تلميذاً.
- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي وتحديد التلاميذ المنخفضين في التحصيل للفهم القرائي، وهم الذين تقل درجاتهم في اختبار الفهم القرائي عن الإرباعي الأدنى وذلك بعد ترتيب الدرجات تنازلياً، أي تقل عن (٢٠) درجة من (٥١) في الاختبار، نظراً لأن التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن الإرباعي الأدنى هم التلاميذ شديدي الصعوبة، وقد بلغ عدد المستبعدين (٩٤) تلميذاً، وبالتالي يكون عدد أفراد العينة المتبقية (٤٥) تلميذاً.
- تم استبعاد (٤) تلاميذ لم يبدووا جدية في حضور جلسات التدريب بصورة مستمرة، ومن هنا يصبح حجم العينة الأساسية النهائية للتدريب في البحث الحالية (٤١) تلميذاً تتراوح أعمارهم من (١٤-١٥) سنة بمتوسط عمري (١٧٦,٢٢) شهراً، وانحراف معياري (٣,١٤) شهراً.

- تكافؤ عينتي البحث: تم تكافؤ عينتي البحث في العمر الزمني والذكاء كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة
والمجموعة التجريبية في الذكاء

قيمة "ت"	المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢١)		
	ن ع	م	ن ع	م	
٠,٩٠	٠,٣٠	١٤,٤٢	٠,٢٨	١٤,٣٩	العمر الزمني
٠,٩٤	٥,٥٨	٣٣,١٥	٥,٣٩	٣٤,٧٦	الذكاء

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تكافؤ تلاميذ المجموعتين.

ثامناً: أدوات البحث: تتمثل أدوات البحث فيما يلي:

- أ- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء. (تعريب/ أحمد عثمان، ١٩٨٩)

ب- اختبار المسح النيورولوجي السريع. (تعريب/ عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩)

- ج- اختبار الفهم القرائي. (إعداد الباحث) ويمكن تناول هذه الأدوات بشئ من التفصيل فيما يلي:

أ- اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد رافن، تعريب أحمد عثمان (١٩٨٩) يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، وهذا الاختبار صالح للتطبيق في جميع المراحل الدراسية ما قبل الجامعية (حلقة أولى، حلقة ثانية، ثانوي)، ويتكون الاختبار من (٦٠) مصفوفة وزعت على خمس مجموعات فرعية هي: أ، ب، ج، د، هـ، تتضمن كل منها (١٢) مصفوفة، مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً- الصدق: قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك حيث قام بتطبيق اختبار الذكاء المصور أحمد ذكي (١٩٧٨) باعتباره محكاً لاختبار الذكاء الحالي، وذلك على عينة التقنين (٧٥)، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٢).

ثانياً: الثبات: للتحقق من ثبات الاختبار في البيئة المصرية قام مترجم الاختبار بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار: وذلك على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ بفارق زمني ١٥ يوماً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد كان معامل الثبات مساوياً (٠,٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع. وقام الباحث بالتحقق من ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة عن طريق إعادة الاختبار على عينة التقنين (٧٥) تلميذاً، بفارق زمني قدره (١٥) يوماً، وتم التوصل إلى معامل ثبات مساوياً (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- اختبار المسح النيورولوجي السريع Quick Neurological Screening Test QNST (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد/ مارجریت موتي وآخرون، تعريب/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا الاختبار من الأدوات سهلة التطبيق حيث إنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للتلميذ حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم لهم. أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية تزيد عن ٥٠) وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة التلميذ، أو درجة عادية (كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً، فضلاً عن درجة تمتد من (٢٦-٥٠) وتدل على وجود احتمال لتعرض التلميذ لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة.

• **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

أولاً- الصدق: قام مترجم الاختبار عبد الوهاب كامل (١٩٩٩) بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك، حيث قام بتطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز صعوبات التعلم تعريب مصطفى كامل باعتباره محكاً لاختبار المسح النيورولوجي السريع على عينة من تلاميذ البيئة المصرية مكونة من (١٦١) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (٩٨) شهراً إلى (١٦٦) شهراً، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧). واعتمد الباحث في حساب الصدق على حساب التجانس الداخلي للاختبار على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المهام الفرعية والدرجة الكلية للاختبار

مهام المسح النيورولوجي السريع	مهام المسح النيورولوجي السريع	معاملات الارتباط	مهام المسح النيورولوجي السريع
مهارات اليد	العكس السريع لحركات اليد المتكررة	**٠,٨٩	التعرف الشكل وتكوينه
التعرف على الشكل براحة اليد	مد الذراع والأرجل المشي بالترادف	**٠,٩٢	تتبع العين لمسار مرآة الأشياء.
نماذج الصوت	الوقوف على رجل واحدة	**٠,٧٨	التصويب بإصبع على الأنف
الاستئارة التلقائية المزدوجة لليد والقدم	الوثب	**٠,٩٤	دائرة الإصبع
	تمييز اليمين واليسار	**٠,٩٥	الاستئارة التلقائية المزدوجة لليد والقدم
	ملاحظات سلوكية شاذة	**٠,٩٥*	
		**٠,٩١	
		**٠,٩٦	

** دالة عند ٠,٠١.

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً بما يشير إلى صدق الاختبار.

ثانياً- الثبات: قام مترجم الاختبار بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق معادلة ألفا كرونباخ على (١٦١) تلميذ، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع. وقام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة التقنين (٧٥) تلميذ، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع، ولذلك يتم استخدام هذا الاختبار للتحقق من أن التلميذ ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية.

ج- اختبار الفهم القرائي. (إعداد الباحث)

- **الهدف من الاختبار:** تم إعداد هذا الاختبار لقياس بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ويهدف هذا الاختبار إلى تصنيف التلاميذ إلى مستويات طبقاً لأدائهم في الفهم القرائي، ومن ثم اختيار عينة البحث من التلاميذ المنخفضين في الفهم القرائي.
- **محتوى الاختبار:** تكونت الصورة المبدئية للاختبار من ثلاث قطع قرائية يعقب كل قطعة (١٣) سؤال، تقيس ثلاث مستويات للفهم القرائي التالية:

١. الفهم المباشر وقيسه (١٨) مفردة صيغت على هيئة أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة التصنيف، وأسئلة إعادة الترتيب.
 ٢. الفهم الاستنتاجي وقيسه (١٥) مفردة صيغت على هيئة أسئلة الاختيار من متعدد.
 ٣. الفهم الناقد وقيسه (٦) مفردة صيغت على هيئة أسئلة الاختيار من متعدد.
- تحديد مهارات الفهم القرائي ومستوياته: قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي معتمداً على المصادر الآتية:
 - ١- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي ومنها: دراسة (غادة رأفت، ٢٠١١؛ نسرین محمد، ٢٠١١؛ Wise, et al., 2007; Lesaux, et al., 2007; Snelling, et al., 2009).
 - ٢- الاختبارات التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي ومنها: اختبار التفوق في القراءة إعداد/ (Woodcock 1998)، واختبار سعة القراءة إعداد/ (Friedman & Miyake, 2003)، واختبار تمييز الكلمة إعداد/ (Rosenberg & Moore, 2003)، واختبار الفهم القرائي إعداد/ (Keenan, et al., 2008)، واختبار الفهم القرائي إعداد/ (McGlothlin, 2009).
 - ٣- التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي المستخدم في البحث الحالية.
- تم حصر مهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة وحذف منها المتشابه والمكرر، ثم وضعت هذه المهارات في قائمة مصنفة إلى خمسة مستويات يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات لكي يتم تعرف: مدى مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. ومدى مناسبة كل مهارة للمستوى الذي صنفت فيه. وتم عرض هذه المهارات بصورة مبدئية على عدد من المحكمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً- صدق الاختبار: اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على نوعين من الصدق هما صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي ويمكن تناولهم فيما يلي:

أ- صدق المحكمين: وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٢) مُحكماً، بواقع خمسة من أساتذة مناهج البحث وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وأربعة من موجهي اللغة الإنجليزية بإدارة أشمون الأزهرية، وثلاثة من المدرسين الأوائل ذوي خبرة لا تقل عن عشرة أعوام، وتم تعديل الاختبار وفقاً لأرائهم. وحدد الباحث نسبة اتفاق (٨٣%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا الاختبار، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين، تتراوح ما بين (٨٣,٣ - ١٠٠%)، وهذا يدل على صدق الاختبار من قبل المحكمين.

ب- صدق التجانس الداخلي: اعتمد الباحث على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية ومهارة رئيسية وبين كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية والمهارات الرئيسية التي تحتويها وبين درجات المهارات الرئيسية والدرجة الكلية (ن=٧٥)

معاملات الارتباط	الفهم الاستنتاجي	معاملات الارتباط	الفهم المباشر
**٠,٧٦	استنتاج الفكرة الرئيسية الفقرة.	**٠,٧٥	تحديد معنى الكلمة.
**٠,٨٤	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	**٠,٨٥	تحديد مضاد الكلمة.
**٠,٩٠	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	**٠,٧٤	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
**٠,٨١	استنتاج هدف الكاتب.	**٠,٨٥	تحديد الفكرة الجزئية.
**٠,٧٩	استنتاج علاقة الكل بالجزء.	**٠,٦٨	ترتيب الجمل حسب ورودها بالنص.
		**٠,٨٣	تصنيف المعلومات الواردة بالنص
معاملات الارتباط	الدرجة الكلية	معاملات الارتباط	الفهم الناقد
**٠,٩٨	الدرجة الكلية للفهم المباشر	**٠,٨٨	التمييز بين الحقيقة والرأي.
**٠,٩٧	الدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي	**٠,٨٧	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
**٠,٨٧	الدرجة الكلية للفهم الناقد		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً. ثانياً- ثبات الاختبار: اعتمد الباحث في حساب ثبات الاختبار على نوعين من الثبات هما: الثبات بطريقة إعادة الاختبار، والثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويمكن تناولهم فيما يلي:

أ- الثبات بطريقة إعادة الاختبار: قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريقة إعادة الاختبار بفارق زمني (١٥) يوماً والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٣)

ثبات اختبار الفهم القرائي عن طريق إعادة الاختبار.

معاملات الارتباط	أبعاد الفهم القرائي	معاملات الارتباط	أبعاد الفهم القرائي
٠,٧٧	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	**٠,٩٠	تحديد معنى الكلمة.
٠,٥١	استنتاج هدف الكاتب.	**٠,٨٦	تحديد مضاد الكلمة.
٠,٦٩	استنتاج علاقة الكل بالجزء.	**٠,٨١	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
٠,٩٤	الدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي	**٠,٩٠	تحديد الفكرة الجزئية.
٠,٧٣	التمييز بين الحقيقة والرأي.	**٠,٩٤	ترتيب الجمل حسب ورودها بالنص.
٠,٧٣	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	**٠,٩٣	تصنيف المعلومات الواردة بالنص
٠,٨٣	الدرجة الكلية للفهم الناقد.	**٠,٩٨	الدرجة الكلية للفهم المباشر
٠,٩٨	الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي.	**٠,٨٧	استنتاج الفكرة الرئيسية الفقرة.
		**٠,٧٦	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لجميع مهارات الفهم القرائي قوية حيث تراوحت معاملات ما بين (٠,٥١)، (٠,٩٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات اختبار الفهم القرائي ومهاراته الفرعية.

ب- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للاختبار بعد حذف درجة المهارة الفرعية، وحساب معامل ألفا للاختبار ككل. والجدول التالي يُبين ذلك:

جدول (٤)

قيم معامل ألفا بحذف درجة المهارة الفرعية

قيمة معامل ألفا	أبعاد الفهم القرائي	قيمة معامل ألفا	أبعاد الفهم القرائي
٠,٧٥	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	٠,٧٥	تحديد معنى الكلمة.
٠,٧٤	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	٠,٧٥	تحديد مضاد الكلمة.
٠,٧٦	استنتاج هدف الكاتب.	٠,٧٦	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
٠,٧٥	استنتاج علاقة الكل بالجزء.	٠,٧٤	تحديد الفكرة الجزئية.
٠,٧٦	التمييز بين الحقيقة والرأى.	٠,٧٥	ترتيب الجمل حسب ورودها بالنص.
٠,٧٥	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٠,٧٤	تصنيف المعلومات الواردة بالنص
		٠,٧٥	استنتاج الفكرة الرئيسية الفقرة.

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٧٧

يتضح من الجدول أن قيمة ألفا بعد حذف المفردة وقيمة ألفا للاختبار ككل كانت مرتفعة مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

• **كيفية التصحيح:**

بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٥١) درجة وزعت على ثلاث قطع قرائية لكل قطعة (١٧) درجة.

تاسعاً: برنامج التدريب على إستراتيجية التنظيم الذاتي (إعداد الباحث):

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء أهداف البرنامج العامة والإجرائية، والوسائل المستخدمة في البرنامج، إلى جانب وصف البرنامج.

- الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تخفيف صعوبات الفهم القرائي عن طريق التدريب على استراتيجية التنظيم الذاتي.
- الأهداف الإجرائية: بعد الانتهاء من البرنامج يجب أن يتمكن التلميذ من:
 - (١) تسميع المعلومات واستظهارها. (٢) تنظيم المعلومات.
 - (٣) توسيع المعلومات (الإتقان). (٤) التخطيط للقراءة.
 - (٥) مراقبة القراءة والكتابة والتحكم فيهما. (٦) تقويم المعلومات.
 - (٧) تنظيم الجهد. (٨) تنظيم الوقت.
 - (٩) تعلم الأقران. (١٠) طلب المساعدة.

• خطوات إعداد البرنامج:

(١) الاطلاع على الدراسات التي تناولت إستراتيجية التنظيم الذاتي ومنها دراسة:

(جيهان محمد ٢٠١١; Mullen 2007; Adina & Tamer, 2007; Pelt, 2003)

(٢) الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت صعوبات الفهم القرائي عند التلاميذ، ونقاط القوة والضعف لديهم، وتعرف مدى قابليتهم للتحسن، كما في دراسة (Stone, et al., 2007; Wise, et al., 2007; Lesaux, et al., 2007; al., 2008; نسرين محمد، ٢٠٠٩)

(٣) الاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج لتخفيف صعوبات الفهم القرائي، وذلك بهدف تعرف الفنيات والاستراتيجيات التي تم استخدامها في هذه البرامج، والاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي وذلك كما في دراسة (Stone, et al., 2008; Snelling, et al., 2009; هاجر سامي، ٢٠٠٩؛ غادة رأفت، ٢٠١١)

(٤) صياغة الجلسات التدريبية للبرنامج في ضوء الأبعاد الرئيسة لاستراتيجية التنظيم الذاتي.

• الوسائل المستخدمة في البرنامج: تم الاستعانة بجهاز العارض فوق الرأسي لعرض المقالات للتلاميذ أثناء القيام بالجلسات التدريبية للبرنامج، والسيبورة، والطباشير.

• وصف البرنامج: يتكون البرنامج من (١٣) جلسة، والجدول التالي يقدم ملخص لجلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التنظيم.

جدول (٥)

ملخص جلسات إستراتيجية التنظيم الذاتي لتخفيف صعوبات الفهم القرائي

م	المحور الرئيسي	عدد الجلسات	أهداف الجلسة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية	١	-التعارف بين الباحث و تلاميذ المجموعة التجريبية، وجمع المعلومات عن ميول التلاميذ واهتماماتهم.	(٤٥) دقيقة
٢	جلسات إستراتيجية التنظيم الذاتي للتخفيف من صعوبات الفهم القرائي	٢	-التدريب على تسميع المعلومات واستظهارها.	(٤٥) دقيقة
		٢	-التدريب على تنظيم المعلومات.	(٤٥) دقيقة
		٢	- التدريب على توسيع المعلومات (الإتقان).	(٤٥) دقيقة
		٢	- التدريب على التخطيط للقراءة.	(٤٥) دقيقة
		٢	- التدريب على مراقبة القراءة والتحكم فيها.	(٤٥) دقيقة
		٢	- التدريب على تقويم المعلومات.	(٤٥) دقيقة
٤	المجموع	١٣		

عاشرا- نتائج البحث:

١- اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وفي كل مهارة فرعية من مهارته". ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار النسبة التائية "ت" للعينات المستقلة.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية
في القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي

قيمة "ت"	المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢١)		المهارات الفرعية للفهم القرائي	المهارات الرئيسية للقيم
	ع	م	ع	م		
**٤,٢٨	٠,٥٢	٢,٢٠	٠,٥٧	١,٣٢	تحديد معنى الكلمة	الفهم المباشر
**٤,٩٢	٦٢٠,٦٢	٢,٢٠	٠,٥٥	١,٢٧	تحديد مضاد الكلمة	
**٦,٧٠	٠,٧٦	٢,٠٥	٠,٥٠	١,١٨	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع	
**٧,١٩	٠,٦٩	١,٩٥	٠,٤٧	١,١٤	تحديد الفكرة الجزئية	
**٤,٩٧	٠,٧٧	٤,٢٠	٠,٦٠	٢,١٩	ترتيب الجمل حسب ورودها بالنص	
**٢,٩٣	٠,٧٢	٥,٩٠	٠,٩٧	٣,٦٢	تصنيف المعلومات الواردة بالنص	
**١١,٣٩	٢,٠٤	١٨,٥٠	١,٨١	٧,١٤	الدرجة الكلية للفهم المباشر	
**٧,١٥	٠,٧٣	٢,٣٠	٠,٣٨	١,٠٥	استنتاج الفكرة الرئيسية للفقرة	الفهم الاستنتاجي
**٦,١٥	٠,٦٧	٢,٢٠	٠,٤٥	١,٠٠	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	
**٩,١٢	٠,٧٣	٤,٠٠	٠,٥٧	٢,١٤	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	
**٥,٦٠	٠,٦٧	٢,١٥	٠,٥٩	١,٠٥	استنتاج هدف الكاتب	
**٦,٢٥	٠,٦١	٢,٢٠	٠,٤٠	١,١٩	استنتاج علاقة الكل بالجزء	
**١٢,٧٠	١,٨٤	١٢,٨٥	٢,٥٩	٩,١٧	الدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي	
**٦,٧٤	٠,٦٤	٢,٢٥	٠,٥٠	١,٠٥	التمييز بين الحقيقة والرأى	الفهم الناقد
**٨,٠٥	٠,٧٠	٢,٣٠	٠,٥٤	١,٠١	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	
**١٠,٦٢	٠,٨٩	٤,٥٠	٠,٦٧	١,٩٥	الدرجة الكلية للفهم الناقد	
**١٩,٣٨	٣,١٦	٣٥,٩٠	٢,٩٤	١٧,٤٣	الدرجة الكلية للاختبار	

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات المجمعتين في القياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وعلى كل مهارة من مهارته.

مناقشة الفرض الأول:

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي

في اختبار الفهم القرائي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مها سليمان (٢٠٠١) والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية كاستراتيجيات من استراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة جمال سليمان (١٩٩٩) حول أن الأساليب التقليدية في التدريس لا تحفز الفهم القرائي للتلاميذ وذهب في دراسته إلى أن استخدام الأنشطة والاستراتيجيات التي تفعل المشاركة بفاعلية داخل حجرة البحث بين المعلم والتلاميذ تعمل على تخفيف صعوبات الفهم القرائي. كما يتفق محمد لطفي (٢٠٠٣) في دراسته مع نتيجة هذا الفرض في اختباره القبلي لعينة بحثه، والتي تكونت من (٨٨) تلميذاً لم يتمكن من مهارة الفهم الحرفي إلا (١١) تلميذاً بمعنى أن الفهم القرائي عند هؤلاء التلاميذ توقف عند فهم معنى الكلمة، ومضاد أخرى، ومفرد ثالثة، وجمع رابعة، ولم يتعد هذه المرحلة لتصل إلى فهم الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية.

وهذا يوضح أن حجرة البحث التي تعتمد على الأسلوب التقليدي في التدريس، لا تعطي للموقف التعليمي الذي يعتمد على الفروق الفردية أي اهتمام وبالتالي يؤثر على إمكانيات التلميذ، بالإضافة إلى أن حصص القراءة المتبعة في حجرة البحث لا يعتمد فيها المعلم أكثر من تعرف معاني الكلمات أو الفكرة الرئيسية دون ترك مساحة للحوار والمناقشة مع التلاميذ ليمارسوا ما تعلموه تطبيقاً وبهذا قد يجد بعض التلاميذ صعوبات مع النص المقروء من خلال القراءة الضعيفة والتي قد تؤثر على باقي المواد الدراسية، وبالتالي قد تحبط التلميذ من الفشل الذي يعانيه مما يتسبب بعزوفه عن البحث والمدرسة أحياناً وبهذا قد يتأثر مستقبل التلاميذ مما يتطلب من المعلمين تشخيص هذه المعضلة ومتابعتها ومعالجتها سريعاً.

٢- اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وفي كل مهارة فرعية من مهارته". ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار النسبة التائية "ت" للعينات المرتبطة. والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين

قيمة "ت"	القياس التتبعي (ن=٢٠)		القياس البعدي (ن=٢٠)		المهارات الفرعية للفهم القرائي	
	ع	م	ع	م		
٠.٥٧	٠.٣٧	٢,١٥	٠.٥٢	٢,٢٠	تحديد معنى الكلمة	الفهم المباشر
١,٤٥	٠.٦٤	٢,١٠	٠.٦٢	٢,٢٠	تحديد مضاد الكلمة	
١,٠٠	٠.٧٢	٢,١٠	٠.٧٦	٢,٠٥	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع	
١,٤٥	٠.٦٩	٢,٠٥	٠.٦٩	١,٩٥	تحديد الفكرة الجزئية	
١,٠٠	٠.٧٢	٤,٢٥	٠.٧٧	٤,٢٠	ترتيب الجمل حسب ورودها	
١,٤٥	٠.٧٠	٥,٨٠	٠.٧٢	٥,٩٠	تصنيف المعلومات الواردة بالنص	
٠.٣٢	٢,٠١	١٨,٤	٢,٠٤	١٨,٥٠	الدرجة الكلية للفهم المباشر	
١,٤٥	٠.٧٠	٢,٢٠	٠.٧٣	٢,٣٠	استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة	الفهم الاستنتاجي
١,٠٠	٠.٧٢	٢,٢٥	٠.٧٦	٢,٢٠	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	
١,٤٥	٠.٨٥	٤,١٠	٠.٧٣	٤,٠٠	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	
١,٤٥	٠.٧٢	٢,٢٥	٠.٦٧	٢,١٥	استنتاج هدف الكاتب	
٠.٥٧	٠.٥٩	٢,١٥	٠.٦١	٢,٢٠	استنتاج علاقة الكل بالجزء	
٠.٦٢	١,٨٨	١٢,٩	١,٨٤	١٢,٨٥	الدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي	
١,٤٥	٠.٩٥	٢,١٥	٠.٦٤	٢,٢٥	التمييز بين الحقيقة والرأى	الفهم الناقد
١,٠٠	٠.٩٥	٢,٣٥	٠.٠٧	٢,٣٠	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	
٠.٥٧	٠.٨٣	٤,٥٠	٠.٨٩	٤,٥٠	الدرجة الكلية للفهم الناقد	
٠.٤٩	٣,٣٠	٣٥,٩	٣,١٦	٣٥,٩٠	الدرجة الكلية للاختبار	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وفي كل مهاره فرعية من مهارته.

مناقشة الفرض الثاني:

يتضح من الجدول (٨) عدم فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وعلى كل مهارة من مهارته، وذلك بعد شهر ونصف من انتهاء

تطبيق جلسات البرامج، أي أن البرنامج القائم على خرائط التفكير والبرنامج القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي استمر في فاعليتهما. من خلال ما سبق يمكن القول بأن المتغير الذي تم إدخاله على المجموعة التجريبية هو البرنامج القائم على استراتيجية التنظيم الذاتي، وإليه تعزى الفروق الناتجة بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في اختبار الفهم القرائي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في هذه البحث في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية.

توصيات البحث:

- يوصي الباحث في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث بما يلي:
- (١) العمل على النمو المهني لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، بعقد دورات تدريبية لكيفية تشخيص وعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجية التنظيم الذاتي داخل الفصول.
 - (٢) ضرورة إنشاء مركز خاص بعلاج صعوبات التعلم في كل إدارة تعليمية يكون تحت إشراف كليات التربية، ويرئسه أستاذ متخصص في صعوبات التعلم.
 - (٣) أهمية وجود تعليمات واضحة تتضمن وصفاً للأساليب والإجراءات الواجب إتباعها عند استخدام البرامج بما يساعد التلاميذ على التعامل معها بشكل جيد.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أحمد عثمان صالح (١٩٨٩): أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة. مجلة كلية التربية بجامعة المنيا، عدد ٣، مجلد ١، ص ١٥٧-٢١٩.
- أماني سعيدة سيد (٢٠٠٧): تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية KWHL وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (النظرية الهدف). مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع ٢، ص ٢-١١٢.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جيهان محمود عبدالسلام (٢٠٠٧): دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التشغيل الصوتي في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- جيهان إبراهيم (٢٠١١): أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حمدان علي نصر، وشفيق فلاح علوانة (١٩٩٨): صعوبات القراءة، منظور لغوي تطوري. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وإدارة التربية.
- حمدي علي الفرماوي، وليد رضوان حسن (٢٠٠٤): الميتمعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتينز (٢٠٠٧): صعوبات التعلم، مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي. ترجمة عادل عبدالله محمد عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سالم علي سالم (٢٠١٠): قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٢، ص ٩١-١١٦.

- سعید عبد العزیز (٢٠٠٥): إرشاد ذوو الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صلاح محمد إبراهيم (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على توجهات الأهداف والنضج الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبدالنصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- عبد الوهاب كامل (١٩٩٩): اختبار المسح النيورولوجي السريع. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- علياء فتحى الشايب (٢٠١٠): فاعلية بعض الأنشطة المعرفية في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- غادة أحمد رأفت (٢٠١١): أثر برنامج تدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- فتحى يونس (٢٠٠٠): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. الأردن: دار المسيرة.
- محمد صالح العجمي (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم الذاتي في تنمية المهارات العقلية العليا في النصوص الأدبية وفي بقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

نسرين محمد علي (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وحيد السيد حافظ & جمال سليمان عطية (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ع ٦٨، ص ص. ١٦٥-٢٠٠٣.

هاجر سامي محمد (٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة في الفهم القرائي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Abdel- Halim, S. M. (2004): The effect of using drama on developing English Language speaking skill for primary school pupils. Master of Education, Helwan University.
- Adina, N. & Tamer, A. (2007). Peer Mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities, European Journal of special needs education, 22 (3), 255-273.
- Aksan, N. (2009): A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 896-901.
- Bas, G. (2008): Integrating Multiple Intelligences in ESL/EFL Classrooms. The internet Test Journal, 7 (5) from: <http://www.witeslj.org/Techniques/BasIntegratingmultiples.html>
- Bongratz, K. M.; Bradley, J. C.; Fisel, K. L.; OrCutt, J. A. & Shoemaker; A. J. (2002): Improving student comprehension skills through the use of reading strategies, Master of Education, Saint Xavier University.
- Jacobucci, L.; Richert, J.; Ronan, S. & Tanis, A. (2002): Improving reading comprehension by predicting, monitoring comprehension, remediation and personal

- response strategies. Master of Education, Saint Xavier University.
- Chen. H. Y. (2009): Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle school students, Doctor of Education, Michigan State University.
- Durley, J. E.; Knox, K. & Marcia, R. (2001): Improving reading comprehension in the content areas. Master of Education, Saint Xavier University.
- Friedman, N. & Miyake, (2003): The reading span test and its predictive power for reading comprehension ability. *Memory and Language Journal*, 51, 136–158.
- Jacobucci, L.; Richert, J.; Ronan, S. & Tanis, A. (2002): Improving reading comprehension by predicting, monitoring comprehension, remediation and personal response strategies. Master of Education, Saint Xavier University.
- Keenan, J. M. Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008): Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281–300.
- Lesaux, N. K.; Pearson, M. R.; & Siegel, L. S. (2007). The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities, *Reading and Writing* , 19, 21–48.
- Livingston, J. A. (1997): *Metacognition : An Over View*” Buffalo State College, State University <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>.
- Metcalfe, J. (2004): *Metacognition: Knowing about Knowing*. New York, Mitpress.

- McGlothlin, R. (2009): The Relationship of student use of the scholastic Read about software system on Texas assessment of knowledge and skills (TAKS) reading comprehension test scores as reported in student records of third and fourth grade students at Comal Independent School District, Texas. Doctor of Education, Texas A & M University.
- Mullen. P. (2007). Use of Self-Regulating Learning Strategies by Students in the Second and Third Trimesters of an Accelerated Second- Degree Baccalaureate Nursing Program. *Journal of Nursing Education*. 46, 9, 406.
- Murat, H. (2000): Language learning strategies in foreign language and teaching. *The internet TESL Journal*, 6 (8), pp. 1-7.
- O'Neil, F. H. & Abedi, J. (1996): Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *Journal of Educational Research*. 89 (4), pp. 234 – 245.
- Patrick, N. K. & Elizabeth, D. B. (2008): The effects of total physical response by story telling and the traditional teaching styles of a Foreign Language in a selected high school. A paper presented at the Annual Conference of The Mid. South Educational research Association Knoxville, Tennessee.
- Pelt. J. (2003). The relationship between self-regulated learning and academic achievement in middle school students; A cross cultural perspective. Doctor of Education, South Carolina University.
- Price, D. (2000): Code instruction literacy tasks and metacognition in aliterature based and askill- based first grade classroom. *Dis-Abs. Int.*

- Rosenberg, J. F. & Moore, D. R. (2003): Winning game (Auditory training in speech and language therapy: A field trial). Bulletin of the Royal College Speech Language Therapy, June Edition, 5-6.
- Ruohotie, P. (2002): Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie(Eds.), Theoretical understandings for learning in the virtual university (pp. 37-70).Hameenlinna, Finland: RCVE.
- Snellings, P.; Leij, A.; Jong, P. & Blok, H. (2009). Enhancing the Reading Fluency and Comprehension of Children With Reading Disabilities in an Orthographically Transparent Language, Journal of Learning Disabilities, 42 (4), 291-305.
- Stone, R.; Boon, R.; Fore, C.; Bender, N. & Spencer, V., (2008). Use of text maps to improve reading comprehension skills among students in high school with emotional and behavioral disorder, Behavioral disorders, 33 (2), 87-98.
- Swanson, L. & Trahan, M. (1996): Learning disabled and average reader's working memory and comprehension: does met cognition play a role?. British Journal of Educational Psychology, 66 (3), pp. 333-355.
- Telbany, H. (1998): The effective of using strategies for teaching reading skills on the performance of AlAzahar university students. Master of Education, Al Azhar university.
- Vrugt, A. & Oort, F. J. (2008): Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. Metacognition Learning, 30, pp. 123-146.
- Wang, M. & Channg, G. (2004): Knowledge and use of metacognitive strategies. Intervention in school and clinic, British Journal of Psychology 3 (2), 208-219.

- Warr, P. & Downing, J. (2000): Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, pp. 311-333.
- Wise, J.; Sevcik, R.; Morris, R.; Lovet, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening, comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading children with reading disabilities. *Journal of speech and hearing research*, 50 (4), 1093-1109.
- Woodcock, R. W. (1998): *The Woodcock Reading Mastery Test-Revised/ Normative Update*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 45 (1), 166-184.
- Zhu, L. (2006): Developing listening and speaking skills in ELT classroom, Yuxi Teachers College. *Celea Journal*, 29 (4), 112-115.