

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي
في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم
القراءة بالصف الخامس الابتدائي

إعداد

د/ السيد أحمد محمود صقر

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

يتحدد الهدف من البحث الحالي في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة البحث من (١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تحديدهم من عينة كلية (٥١٥) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية ($n=8$) تلميذاً وتلميذة) يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والذي يتكون من (٢١) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣٠-١٢١) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤,٢)، وبانحراف معياري ($\pm ٢,٦٥$)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١١-٩٧)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معياري ($\pm ٣,٤$)، والأخرى ضابطة ($n=8$) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٢-١٣١) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤,٩)، وبانحراف معياري ($\pm ٢,٧٩$)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معياري ($\pm ٣,٢$). وبتطبيق مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور Self-Perception for Children (Grades 3-8)، على المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي معرفي سلوكي، الكفاءة الذاتية المدركة، صعوبات تعلم القراءة.

The Effectiveness of a Cognitive Behaviour Training Program in Improving Self-Perception Competence among Students with Reading Disabilities in Fifth Grade

Dr / Elsayed Ahmed Mahmoud Sakr

**Assistant Professor of Educational Psychology Department
Faculty of Education -University of Kafr- El Sheikh**

Summary:

The aim of the present research determined in the detection of the effectiveness of the cognitive behaviour training program in the improving of Self-Perception Competence of the Students with reading disabilities. The sample of this study was consisted of (16) male and female students enrolled in the 5rd year basic prep stage, they were divided into two groups; the experimental one (n= 8 male and female students), and a control group (n= 8 male and female students), The members of the sample have been diagnosed of a total sample of (515) pupils, with the using of a battery of tests and standards used in the diagnosis of Students with reading disabilities, and by using the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8), prepared by (Harter, 2012), Arabization by researcher. Results of administering the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8) indicated that there are significant differences between the mean ranks of the experimental group students' scores and those of the control group students in the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8), in favor of the experimental group students. This research concluded that results of the statistical analysis uncovered the effectiveness of the training program used in developing Perceived Competence and subskills.

Key words: Cognitive Behaviour Training Program, Self-Perception Competence, Reading Disabilities.

مقدمة :

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities مجالاً مهماً من المجالات التي تتضح فيها الفروق بين الأفراد، والفروق داخل الفرد أكثر ما تكون، فيشكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس، كما أنهم يمثلون فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التي يضمها مجال التربية الخاصة. وعلى الرغم من ذلك فإنها تعتبر أكبر فئة من هذه الفئات، وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة، حيث إنها تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فيشير برادلي، ديان، مارجيت وسوتزل (٢٠٠٠، ٧٢) إلى أن هناك ما يقرب من ٥٢% من جميع الطلاب المستفيدين من خدمات التربية الخاصة يعانون من صعوبات في التعلم. ويعد هذا الاهتمام كما يرى سالم (٢٠٠٧) انعكاساً لخطورة هذه الفئة، والإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة.

ويشير (Kirk & Gallagher, 1983, 372) إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم هما: صعوبات التعلم النمائية Developmental disabilities وهي عبارة عن الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية خلال مراحل نمو الطفل، وترتبط هذه الصعوبات في الغالب بالقصور في التحصيل الدراسي، وتتضمن صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة، كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية. وقد قدما (Kirk & Chalfant, 1988) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم النمائية يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل في: الصعوبات المعرفية، الصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ويمثل النوع الثاني صعوبات التعلم الأكاديمية، والتي تشير إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إذا كان لديه تباعد دال بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي في مجال أو أكثر من المجالات السابقة.

في حين يلتحق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائي ويظهر قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم، عندئذ يؤخذ في الاعتبار ان لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة او الكتابة او الحساب، ومن هنا يكون من الهمية بمكان التعرف على هذه الحالات حتى يتم التدخل المبكر لمنع ظهور المشكلات الثانوية، إلا أنه

غالباً ما يتم الانتظار لحين وصول هذه الفئة من الاطفال الى مرحلة التعليم الابتدائي (Shapiero & Gallico, 1993). وتشير معظم الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى قابلية هذه الفئة لا حراز التقدم والنجاح التربوي، ويتضاءل هذا التقدم والنجاح باضطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما يؤثر هذا التأخر سلبياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (السرطاوي والسرطاوي، ١٩٨٨). إذ أن أي تقصير أو تأخير في تشخيص، أو علاج صعوبات التعلم النمائية يقود بالضرورة الى صعوبات تعلم اكايدمية لاحقة، فيشير (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣) إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير من ناحية، وبين مستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله من ناحية أخرى، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية، منتجة اضطرابات في السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من الباحثين منهم: (الزيات، ١٩٩٨، الظاهر، ٢٠٠٤) يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية؛ وبناءً على ذلك يجب أن يتجه الاهتمام إلى هذه الآثار والأبعاد، والتي تتمثل في مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالي، وبالتالي فإنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات الأكاديمية، فالحالة الانفعالية للتلميذ تنعكس على كيفية استقباله للمثيرات وتفسيرها.

ونستنتج مما سبق أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحٍ أخرى انفعالية تترك بصماتها على شخصية التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض مفهوم الذات، وتنظيم ذاتي أكاديمي متدنٍ، وارتفاع مستوى القلق الذي ينشأ عن تكرار الفشل ومرات الرسوب، لذا فإنهم يعانون من الخوف من الفشل والاحباط بشكل مستمر، والذي يمتد تأثيره لمجالات الحياة الأخرى.

وترتب على تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، تعدد المداخل والنظريات التي حاولت تفسير هذه الصعوبات، فقد تضمنت المداخل التي ارجعت صعوبات

التعلم إلى مجموعة من الأسباب والعوامل الفسيولوجية، ومنها: النظرية العصبية والتي فسرت صعوبات التعلم في ضوء الخلل الوظيفي البسيط بالمدخل Minimal Brain Dysfunction (M.B.D)، إذ يمكن أن يؤدي هذا الخلل إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي. ونظرية الاضطراب الإدراكي-الحركي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي، ويعتبر هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يرى (Alberto & Troutman, 1986) أنه يجب البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي-الحركي. ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتفترض هذه النظرية أن ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتي تعد شرطاً معوقاً يؤدي إلى حدوث اضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء بطريقة متتالية أو طريقة متزامنة أو طريقة مركبة من التتالي والتزامن (كامل، ١٩٩٩).

أما المداخل التي تناولت الأسباب والعوامل البيئية، فقد فسرت صعوبات التعلم على أساس أن العمل المدرسي يجب أن يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على التعلم، فمن الممكن أن يساهم العمل المدرسي في حدوث صعوبات التعلم، وذلك من خلال قيام المعلم بالتدريس بطريقة لا تتناسب مع الأساليب المعرفية لدى التلاميذ. ويشتمل هذا المدخل على نظرية التأخر في النضج، ونظرية الأساليب المعرفية، والتي يرى أصحاب هذه النظريات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم المعلم باستراتيجية تعلم أفضل، أو عندما يمكنهم مستوى نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملائمة (كامل، ٢٠٠٣).

وأخيراً تتناول المداخل التي ترجع صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأسباب والعوامل النفسية، ومن أهم النظريات التي تندرج تحت هذا المدخل نظرية الصعوبة-السلوك Defect-Behavior Approach، ويعطى هذا المدخل أهمية أكبر للظروف النفسية وعوامل التنشئة المحيطة بالطفل والتاريخ التعليمي والتحصيلي له، وأساليب المعاملة الوالدية، والسياق الاجتماعي العام. ويقوم هذا المدخل على افتراض أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مما يولد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد

بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح، لذا يرى (الزيات، ١٩٩٨) أن الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب هذا التوجه تكون أكثر فعالية مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والإنجاز وهم ذوو النشاط الزائد، وذوي الدافعية المنخفضة أو الذين يكون مستوى الإحباط لديهم مرتفعاً، والمندفعون والذين يعانون من انخفاض في مفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات الأكاديمي بصفة خاصة.

ويتبنى البحث الحالي النظرية السلوكية المتمثلة في مدخل الصعوبة-السلوك، والتي قدمت تفسيراً لصعوبات التعلم ومدخلاً علاجياً لها من خلال افتراض أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوباً بمشكلات اجتماعية وانفعالية تمثل نتيجة وسبباً في الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء التلاميذ في تعلم الأنشطة الأكاديمية. لذا يجب على المربين أن يعملوا بكل الطرق والأساليب الممكنة إلى بناء مفهوم للذات أكثر قوة وتماسكاً يدعم الثقة بالنفس، ويمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق تقديم خبرات ومواقف للإنجاز يحقق هؤلاء التلاميذ النجاح من خلالها.

ويتضح مما تقدم أهمية إجراء البحث الحالي عن طريق بناء برنامج تدريبي معرفي سلوكي لتحسين مكونات الكفاءة الذاتية المدركة، ومكونات بروفيل الإدراك الذاتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مشكلة البحث:

تستنفذ صعوبات التعلم جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكنتاب أو الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات (الزيات، ١٩٩٨)؛ ولذا يشير الوقفي (٢٠٠٠) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بتبنيهم مفاهيم سلبية أو منخفضة عن الذات، فهم غالباً ما يفتقرون إلى الاعتماد على النفس، ويتحدثون عن أنفسهم باستخفاف، بل ويقللون من قدر أنفسهم نظراً لفشلهم المتكرر. وأما (Lerner, 2000) فتري أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشعرون بالخوف، لأنهم يعانون منذ سنوات من عدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل في المستقبل، مما ينعكس سلبياً على الكفاءة الذاتية المدركة في جميع مجالاتها، سواء في المنزل أو المدرسة؛ فتشير نتائج بعض

الدراسات، منها: (Gresham, 1982)، (Klamm, 1990)، (Chapman, 1988)، (Renick & Harter, 1989)، (Hegman, 1990)، (شيخة، ١٩٩٣)، (جلجل، ١٩٩٨)، (بدر، ٢٠٠٦)، (Harter, 1982, 1985, 2012) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدركون جوانب القصور في أدائهم، ويدركون أنهم أقل قدرة وكفاية من أقرانهم وذلك ناتج عن خبرات الفشل التي مروا بها، وأن تشكيل الكفاءة الأكاديمية المدركة يتأثر بدرجة كبيرة بعملية المقارنة الاجتماعية، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد بروفيل الإدراك الذاتي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين لصالح العاديين، وأن انخفاض تقدير الذات لديهم يرتبط بالإدراك السلبي للذات. وقد ترتب على ذلك ضرورة توافر برامج تدريبية من شأنها تنمية الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولم يتسنى للباحث -حسب حدود علمه وإطلاعه- إلا عدد قليل من الدراسات التي هدفت إلى بناء وتصميم برامج تدريبية من شأنها تحسين الكفاءة الذاتية المدركة في مجالاتها المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف من البحث الحالي في: بناء برنامج تدريبي معرفي سلوكي، والكشف عن فعالية التدريب على جلساته في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المهمة التي يعاني منها التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي؛ وقد ترتب على ذلك اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين بدراساتها بهدف تحديد أسبابها ومحاولة تشخيص التلاميذ الذين يعانون منها، وتقديم البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة لعلاج هذه الصعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فالاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على حياتهم بوجه عام، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة. وفي ضوء ذلك فإنه يمكن تحديد أهمية البحث الحالي

على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

فعلى المستوى النظري: تتحدد أهمية إجراء البحث الحالى على المستوى النظري فى التصدى لظاهرة من أهم الظواهر التربوية فى مجال التربية الخاصة، وهى صعوبات تعلم القراءة كما تبدو فى تدنى مستويات الأداء القرائى لدى تلاميذ وطلبة مراحل التعليم المختلفة، وتعتبر صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً وشيوعاً بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، ومن أبرز أسباب فشلهم الدراسى، فهى لم تعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسى فى تحصيل المواد الدراسية الأخرى. بالإضافة إلى الاهتمام بدراسة فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، فيمكن أن يساعد إجراء البحث الحالى فى سد الحاجة الواضحة فى الدراسات العربية التى لم تهتم ببناء برامج تدريبية بهدف تنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأما على المستوى التطبيقي: فإن الأهمية التطبيقية للبحث الحالى تتحدد فى تزويد المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أخصائيين نفسيين ومعلمي التربية الخاصة بوسائل تشخيص وعلاج الكفاءة الذاتية المدركة والتى ترتبط ارتباطاً مباشراً بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك من خلال استخدام مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، تأليف (Harter, 2012)، تعريب/الباحث، والبرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم فى تحسين أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة. بالإضافة إلى إثارة انتباه المعلمين بمرحلة التعليم الأساسى لهذه المشكلة ومحاولة فهمها والتعرف على مظاهرها وأسبابها وطرق تشخيصها، وإلقاء الضوء على العوامل التى قد تسهم فى انتشارها، وبالتالي إعداد البرامج العلاجية والتدريبية للتخفيف من صعوبات التعلم، والإقلال من الفاقد المادى والجهد البشرى والتوتر النفسى المصاحب لصعوبة التعلم.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث:

١- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: *Learning Disabilities*

يعرف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسى يظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم الفعلى وأدائهم المتوقع فى ضوء قدراتهم العقلية العامة فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك فى شكل قصور

واضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب القدرة على التفكير أو تناول ومعالجة المعلومات أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، ويستبعد من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية، أو المتأخرين عقلياً، أو المضطربون انفعالياً أو المحرومون ثقافياً أو اقتصادياً.

٢- صعوبات تعلم القراءة: *Reading Disabilities*

تعرف صعوبات تعلم القراءة إجرائياً بالتباعد الدال (انحرافاً معيارياً مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل في القراءة، وعلى أن يكون صف القراءة الحالي للطفل أقل بمقدار صف دراسي كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه في ضوء نسبة الذكاء والتي يجب أن تقع في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط.

٣- الكفاءة الذاتية المدركة: *Self-Perception Competence*

ويتم قياس الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً باستخدام مقياس بروفيل الإدراك الذاتي لدى التلاميذ، تأليف (Harter, 1985, 2012, 3)، ويمكن من خلاله تمييز عدد من الكفاءات الذاتية المدركة لطلبة الصفوف (٨-٣)، وهي:

١- الكفاءة المدرسية: *Scholastic Competence* والتي تشير إلى المدى الذي عنده

يدرك التلاميذ أنفسهم على أنهم أذكياء، متعلمين جيدين، ومتميزين في المدرسة.

٢- الكفاءة الاجتماعية: *Social Competence* والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه

المهارات للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور

بالثقة تجاه سلوكه، والتي تظهر من خلال قدرته على تكوين الاصدقاء المقربين لديه

وشعوره بالقبول الاجتماعي.

٣- كفاءة الألعاب البدنية: *Athletic Competence* والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأن

لديه المهارة في أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز يترتب عليه شعوره بأنه شخص

رياضي من الطراز الأول.

٤- كفاءة المظهر الجسمي: *Physical Appearance Competence* والتي تشير إلى

إدراك التلميذ بأن لديه مظهر وشكل جسمي متميز يشعر تجاهه بالرضا، وهو سعيد

بهينته كما هي ولا يخجل من الظهور أمام الآخرين.

٥- كفاءة التصرف السلوكي: Behavioral Conduct Competence والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة أو المفروضة، ويتجنب الدخول في مشكلات مع زملائه، مما يجعله يشعر بالرضا عن تصرفاته.

٦- قيمة الذات العامة: Global Self-Worth والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأنه يثق في نفسه ويعتقد أنه فرد صالح في المجتمع، مما ينعكس على حب التلميذ لنفسه كشخص جيد، كما أنها تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية التي تمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وتفاس الكفاءة المدركة في المجالات الست من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على كل مجال منهم، وتتراوح الدرجات على كل مجال ما بين (٢٤-١)، ومن خلال حساب المتوسط يمكن الحكم على مستوى الكفاءة لكل تلميذ، فتشير درجات المقياس الفرعي التي تقل عن أو تساوي ٢٠٠، إلى مدركات ذاتية منخفضة نسبياً، وأما درجات المقياس الفرعي التي تزيد عن أو تساوي ٣٠٠، إلى مدركات ذاتية مرتفعة نسبياً (Harter, 2012, 19).

٤ - البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج التدريبي على أنه: "مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات التي توصف بأنها: مخططة، متنوعة، منظمة، متكاملة، ذات مغزى سيكولوجي معين، تستخدم أدوات وأساليب وفتيات معينة مختارة بدقة في البناء والتنفيذ والتقييم، وتجرى في جلسات محددة ومنظمة تحكمها شروط علمية وعملية، تهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين في البرنامج وبعد انتهائه سواء كان هذا التغيير راجعاً إلى التعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة" (الدريني وكامل، ٢٠٠٦، ٥).

ويتضمن البرنامج التدريبي المستخدم في البحث من مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات والإجراءات التي يتم تطبيقها على تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، بهدف تحسين مفهوم الكفاءة المدركة المنخفض لديهم، وفق خطة زمنية من خلال مجموعة من الجلسات (٢١) جلسة، لها أهداف ومحتوى وأنشطة لتحقيقها بما يتناسب مع

طبيعة وخصائص العينة، بالإضافة إلى التقويم.

الإطار النظري:

في ضوء أهداف البحث الحالي، والإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه، يمكن تقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة أقسام رئيسية، على النحو التالي:

أولاً: صعوبات التعلم

منذ أن قدم رائد مجال صعوبات التعلم العالم كيرك Kirk، مصطلح صعوبات التعلم ولقى قبولاً في الدوائر المهنية والقانونية، بدأ الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات، وحاول العديد من الباحثين والمؤسسات والجمعيات المتخصصة في هذا المجال وضع تعريف لمفهوم صعوبات التعلم، وقد تعددت التعريفات التي تم تقديمها لهذا المفهوم، ويعتبر أول تعريف رسمي لمفهوم "صعوبات التعلم" تم إدراجه بالقانون الفيدرالي (٩١-٢٣٠) تلك الذي قدمه مكتب التربية الأمريكي (*) "USOE"، بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين (**)"NACHC" برئاسة كيرك، في عام ١٩٦٨، وينص هذا التعريف على أن: "الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يكشفون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتصلة بشكل مباشر بالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا بشكل واضح في اضطرابات القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية، وإصابات المخ، والخلل الوظيفي البسيط في المخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية (عسر الكلام النمائي). ولا يتضمن المصطلح مشكلات التعلم الناتجة بصفة رئيسية عن الإعاقات البصرية والسمعية أو الإعاقات الحركية الناتجة عن التأخر العقلي والاضطراب الانفعالي أو الناتجة عن الظروف البيئية غير الملائمة (Mercer, 1997).

وترتب على التعريفات العديدة التي تم تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم أن تعددت زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لها، فيرى بعض الباحثين أن السبب الرئيس في حدوثها يتمثل في إصابة المخ، أو الخلل الوظيفي البسيط في المخ، والذي يؤدي إلى تغيير في وظائف عقلية

(*)USOE = United States Office of Education.

(**)NACHC = National Advisory Committee on Handicapped Children

معينة تؤثر - بالتالى - على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء عملية التعلم مثل: عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية. فى حين يرى بعضهم الآخر أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجى المنشأ فى المجال الإدراكى - الحركى، وأن هذا الاضطراب هو السبب فى عدم قدرة الطفل السليمة على التعلم. ويفسر فريق ثالث من الباحثين صعوبات التعلم فى ضوء الطرق غير الملائمة التى يستخدمها ذوي صعوبات التعلم فى استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing، بالإضافة إلى نموذج الصعوبة-السلوك، والذى يركز على معرفة الأسباب المباشرة والتى يمكن ملاحظتها وقياسها لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧).

ويؤكد أنصار مدخل الصعوبة-السلوك Defect-Behavior Approach، على معرفة الأسباب المباشرة لانحراف التحصيل الفعلى للتلميذ عن التحصيل المتوقع منه فى ضوء قدراته العقلية، على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها، ويسمى بالمدخل المتمركز حول التلميذ، لأن محور تركيزه ينصب على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعلاج، ولقى هذا المدخل استجابات لدى المعلمين فى معظم المدارس لتطبيقه على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عبد الله، ١٩٨٨).

ويعطى المدخل السابق أهمية كبرى للظروف النفسية وعوامل التنشئة المحيطة بالتلميذ والتاريخ التعليمى والتحصيلى له، وأساليب المعاملة الوالدية، والسياق الاجتماعى العام. ويقوم هذا المدخل فى تفسيره لصعوبات التعلم على افتراض أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة تكرار الفشل فى اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مما يولد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح. واشتق هذا الافتراض من التوجه الأساسى العام للمدرسة السلوكية الذى يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعى فى تناوله للظواهر التربوية والنفسية، مما أكسب هذا المدخل مصداقية ملموسة، بالإضافة إلى أن الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة فى ظل هذا المدخل قابلة للتطبيق وتحقيق نتائج ملموسة (جيرهارت، ١٩٩٦).

ثانياً: صعوبات القراءة

انتهت كثير من الدراسات التى أجريت فى مجال صعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم فى أى مجال أكاديمى تكون مقترنة . فى معظم الحالات . بصعوبات فى القراءة والكتابة،

خاصة في المرحلة الابتدائية، وقد أعتبر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم وصعوبات القراءة مصطلحين مترادفين؛ وبالتالي فإن المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هو دراسة صعوبات القراءة والكتابة (كامل، ١٩٨٨). ويشكل الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فيشير الأدب السيكولوجي إلى أن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ فقد أكدت نتائج دراسة (Marilyne, 1982)، ودراسة (Naylor, 1983)، انتشار صعوبات القراءة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويعرف (الروسان، الخطيب والناطور، ٢٠٠٤) القراءة بأنها: "عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعتبر القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها". ويشير (عبدالله، ١٩٨٣) إلى أن كل التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم القراءة تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز Decoding لتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة، والثانية ترى إنها عملية فهم، حيث إن المقصود من قراءة أى مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معانٍ، والفهم في القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك، وزيادة المعرفة والاستقراء والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة، أو المناقشة الشفهية، أو المادة المسموعة. وعلى الرغم من أن هناك فروقاً بين هاتين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل: الإدراك، والتعرف على الحرف، والكلمة، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. وغالباً ما يتعلم معظم الأطفال (٩٠-٨٥ %) القراءة بالطريقة العادية في ظل برامج القراءة النمائية، بينما يحتاج بعضهم (١٥-١٠ %) إلى مساعدة خاصة في تعليم القراءة، ويعانى قلة منهم (١-٢ %) من صعوبات نمائية في القراءة.

ويستخدم غالباً مصطلح عسر القراءة Dyslexia عند مناقشة صعوبات القراءة، وتعتبر عسر القراءة صعوبة من الصعوبات الأولية في القراءة، ويعرف (Jordan, 2000) على أنها: "صعوبة الفرد ذي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط على أن يكون ذا طلاقة في مهارات القراءة والكتابة اليدوية الأساسية دون المستوى المطلوب، كما تعنى صعوبة الفرد في قراءة الفقرات المطبوعة والكتابة، والتهجئة الصحيحة من الذاكرة، وتذكر

وتطوير الجمل والفقرات ذات القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم، وفي قراءة المعلومات الشفوية والاستماع لها بشكل صحيح. ويعرف (Aaron, 1982) العسر القرائي تعريفاً مشتقاً من نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ينص على أن: "عسر القراءة هي مجموعة من اضطرابات تجهيز ومعالجة المعلومات التي ينتج عنها اضطراب في القدرة على التفسير وفهم اللغة المكتوبة، ويرجع هذا الاضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات إلى استخدام ضعيف للمعالجة المتتابعة أو المعالجة المتزامنة للمعلومات، ويمكن أن يصنف هذا الاضطراب على نطاق واسع إلى قصور في القدرة على فك شفرة الكلمة أو القدرة على الفهم".

وفي إطار البحث عن أسباب صعوبات القراءة نجد أن أسباب صعوبات القراءة متعددة ومعقدة، وأنه يوجد في الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة وإعاقة النمو. وبالنسبة للعوامل النفسية والتي أهمها الاضطراب في القدرة على الانتباه الانتقائي ذي الدور البارز في حدوث صعوبات القراءة، نجد أن القراءة تتطلب تسلسلاً من المهارات التي يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمي، وأن أي مشكلة يقابلها الفرد في أي مستوى من هذا التدرج أو التسلسل سوف تخلق لديه صعوبات فيما يليه من المستويات الأعلى منه، ويعتبر الفهم هو الهدف الأساسي للقراءة، ولكن قبل الوصول إلى مستوى الفهم فإنه يجب على القارئ أن يفك شفرة القطعة المكتوبة، وهذا بدوره يفترض أن الرموز المكونة للرسالة قد تم تمييزها مسبقاً، ولكي يحدث التمييز Discrimination فلا بد للقارئ أن يولي المثيرات نوعاً من الانتباه الانتقائي Selective attention لكي يتم المدخل الشعوري، ويتطلب ذلك أن تكون الاستجابات البصرية على درجة من اليقظة والانتباه للتسلسل من البداية إلى النهاية، أو ما يطلق عليه إمعان النظر "الفحص الدقيق" Scanning، والذي يتضمن حركات العين المنتظمة من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقارئ الماهر ليس في حاجة لأن يدقق النظر في المادة المكتوبة سطراً سطراً، أو أن ينتبه لكل رمز في القطعة لكي يفهم المحتوى، على عكس القارئ المبتدئ الذي يجب عليه أن يحكم السيطرة على كل مستوى من مستويات التسلسل الهرمي الإدراكي، حيث إن الفشل في اكتساب الكفاءة في واحدة من هذه المهارات يكون سبباً من أسباب صعوبة القراءة (Ross, 1976).

ويتطلب الكشف عن أخطاء الطفل في القراءة ملاحظة عادات القراءة عنده، فحينما

يتم اختبار الطفل في القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة ، وقراءة وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التي يواجهها، ومن ثم يتمكن من تقديم الطرق العلاجية المناسبة له. ولقد تعددت البرامج العلاجية المصممة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها، واختلاف وجهات نظر القائمين على تطبيقها، فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل التلاميذ، فما يناسب هذا الطفل قد لا يناسب غيره بل قد يحتاج إلى تعديل أو لطريقة أخرى، وما يفشل في معالجة مشكلة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طفل آخر؛ لذا لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة، بل لابد من التنوع في الطرق المستخدمة من وقت لآخر ومن حالة لأخرى (هالاها و آخرون، ٢٠٠٧).

ثالثاً: الكفاءة الذاتية المدركة

ترى بهادر (١٩٨٣) إن هناك العديد من المصطلحات التي تتداخل لدى الكثيرين عند محاولة تعريف مفهوم الكفاءة المدركة، بدرجة يصعب على غير المتخصصين الفصل بينها، ويرجع السبب في ذلك إلى أنها تمثل وجهين لعملة واحدة هي الذات الانسانية، والتي يقصد بها الجزء الواعي والمدرك من كيان الشخصية الانسانية التي يمكن رؤيتها والتعرف إليها. ويعد مفهوم كفاية الذات المدركة من المفاهيم الحديثة نسبياً، وهو من المفاهيم التي ارتبطت بمفهوم أوسع، وهو مفهوم الذات مثل: تحقيق الذات، تقدير الذات، تأكيد الذات، والوعي الذاتي، وصورة الذات والثقة بالذات. وأما (Harter, 1982) فترى أن مصطلحات مفهوم الذات، وتقدير الذات والكفاءة المدركة هي مصطلحات مترادفة ولها نفس المعنى ولا يمكن الفصل بينها.

ويتفق كل من: (زايد، ٢٠٠٤، ٥)، (Sullivan & Evans, 2006) على تعريف الكفاءة على أنها: "مهارة أداء المهمة على حسب ما يستطيع الفرد بغض النظر عن مستواه في القدرة، وتتعلق بكيف يدرك الفرد نفسه ومستوى المهمة والمعوقات التي يواجهها عندما يقوم بالأداء عليها. وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها: "الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدراته" (زايد، ٢٠٠٤، ٥).

وتنظر (Harter, 1982, 87) لمفهوم الكفاءة المدركة على أنه لفظ واسع النطاق، وتعنى قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع البيئة بصورة مؤثرة، وهي تشمل اكتساب المعرفة

والمهارات الخاصة بالتكيف مع المحيط المدرسي؛ لذا فإنه يتم ربط الكفاءة المدركة بمخرجات ما يقوم الفرد بإنجازه بصورة قوية. ويعرف (Brown, 1987) الإدراك الذاتي -Self- Perception على أنه: "إدراك الفرد لكيفية رؤية الآخرين له، وكيف يرى هو نفسه من خلال دمج كل المعلومات والخبرات الشخصية والبيئية المشتقة من تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة".

وتخضع الكفاءة المدركة للإطار النظري المعرفي لدافعية الإنجاز، الذي يتضمن فعالية الذات Self-efficacy لباندورا، ونظرية قيمة الذات لكوفنجتون Covington، ونظرية العزو السببي للعالم الألماني فينر Winer، فقد تم الإشارة في هذه النظريات إلى أن مدركات القدرة تؤثر في السلوك والتعلم، وأن لها أهمية تربوية وعملية (زايد، ٢٠٠٤، ١٤-١٥).

ويشير مفهوم الكفاءة المدركة إلى إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين، هما: الكفاءة المعرفية المدركة، والتي تعنى إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية؛ أي اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية المدركة، والتي تشير إلى إدراك التلاميذ أن لديهم مهارات وقدرات التفاعل مع الآخرين مثل: تكوين الصداقات، وسهولة الحب بين الآخرين، والعضوية الفعالة في الفصل (Ryan & Pintrich, 1997, 329). لذلك يعرف (Friedman, 2003, 397) الكفاءة الذاتية المدركة Self-perceived competence على أنها: "الطريقة التي ينظر بها التلميذ لقدراته، وتظهر فكرة الكفاءة الذاتية المدركة في العديد من المجالات، منها: تقبل النظير Peer acceptance، والكفاءة الأكاديمية، والمظهر الجسمي، والكفاءة الاجتماعية، وكفاية التصرف السلوكي وقيمة الذات العامة".

ونتيجة لذلك افترضت (Harter, 1982, 1985) أثناء بنائها لمقياس الكفاءة المدركة للأطفال، أو بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، أن الأطفال لا يشعرون بالكفاءة بنفس الدرجة في كل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو جسمية، وافترضت أن الأطفال في الصفوف من (٣-٨) لا يصدرون أحكاماً مستقلة على كفايتهم في المجالات المختلفة فقط، لكن لديهم القدرة أيضاً على تكوين نظرة لقيمة الذات العامة لديهم كأفراد. ومن الخصائص المميزة للكفاية الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة، وفي مواقف ذات طبيعة مختلفة، كمواقف الدراسة، ومواقف خارج الدراسة، ومواقف داخل

المنزل، أى فى مجالات التفاعل مع الحياة بشكل عام، ويساعد ذلك فى فهم الكثير من المشكلات السلوكية للتلاميذ سواء الاجتماعية منها أو المعرفية ومن ثم المساعدة فى حلها والتنبيه بمسارها والحلول المقنعة لها (Stelle, Forehand & Devine, 1996).

وترتبط أهداف الانجاز بالكفاءة المدركة، ومن أهم الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة المدركة: التميز فى العمليات الذهنية، الاستخدام الجيد للمهارات المعرفية، المثابرة العالية فى البحث عن الحلول، الدافعية الذاتية، التحدث الشخصى للذات فى انجاز الأعمال، الالتزام بالهدف أو المهمة، توقع الانجاز، تنظيم الذات، التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، والقدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة (Bandura, 1997). وأشار (Pintrich & De Groot, 1990) إلى أن التلاميذ الذين يعتقدون أنهم أكفاء فى قدراتهم وإمكانياتهم، نجدهم أكثر التلاميذ استخداماً للاستراتيجيات المعرفية الجيدة، ونجدهم كذلك منظمين ذاتياً ومدفوعين لإحداث أفضل النتائج. وأما (Stipek, 1998, 121) فيرى أن الشعور بالفعالية والكفاءة الذى يترتب عليه النجاح فى مواجهة المهام يعزز مجهودات الاتقان، ويزيد الدافعية الداخلية لانهماك فى المهام المشابهة، كما أن الشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، فالعمل بدون تحقيق نجاح يضعف الحماس للعمل فى المهام المشابهة. وقد أثبت نتائج دراسة (أبو وردة، ٢٠٠٨) ذلك، فقد توصلت الدراسة إلى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الكفاءة المعرفية والكفاءة الجسمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

ويتميز التلاميذ الذين يتميزون بالإدراك الإيجابى للكفاية الذاتية بتقبلهم للنقد البناء الموجه إليهم، ويشعرون بأنهم مؤهلون وأكفاء فى إنجاز المهام والمتطلبات الموكلة إليهم، وينظرون لأنفسهم بشكل إيجابى، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على محبتهم لأنفسهم، وتدل على وصف أنفسهم بأنهم ذوو فائدة وقيمة، ويرون أنفسهم بأنهم محبوبون ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبة الآخرين، ويستمتعون خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنهم يشعرون بالراحة فى المواقف الاجتماعية، وفى مشاركة مجموعات النشاط، كما أنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التى تواجههم، كما أنهم يتميزون بحديث ذات إيجابى متفائل، بعيداً عن الإحباط والشكوى والتشاؤم (Harter, 1993, 92).

وبالنسبة للكفاية الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشير (Greshman, 1982, Miller, 2001) إلى أن هناك علاقة متبادلة بين القدرة الأكاديمية

والكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فاعلية ذاتية واجتماعية وأكاديمية منخفضة مقارنة بالتلاميذ العاديين، ويرجع ذلك إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يبلورون الشعور بالفاعلية الذاتية استناداً إلى الانجازات التي حققوها في الماضي، وفقاً للأساس الذي قامت عليه نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا.

وتشير (Lerner, 2000) إلى أن الدراسات التي أجريت على عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، توصلت إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يكون لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، بالإضافة إلى أن انخفاض مستوى التحصيل لديهم، وانفعالاتهم غير المستقرة مقارنة بالتلاميذ العاديين، وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة، وفشلهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والاحباط غالباً ما ينتج عنها انخفاض في تقدير الذات. كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفاياتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض، كما أنهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدنٍ بالمقارنة بأقرانهم العاديين (Georg, Kathleen & Maureen, 2002).

وللكشف عن أثر المقارنات الاجتماعية على تطور إدراك الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في الصفوف من الثالث وحتى الثامن باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، توصلت نتائج الدراسة إلى أن لعملية المقارنة الاجتماعية أهمية في تشكيل المقدرة على التقبل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت دراسة (شيخة، ١٩٩٣) والتي أجريت بهدف الكشف عن مستوى الكفايات المدركة للطلبة ذوي المشكلات التعليمية، والعاديين والمتفوقين أكاديمياً، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كما وجدت أيضاً فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح الطلبة العاديين.

كما توصلت (بدر، ٢٠٠٦) من خلال دراستها بهدف الكشف عن الفروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والعاديات في الكفاءة الذاتية المدركة، والقدرة على الكتابة والتحصيل

الدراسي، إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوات صعوبات التعلم والعاديات في الكفاءة الذاتية المدركة، لصالح العاديات، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية المدركة. وفي الدراسة التي أجراها (Zisimopoulos, 2009 & Galanaki) بهدف الكشف عن الفروق في الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي ببعض المدارس باليونان، وباستخدام مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الأكاديمية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنخفض لديهم الدافعية للتعلم، كما تنخفض لديهم الكفاءة الأكاديمية مقارنة بأقرانهم العاديين.

ونتيجة لذلك أشارت بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها (Miller, 2001) إلى أن تحسن الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يترتب عليه تحسن انجازهم الأكاديمي فحسب، وإنما تساعدهم أيضاً على إدارة وقتهم، وزيادة قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين والتعامل مع المجتمع بطريقة مناسبة. ويذكر (Leahy, 1985) أن أشكال مفهوم الذات مرنة وليست جامدة ويمكن تعديلها وتطويرها. كما يؤكد (Thomas & Harri, 1985) على أن أبعاد مفهوم الذات وجوانبها متداخلة ومتشابكة حيث يؤثر كل منها في الآخر، وتنمو الذات من خلال تنمية تلك الأبعاد كلها أو بعضها، فالذات كل متصل ومتكامل، وأن بناء الذات يتم من خلال عملية تكاملية، خلال تفاعل الفرد ككل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وبناءً على ذلك يرى (Leahy, 1985) أنه يمكن تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عدد من العوامل التي تؤثر في هذا المفهوم باعتبارها مجالات تتضمنها أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، ومن هذه العوامل: الخصائص الجسمية لدى التلميذ، والقدرة الذهنية والتحصيل الدراسي ومدى الكفاءة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والفردية، والمهارات البدنية والحركية، والخصائص الانفعالية، والاتجاهات، والمهارات والأنشطة، والاهتمامات المدركة، والقيم الخلقية ومدى احساس التلميذ بها.

كما يشير (Elbaum & Vaughn, 2003) إلى أن التدخلات المدرسية وما يتعرض له

الطفل في المدرسة لها دواً كبيراً في تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلميذ، فالتلاميذ الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة، مثل: العلاقة مع المعلمين وزملاء، النجاح المدرسي وممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم، والعكس صحيح.

ويتضح مما تقدم أهمية تطوير وتحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال بعض البرامج التدريبية التي تحتوى على مجموعة من الأنشطة والإجراءات والتي تضع التلميذ في ظروف جماعية توفر له فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانه العاديين، وتعمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وتحديد العوامل التي تعيق تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى هذه الفئة. وخاصة أن غالبية الدراسات التي أجريت في البيئة العربية اهتمت بدراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية، ومنها دراسة (صقر، ١٩٩٢)، دراسة (عبد الوهاب، ١٩٩٣)، ودراسة (شيخة، ١٩٩٣)، ودراسة (صقر، ٢٠٠٩) دراسة (عبد النبي، ٢٠٠٥)، والبعض منها اهتم ببناء برامج تدريبية بهدف تحسين بعض العمليات المعرفية، ومنها دراسة (صقر، ٢٠٠٠، ٢٠١١)، ودراسة (برغوث، ٢٠٠٢)، ودراسة (عثمان، ٢٠١٥)، ويستدعي ذلك ضرورة الاهتمام بجوانب أخرى تتعلق بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم هذه الجوانب الكفاءة الذاتية المدركة.

دراسات وبحوث سابقة:

يعرض الباحث للدراسات والبحوث التي تناولت تقديم برامج تدريبية لتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

قام (Omizo, 1985) بدراسة بهدف الكشف عن تأثير جلسات ارشاد جمعي (عقلاني انفعالي) على مفهوم الذات ووجهة الضبط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (١١-٨) سنة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في مفهوم الذات ووجهة الضبط في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي في تحسين مجالات معينة من مفهوم الذات، وتشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تكوين وجهة ضبط داخلية.

استهدفت دراسة (Elbaum & Vaughn, 2003) الكشف عن فاعلية بعض التدخلات المعرفية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الإدراكية، وتكونت هذه التدخلات من: تحسين مهارات التلميذ في المجال الأكاديمي، وتدخل إرشادي تمثل في تصحيح الأفكار الخاطئة وإضعاف الأفكار الانهزامية للذات، وتدخل جسمي، وتدخل إدراكي، وقد ركزت جميعها على زيادة المعرفة الأكاديمية وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو ذواتهم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذاً بالصفين السابع والثامن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتدخلات المعرفية المستخدمة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وأنه كلما زاد الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ زاد تقديرهم لذواتهم.

وللكشف عن أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلى عينة مكونة من (٥٢) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف الرابع الملتحقين في غرف مصادر التعلم في مديرية تربية محافظة جرش الأردنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وباستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، إعداد/ هارتر (١٩٨٢)، وباستخدام برنامج تدريبي مكون من (١٢) جلسة تدريبية على تلاميذ المجموعة التجريبية، توصلت دراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أبو زيد (٢٠٠٥) إلى تقصى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تتكون من (٤٣) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة تتكون من (٣٦) تلميذاً وتلميذة، وتكون البرنامج التدريبي الذي تعرضت إليه أفراد المجموعة التجريبية من (٤٠) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٣٠) دقيقة، وطبق البرنامج لمدة شهرين بواقع خمس جلسات

أسبوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

كما استهدفت دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) تصميم برنامج تدريبي على بعض المهارات الدراسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثره في تحسين مهاراتهم الدراسية، وتحصيلهم الأكاديمي، وإجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٨) تلميذاً وتلميذة في الصفين الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب الملتحقين بغرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تتلقى أفرادها التدريب على البرنامج، والذي تتضمن مهارات الدراسة التالية: تنظيم وإدارة الوقت، وكتابة الملاحظات وتدوينها، ومهارات الاستعداد للامتحان، لمدة ثلاثة شهور بواقع خمسين حصة، والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، تأليف/هارتر (١٩٨٢)، على عينة مكونة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرفة المصادر بمدينة جراش الأردنية، توصلت نتائج دراسة (Al-Fawair, Al-Kahteeb & Al-Wreikat, 2012) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التدريب على جلسات البرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وباستخدام برنامج ارشاد جمعي والكشف عن فاعليته في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من ذوات صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، وعلى عينة مكونة من (٢٠) تلميذة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، توصلت نتائج دراسة (هياجنة والشكيري، ٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وللكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات المدخل البنائي في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لذوي الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم الأكاديمي، وعلى عينة مكونة من (١٠١) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وباستخدام برنامج تدريبي مكون من (٢٠) جلسة تدريبية لكل مجموعة تجريبية، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، توصلت نتائج دراسة (عواد، ٢٠١٤) إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التالية: الكفاءة المعرفية، والكفاءة العامة، وتحمل المهام الأكاديمية، وكفاءة المقارنة لدى أفراد المجموعات التجريبية الثلاث، وقد انعكس ذلك ايجابياً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

وهدف دراسة الملا (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ويعانون من صعوبات في التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية (ن=٢٠) وتلميذاً وتلميذة، يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج الذي تكون من (٣٠) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة، والأخرى ضابطة (ن=٢٠) تلميذاً وتلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التحقق من فروض الدراسة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من الاستعراض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في مجال اهتمام البحث الحالي، يتضح أن الغالبية العظمى منها تم إجراؤها على عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، باستثناء دراسة Elbaum & Vaughn, (2003)، والتي أجريت على الصفين السابع والثامن، ودراسة (عواد، ٢٠١٤)، والتي أجريت على تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأما بالنسبة لنوع الصعوبة الأكاديمية التي اهتمت بها

هذه الدراسات، نجد أن الغالبية العظمى منها تم إجراؤها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والبعض منها تم إجراؤها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب كما في دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩)، وأما بالنسبة لنوعية برامج التدخل التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، نجد أن البعض منها استخدم البرامج الإرشادية، ومنها: (Omizo, 1985)، (هياجنة والشكيري، ٢٠١٣)، ودراسة (الملا، ٢٠١٦) والتي استخدمت برنامج إرشادي معرفي سلوكي، وبعضها الآخر استخدم البرامج التدريبية، سواء كانت معرفية كما في دراسة (Elbaum & Vaughn, 2003)، ودراسة (عواد، ٢٠١٤)، أو سلوكية كما في دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٥)، وقد اعتمدت دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) على برنامج تدريبي على بعض مهارات الدراسة، وأما بالنسبة للمتغيرات التابعة موضع اهتمام هذه الدراسات والبحوث نجد أن مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية كانت من المتغيرات التابعة في هذه الدراسات، باستثناء دراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) والتي اهتمت بمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة (الملا، ٢٠١٦) والتي اهتمت بالكفاءة الاجتماعية، وبالنسبة للتصميم التجريبي المستخدم فقد اعتمدت الدراسات والبحوث السابقة على استخدام تصميم المجموعات المتكافئة (تجريبية وضابطة).

وقد تم الاستفادة من التعليق السابق على الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال اهتمام البحث الحالي، في إجراء البحث على تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي بناء جلسات البرنامج التدريبي المستخدم، وفي تحديد عدد الجلسات والزمن المناسب لها في ضوء العمر الزمني لعينة البحث الحالي، كما ستضح ذلك في الجزء الخاص ببناء البرنامج، بالإضافة إلى التصميم التجريبي، فقد تم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، كما تم الاستفادة منها أيضاً في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

فروض البحث:

من خلال التعليق السابق على نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والإطار النظري، يمكن صياغة الفرض الرئيس للبحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويمكن ترجمة الفرض البحثي السابق إلى الفرض الإحصائي التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات:-

نتناول في هذا الجزء من البحث الوصف التفصيلي للإجراءات المتبعة في تنفيذ البحث ومنها: المنهج العلمى الملائم، ووصف للعينة والأدوات المستخدمة، والبرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، ثم الخطوات التي تم في ضوءها تنفيذ هذا البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج البحث:

يعتبر المنهج شبه التجريبي هو المنهج العلمى الملائم لطبيعة البحث الحالى، ولأهداف التى يسعى لتحقيقها، فيفى البحث الحالى بمتطلبات المنهج شبه التجريبي وخطواته، فيحدد الهدف الرئيسى للبحث فى دراسة فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي كمتغير مستقل فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، ومجالاتها الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات تعلم القراءة كمتغيرات تابعة.

عينة البحث:

تم اجراء البحث على نوعين من العينات، هما:

١- عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث:

تكونت عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس، بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، بمدرسة سعد زغلول بإدارة كفر الشيخ التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١٩ - ١٢٨) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤،٨)، ويانحرف معيارى (٣،٥٦±).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيارهم من عينة كلية مبدئية قوامها (٥١٥) تلميذاً وتلميذة (٢٦٧ من الذكور، ٢٤٨ من الإناث)، من أربعة عشر فصلاً بأربع مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية فى الفصل الدراسى الأول، من العام الدراسى

٢٠١٥/٢٠١٦، تتراوح أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٣٠ شهرا ، بمتوسط قدره (١٢٤,٢) شهرا، وانحراف معياري قدره (٣,٦±). وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ، وذلك على النحو التالي:

مجموعة تجريبية: تتكون من (٨) تلاميذ (٥ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٢٨ شهرا، بمتوسط قدره (١٢٤,٨٣) شهرا، وانحراف معياري قدره (٢,٣٢±)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٧-١١١)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معياري (٣,٤±).

مجموعة ضابطة: وتتكون من (٨) تلاميذ (٥ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٢٧ شهرا ، بمتوسط قدره (١٢٤,٢٥) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢,٢٩±)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٥-١١٢)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معياري (٣,٢±).

مبررات اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة استنادا على ما يلي:

تم اختيار الصف الخامس الابتدائي دون غيره من الصفوف مجالا للتطبيق نظراً لأن صعوبات التعلم في القراءة صعوبات نوعية تتطلب عينة خاصة، يجب أن يتوفر في أفرادها القدرة على فك شفرة الكلمات والجمل (التعرف)، ويبقى العائد من فك شفرة الحروف والكلمات والجمل وهو الفهم، والذي يعتبر الغاية من عملية القراءة، وتم اختيار صعوبات التعلم في القراءة دون غيرها من الصعوبات الأكاديمية نظراً لأن القراءة عامل عام وأساسي يدخل في جميع صور التعلم اللفظي وغير اللفظي، فلا تعد عملية القراءة مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسي في تحصيل المواد الدراسية الأخرى، وعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي أو ما قبل ذلك، ومن ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل حياتهم الدراسية، ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

خطوات اختيار عينة البحث:

تم تحديد أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء خطة تشخيصية

متعددة الأبعاد، باستخدام مجموعة من الاختبارات والمقاييس المقننة، على النحو التالي:

تم اختيار أربعة مدارس من مدارس التعليم الاساسى بإدارة كفرالشيخ التعليمية ، ويوضح جدول (١) أسماء المدارس التى تم اختيار أفراد عينة البحث منها، وعدد الفصول بها، بالإضافة إلى عدد التلاميذ:

جدول (١)

أسماء المدارس التى تم اختيار أفراد عينة البحث منها، وعدد الفصول بها وعدد التلاميذ

اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		المجموع الكلى
		ذكور	إناث	
١ - مدرسة الحديثة للتعليم الاساسى	٥	١٠١	٩٣	١٩٤
٢ - مدرسة تجريبية المعلمات الابتدائية	٣	٧٤	٧٢	١٤٦
٣ - مدرسة الوحدة العربية الابتدائية	٣	٤٥	٤٢	٨٧
٤ - مدرسة المنزه	٣	٤٧	٤١	٨٨
المجموع الكلى	١٤	٢٦٧	٢٤٨	٥١٥

وباستخدام محك التباعد بين القدرة العقلية العامة للتلميذ وتحصيله المتوقع والفعلى فى القراءة، تم تطبيق اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦)، واختبارات كاتل للعامل العام، المقياس الثانى - الصورة (ب)، إعداد/ أبو حطب، صادق وعبد العزيز (٢٠٠٥)، على أفراد العينة الكلية المبدئية للبحث (ن = ٥١٥) تلميذا وتلميذة، ويتحويل الدرجات الخام للذكاء والدرجات الخام للقراءة التى حصل عليها أفراد عينة البحث إلى درجات معيارية، وذلك لحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للقراءة، تم اختيار التلاميذ الذين أظهروا تباعداً بين الدرجتين بمقدر واحد أو أكثر، وعلى أن يكون صف القراءة الحالى لكل فرد منهم أقل من صف القراءة المتوقع* له فى ضوء نسبة ذكائه بمقدار صف دراسى كامل أو أكثر، ليمثلوا أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة (ن = ٥٤) تلميذا وتلميذة.

واستناداً إلى محك الاستبعاد، تم استبعاد (٢٢) حالة من حالات صعوبات التعلم التى

(*) تم حساب صف القراءة المتوقع باستخدام معادلة بوند وتكر ١٩٦٧ حيث إن:
صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التى قضاها التلميذ فى المدرسة × نسبة الذكاء / ١٠٠ + ١

ترجع إلى إلى الإعاقة الانفعالية الشديدة، أو إلى أى نوع من الإعاقات سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية، وأصبح بذلك عدد أفراد العينة (٣٢) تلميذا وتلميذة.

واستنادا إلى محك الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، تم إعطاء معلمى الفصول (معلم اللغة العربية)، التى بها أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة (ن = ٣٢) تلميذا وتلميذة، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد/ كامل (١٩٩٠)، وشرح لهم الكيفية التى يتم بها استخدام المقياس، وما قد يغطى بعض عباراته من غموض لضمان عدم اللبس عند التقدير. وبعد تجميع المقياس من المعلمين وتصحيحه تم استبعاد (٨) حالات لحصول أفرادها على درجات فى المقياس اللفظى أعلى من الدرجة (٢٠)، وفى المقياس غير اللفظى أعلى من الدرجة (٤٠)، وفى المقياس الكلى أعلى من (٦٥)، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة.

واستنادا إلى محك المؤشرات العصبية التى ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التى تصدر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST)، إعداد كامل (١٩٨٩) بطريقة فردية على أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفى ضوء النتائج التى تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٧) حالات لحصول أفرادها على درجات كلية على اختبار (QNST) تقع فى نطاق الدرجة العادية والتى تتراوح من (صفر-٢٥)، بالإضافة إلى استبعاد حالة واحدة تم فيها الحصول على درجة كلية على الاختبار تقع فى نطاق الدرجة المرتفعة، وهى درجة كلية تزيد عن الدرجة (٥٠)، مما يشير إلى معاناة هذا التلميذ من مشكلات فى التعلم فى ظروف الفصل الدراسى العادى ترجع إلى وجود اضطرابات نيورولوجية حادة. وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (١٦) تلميذا وتلميذة حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع فى نطاق درجة الشك أو الاشتباه وهى درجة كلية تتراوح من (٢٦-٥٠)، مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلا من صعوبات تعلم، حيث إنه يدخل فى إطار هذا التصنيف الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الحالى أقل من المستوى المتوقع منهم فى ضوء نسبة ذكائهم (ذوى صعوبات تعلم)، تم بعد ذلك تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية (ن = ٨) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة (ن = ٨) تلميذاً وتلميذة.

تم بعد ذلك المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى: السن، ومتغيرات البحث التشخيصية، بالإضافة إلى المتغير المستقل للبحث (الكفاءة المدركة)، باستخدام اختبار مان ويتنى اختبار "ى" Mann - Whiteny للعينات المستقلة، والتى يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث فى القياس القبلى (ن=١ ن=٢=٨)

المقاييس	المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
		تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة		
السن	السن	١٥,٣٥	٩,٦٥	١١٣,٥٠	٩٦,٥٠	٠,٦٥	غير دالة
اختبارات كاتل للعامل العام - المقياس الثانى (الصورة ب)	نسبة الذكاء	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,٥١	غير دالة
مقياس تقدير سلوك التلميذ	الدرجة الكلية	١١,١٠	٩,٩٠	١١١,٠٠	٩٩,٠٠	٠,٤٧	غير دالة
اختبار (QNST)	الدرجة الكلية	٩,٨٠	١١,٢٠	٩٨,٠٠	١١٢,٠٠	٠,٥٤	غير دالة
قائمة تقدير التوافق	الدرجة الكلية	٩,٦٥	١١,٣٥	٩٦,٥٠	١١٣,٥٠	٠,٦٥	غير دالة
اختبار تشخيص العسر القرانى	التعرف	١٠,٣٥	١٠,٦٥	١٠٣,٥٠	١٠٦,٥٠	٠,١٢	غير دالة
	فهم الكلمة	٩,٠٥	١١,٩٥	٩٠,٥٠	١١٩,٥٠	١,١٤	غير دالة
	فهم الجملة	٩,٤٠	١١,٦٠	٩٤,٠٠	١١٦,٠٠	٠,٨٨	غير دالة
	فهم الفقرة	١٠,٩٠	١٠,١٠	١٠٩,٠٠	١٠١,٠٠	٠,٤٥	غير دالة
	الدرجة الكلية	١٠,٩٥	١٠,٠٥	١٠٩,٥٠	١٠٠,٥٠	٠,٣٦	غير دالة
مقياس بروفييل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور	الكفاءة المدرسية	٩,٢٠	١١,٨٠	٩٢,٠٠	١١٨,٨٠	١,٠٣	غير دالة
	الكفاءة الاجتماعية	٨,٩٠	١٢,١٠	٨٩,٠٠	١٢١,٠٠	١,٢٦	غير دالة
	كفاءة الألعاب البدنية	١٠,٧٥	١٠,٢٥	١٠٧,٥٠	١٠٢,٥٠	٠,٢١	غير دالة
	كفاءة المظهر الجسمى	١٠,٢٠	١٠,٨٠	١٠٢,٠٠	١٠٨,٠٠	٠,٣٤	غير دالة
	كفاءة التصرف	٩,٨٠	١٠,٩٥	٩٨,٠٠	١٠٩,٥٠	٠,٣٨	غير دالة
	السلوكى	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,١٦	غير دالة
	قيمة الذات العامة	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,١٦	غير دالة

يتضح من جدول (٢) أن هناك تكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى على جميع متغيرات البحث، حيث إن قيمة (Z) لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية فى جميع متغيرات البحث، ويعنى ذلك أنه لا توجد فروقا دالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع متغيرات البحث، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث الحالى، والإجابة عن أسئلته وفروضه، تم استخدام الاختبارات

والمقاييس التالية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المستخدم:

أ-الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تشخيص أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتشتمل على:

١-مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، من وضع ميكلبست (١٩٧١)، وأعدّه للبيئة المصرية، كامل (١٩٩٠)، والمقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، وتتكون من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي: الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (الزمني والمكاني)، التأزر الحركي، والسلوك الشخصي الاجتماعي، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس إلى أن الطفل عادي، أما انخفاض الدرجة فيشير إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

وتتوافر للمقياس مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فقد قام معد المقياس بحساب ثباته من خلال إعادة التطبيق حيث تراوحت معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس بين (٠,٣٠٨)، (٠,٧٣٠)، كما تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين ودرجاتهم في القراءة والحساب ما بين (٠,٢١)، (٠,٧١)، للقراءة، (٠,٣١)، (٠,٤٤) للحساب. ويستخدم هذا المقياس في التشخيص المبدئي لحالات صعوبات التعلم من خلال ملاحظة المعلم للتلاميذ داخل الفصل الدراسي.

وقد قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق وثبات المقياس وذلك على عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث، (ن=٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة سعد زغلول الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية. فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لتقديرات المعلمين لهذه العينة على مقياس تقدير سلوك التلميذ، والدرجات الكلية لأداء هؤلاء التلاميذ على اختبار المسح النيورولوجي السريع (Q.N.S.T)، بلغت قيمة معامل الارتباط بهذه الطريقة -٠,٨٧ (تشير إشارة معامل الارتباط السالبة إلى اختلاف اتجاه التقدير في كلا المقياسين، فيشير ارتفاع الدرجة على مقياس تقدير سلوك التلميذ إلى التلميذ العادي، في حين يشير انخفاض الدرجة على اختبار المسح النيورولوجي السريع إلى التلميذ العادي، والعكس بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، وتكفي للثقة في صدق المقياس.

وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمنية قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس ٠,٧٥ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٦ ، ٠,٤٥ ، ٠,٧٩ ، على التوالي، وجميعها قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات المقياس.

٢- قائمة تقدير التوافق للأطفال، إعداد/ كامل (١٩٨٨)، والتي تتكون من (٦٢) عبارة يتم ملاحظة سلوك الطفل من خلالها، ويحصل الطفل على (٦) درجات للتوافق وفقاً لنظام القائمة هي: التوافق الذاتي، المنزلي، الاجتماعي، المدرسي، الجسمي، بالإضافة للتوافق الكلي، ويشير انخفاض درجة التوافق الكلي التي يحصل عليها الطفل على القائمة إلى أنه يعاني من اضطراب انفعالي والعكس صحيح. وتستخدم هذه القائمة في استبعاد حالات صعوبات التعلم التي ترجع إلى سوء التوافق الانفعالي.

وتتوافر للقائمة مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فقد قام معد القائمة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٥٤٣)، (٠,٨٦٢)، وباعتماد على آراء المدرسين كمؤشر للصدق، وبحساب معامل الارتباط، تراوحت القيم التي تم الحصول عليها ما بين (٠,٦٤٥)، (٠,٩٠٢).

وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدق وثبات القائمة على عينة حساب الكفاءة السيكمترية، فباستخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على المقاييس الفرعية للقائمة بالإضافة للدرجة الكلية، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للقائمة مع بعضهم البعض من ناحية، ومع التوافق الكلي من ناحية أخرى من (٠,٣٩) إلى (٠,٧٩)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفي للثقة في صدق القائمة. وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات القائمة، بفواصل زمنية قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين على النحو التالي: ٠,٨١ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨١ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٩ ، وهي تخص: التوافق الذاتي، التوافق المنزلي ، التوافق الاجتماعي، التوافق المدرسي، التوافق الجسمي، والتوافق الكلي، وهي قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات القائمة.

٣- اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T):

وضعه م. موتى وآخرون. Mutti, M. et al. (١٩٧٨)، وإعداد وتقنين (كامل، ١٩٨٩)، ويعتبر اختبار المسح النيورولوجي السريع أسلوباً من الأساليب الفردية المختصرة (يستغرق حوالي ٢٠ دقيقة في تطبيقه)، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام (١٥ مهمة) قابلة للملاحظة الموضوعية تساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات، وقد تم تطوير الاختبارات الفرعية من خلال المقاييس المستخدمة في الفحوص النيورولوجية والنيوروسيكولوجية والنمائية للأطفال في مراحل العمر المختلفة ويعطى الاختبار درجة كلية ناتجة من جمع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على الاختبارات الفرعية الخمسة عشرة.

الكفاءة السيكمومترية للاختبار:

يتوافر للاختبار مستوى مقبول من الصدق والثبات، سواء في البيئة الأجنبية، أو في البيئة المصرية. فقد قام معد الاختبار بحساب ثباته، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٧) . (٠,٩٢). كما استخدم معد الاختبار الصدق العامل لدرجات عينة كلية قوامها (١٦١) تلميذاً وتلميذة، وقد توصل إلى أن الاختبار يقيس ثلاثة عوامل تمثل كل من: النظم الحسية الطرفية، النظم المركزية والنظم الحركية. وبحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على الاختبار ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ كمحك خارج، تراوحت قيم معاملات الارتباط من (-٠,٦٧٤) . (-٠,٨٧٤)، وهي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ (كامل، ١٩٨٩).

كما قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على اختبار (Q.N.S.T)، والدرجة الكلية على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، على عينة حساب الكفاءة السيكمومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة (-٠,٨٧)، وهي قيمة مرتفعة ودالة احصائياً وتكفي للثقة في صدق الاختبار. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة معامل "الفا كرونباخ" على عينة حساب الكفاءة السيكمومترية، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة ٠,٨٩، وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في ثبات الاختبار.

٤- اختبارات كاتل للعامل العام (مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ ، ب)، إعداد/ أبوحطب، صادق وعبد العزيز (٢٠٠٥)، ويستخدم هذا الاختبار فى قياس نسبة الذكاء لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى تحديد أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفقاً لمحك التباعد بين القدرة العقلية العامة والأداء على اختبار تشخيص العسر القرائى، وذلك عن طريق استخدام المقياس الثانى من الاختبار، والذي يناسب التلاميذ فى المرحلة العمرية (٨-١٣) سنة.

وتتوافر للاختبار مؤشرات عالية من الصدق والثبات، فقام معدوا الاختبار للبيئة المصرية بحساب الصدق بأكثر من طريقة منها: الصدق العاملى، والصدق المرتبط بالمحك الخارجى، بالإضافة إلى الصدق التمييزى، كما تم استخدام طريقتى: الصورة المتكافئة، والتجزئة النصفية فى حساب ثبات الاختبار، وتشير النتائج التى تم التوصل إليها والموضحة بكراسة التعليمات، أن الاختبار تتوافر له درجات مرتفعة من الصدق والثبات فى البيئة المصرية.

وقد قام الباحث الحالى بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة حساب الكفاءة السيكمترية، فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد العينة على الاختبار، ودرجاتهم الكلية على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد/حسن (٢٠١٤)، بلغت قيمته (٠,٦١)، وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً تكفى للثقة فى صدق الاختبار. وباستخدام طريقة الصور المتكافئة، حيث تم تطبيق الصورتين (أ ، ب) من المقياس الثانى من الاختبار، على أفراد عينة حساب الكفاءة السيكمترية بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩)، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

٥- اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦): يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التى يعانى منها التلاميذ فى القراءة، من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف لدى كل تلميذ. ونحصل من الاختبار على خمس درجات تمثل الأبعاد الفرعية الأربعة للاختبار، بالإضافة للدرجة الكلية، وهى: التعرف على المفردات (٤٠)، فهم المفردات (١٠) عبارات، فهم الجملة (١٠) عبارات، قطع القراءة (٢٠) عبارة. وتتراوح الدرجات الكلية على الاختبار ما بين (صفر-٨٠). ويشير انخفاض الدرجة الكلية على

الاختبار إلى معاناة الطفل من العسر القرائي. ويستخدم الاختبار في تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد عينة البحث.

وبالنسبة للكفاءة السيكومترية للاختبار، فقد قامت معدة الاختبار باستخدام طريقتي صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجي باستخدام درجات اختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام، وحصلت على قيم للمعاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٨١-٠,٨٦)، وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات الاختبار، توصلت معدة الاختبار إلى قيم للثبات تتراوح ما بين (٠,٥٨-٠,٦٨).

وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية على اختبار تشخيص العسر القرائي، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي، إعداد/ عجاج (١٩٩٨)، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٦) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، مما يكفي للثقة في صدق الاختبار. وباستخدام طريقة "الفكرويناخ" تم الحصول على قيم للثبات على النحو التالي (٠,٧٨ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨١ ، ٠,٨٢)، للأبعاد الفرعية: التعرف، فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة، بالإضافة للدرجة الكلية على الاختبار وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في ثبات الاختبار.

٦- مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور: Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8)، تأليف/ (Harter, 2012)، تعريب/ الباحث*:

الهدف من المقياس:

قامت (Harter, 1985) بإعداد مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، من خلال مراجعتها لأداتها الأصلية لقياس الكفاءة المدركة للأطفال The Perceived Competence Scale for Children، والتي قدمتها عام (١٩٨٢)، كأداة تقرير ذاتي جديدة، تؤكد على تقدير إحساس الطفل بالكفاءة في مجالات مختلفة، بدلا من النظر للكفاءة المدركة كعامل عام، فيتم قياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال من خلال خمسة مجالات يمثل كل مجال منهم مقياساً جزئياً منفصلاً، هي: الكفاءة المدرسية Scholastic Competence، الكفاءة الاجتماعية Social Competence، الكفاءة الرياضية Athletic Competence.

Competence، كفاية المظهر الجسمي Physical Appearance، كفاية التصرف السلوكي Behavioral Conduct، بالإضافة إلى مقياس جزئي سادس يشير إلى قيمة الذات العامة Global Self-Worth.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٦) مفردة موزعة على المقاييس الفرعية الست التي تقيس مكونات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، بواقع (٦) مفردات لكل مقياس منهم، ولقد اعتمدت معدة المقياس على صورة سؤال جديدة مضمونها أنا اشبه أيه What I Am Like، تزودنا بمدى واسع من الاستجابات، بهدف التقليل من تأثير المرغوبة الاجتماعية في الاستجابة على مفردات المقياس، وتعتمد طريقة الاجابة على مفردات المقياس على الاختيار الجبري، حيث يعرض على التلميذ خاصية سلوكية لأقرانه ويطلب منه أن يحدد ما إذا كانت المفردة تعبر عن حقيقته أى تنطبق عليه تماماً، أو أنها تعبر عن جزء من حقيقته أى تنطبق عليه بشكل جزئي، حيث تم تقسيم كل مفردة من مفردات المقياس إلى قسمين، يفصل بينهما كلمة لكن، وعلى الطفل أن يحدد القسم من المفردة الذي ينطبق عليه، ثم عليه أن يحدد ما إذا كان ما يوجد في هذا القسم، يحدث له كثيراً أم يحدث له قليلاً (قام الباحث هنا بتحويل التقديرات الكيفية في المقياس الأصلي إلى تقديرات كمية، نظراً لطبيعة عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة)، ويشير القسم الأيمن من بعض المفردات إلى الجانب الإيجابي للصفة التي يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالي: يحدث لي كثيراً تأخذ التقدير (٤)، ويحدث لي قليلاً تأخذ التقدير (٣)، في حين يشير القسم الأيسر إلى الجانب السلبي للصفة التي يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالي: يحدث لي قليلاً تأخذ التقدير (٢)، ويحدث لي كثيراً تأخذ التقدير (١)، والعكس بالنسبة لبعض المفردات التي تشير إلى الجانب السلبي للصفة التي تقيسها المفردة، ويتم جمع درجات كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة الست كل مجال على حده، ولا توجد درجة كلية على المقياس، وتتراوح الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على كل مجال منهم ما بين (٦-٢٤). ويمكن تحديد المفردات التي تستخدم في قياس كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة واتجاهها على النحو التالي:

١- الكفاءة المدرسية: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ١ (+)، ٧ (+)، ١٣ (-)،

١٩ (-)، ٢٥ (+)، ٣١ (-).

٢- الكفاءة الاجتماعية: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٢ (-)، ٨ (+)، ١٤ (-)

(، ٢٠ (+)، ٢٦ (-)، ٣٢ (+).

٣- كفاية الألعاب البدنية: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٣ (+)، ٩ (-)، ١٥

(+، ٢١ (+)، ٢٧ (-)، ٣٣ (-).

٤- كفاية المظهر الجسمي: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٤ (+)، ١٠ (+)،

١٦ (-)، ٢٢ (-)، ٢٨ (-)، ٣٤ (+).

٥- كفاية التصرف السلوكي: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٥ (-)، ١١ (+)،

١٧ (+)، ٢٣ (-)، ٢٩ (-)، ٣٥ (+).

٦- قيمة الذات العامة: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٦ (-)، ١٢ (-)، ١٨

(+، ٢٤ (+)، ٣٠ (+)، ٣٦ (-).

الكفاءة السيكمومترية للمقياس:

أ- كما قامت بها معدة المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام أكثر من طريقة، فباستخدام الصدق العاملي على عينة قوامها (٢٧٤٤) طالبا وطالبة من طلاب الصفوف من الثالث إلى الثامن، تم الحصول على ستة عوامل تمثل مجالات الكفاءة المدركة الست، كما تم التوصل إلى قيم لمعاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة السابقة على المقياس، وتقديرات المعلمين لهم (صدق المحك الخارجي)، ودرجاتهم على مقياس للدافعية (صدق التكوين). كما توصلت دراسة (Thomson & Zand, 2002) بهدف فحص الخصائص السيكمومترية لمقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة لهاتر، على عينة أمريكية من أصل إفريقي، وبإجراء التحليل العاملي بأسلوب المكونات الأساسية، توصلت النتائج إلى وجود ست عوامل أساسية، كما في المقياس الأصلي، وأكدت النتائج أيضاً أنه ليس من المفضل أن تمثل القيمة الإجمالية للذات بعداً من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وقد تحققت الدراسة من صدق التكوين العاملي للمقياس.

وبالنسبة لثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ على ثمانى أنواع من العينات تمثل الصفوف الدراسية التالية: الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع والثامن، وتكونت

هذه العينات من (٢٧٤٤) طالباً بالصفوف من الثالث إلى الثامن، (١٣٩٢) من الذكور، (١٣٥٢) من الإناث، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٨٠ ، ٠,٨٥ ، للكفاية المدرسية، وما بين ٠,٧٥ ، ٠,٨٤ ، للكفاية الاجتماعية، وما بين ٠,٧٦ ، ٠,٩١ ، للكفاية الرياضية، وما بين ٠,٧٦ ، ٠,٨٨ ، لكفاية المظهر الجسمي، وما بين ٠,٧١ ، ٠,٨٧ ، لكفاية التصرف السلوكي، وما بين ٠,٧٨ ، ٠,٨٧ ، لقيمة الذات العامة. وهي قيم مرتفعة للثبات.

ب- كما قام بها الباحث الحالي:

قام الباحث بالحصول علي مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وترجم مفردات المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على اثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية وآدابها للتأكد من سلامة الترجمة (احدهما حاصل على درجة الدكتوراه من المملكة المتحدة). كما تم عمل ترجمه عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من أستاذ آخر متخصص في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية - جامعة كفر الشيخ (حاصل على درجة الدكتوراه من المملكة المتحدة)، وذلك بهدف التأكد من محافظة كل مفردة علي مضمونها كما وردت في المقياس الأصلي، وقد ترتب على ذلك حدوث تعديلات طفيفة علي النص العربي لبعض المفردات. تم بعد ذلك عرض مفردات المقياس على أحد الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس تخصص (اللغة العربية)، بهدف مراجعة سلامة اللغة التي تمت بها صياغة مفرداته، وقد ترتب على هذه الخطوة تعديل صياغة بعض المفردات.

ثم بعد ذلك تم إعداد التعليمات اللازمة لتطبيق المقياس، على عينه حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة، وذلك بهدف التحقق من صدقه وثباته، وذلك علي النحو التالي:

أ- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه، وهو مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، بطريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معاملات الارتباط للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الكفاءة السيكمترية (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الكفاءة المدركة، تأليف (Miserandion, 1996)، تعريب/ زايد (٢٠٠٢)، والتي يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية (ن=٤٠) على مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، ودرجاتهم الكلية على مقياس الكفاءة المدركة، كمحك خارجي

مجالات الكفاءة الذاتية المدركة	الكفاءة المدرسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الرياضية	كفاية المظهر الجسمي	كفاية التصرف السلوكي	قيمة الذات العامة
الدرجة الكلية للكفاءة المدركة (للمحك)	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٨

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة المدركة، تتراوح ما بين ٠,٥٣ لمجال كفاية التصرف السلوكي، ٠,٧٨ لمجال الكفاءة المدرسية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق المقياس في قياس مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة، لدى أفراد عينة البحث.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، وتم التوصل إلى قيم معاملات الثبات الموضحة بجدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات ثبات مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة

مجالات الكفاءة الذاتية المدركة	الكفاءة المدرسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الرياضية	كفاية المظهر الجسمي	كفاية التصرف السلوكي	قيمة الذات العامة
قيم معاملات الثبات	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٨١

يتضح من قيم الثبات الموضحة بجدول (٣) أنها قيم مرتفعة وتكفي للثقة في ثبات مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لقياس مجالات الكفاءة المدركة لدى أفراد عينة البحث الحالي.

ب- البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي، إعداد/الباحث* : تمهيد:

من المعروف أن من أفضل البرامج التدريبية التي يتفاعل معها التلميذ هي تلك البرامج التي تقدم على شكل أنشطة تعليمية متنوعة ومدعمة، باستخدام العديد من الوسائل المساعدة مثل: الصور والنمذجة ولعب الأدوار، وأن مثل هذه النوعية من البرامج تمكن التلميذ من التعلم الذاتي، مع التوجيه من جانب المعلم، بالإضافة إلى أنها ملائمة لطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتدريب على أنشطتها يساعد التلميذ على اكتساب المهارات المختلفة، وتنمية إدراكه الحسي وقدراته العقلية، ويتمكن بذلك التلميذ من وضع قدميه على أول طريق النجاح، والتغلب على مختلف الصعوبات التي يواجهها أثناء عملية التعلم.

وفي ضوء ذلك فإن البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي يتضمن العديد من الأنشطة والألعاب التربوية الهادفة، والتي يتم تطبيقها باستخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة للعمر الزمني وطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على جوانب الضعف لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في القراءة، والتي يقوم التلميذ بأدائها من خلال الاشتراك مع زملاؤه، بهدف إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن ذاته بطريقة هادفة، وإكسابه مفهوماً إيجابياً عن ذاته، كما أنها تتيح الفرصة لتحرير طاقته، والتنفيس عن مشاعره، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي من خلال اللعب.

وتم تصميم محتوى البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي من خلال مراجعة الباحث للأدب السيكلوجي والدراسات والبحوث السابقة، المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وعلى أساس أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة مفهوم مركب يتكون من عدة أبعاد (مدرسية، اجتماعية، رياضية، جسمية، وسلوكية)، وتم الاستفادة من البرامج التي تم إعدادها في هذه الدراسات سواء كانت إرشادية أو تدريبية أو تعليمية، ومنها: دراسة (عثمان، ٢٠٠١) والتي تم فيها استخدام برنامج إرشادي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (Reasoner & Dusa, 2002) والتي اهتمت بتنمية تقدير الذات لدى طلبة المدارس الثانوية، ودراسة (عميرة، ٢٠٠٢) والتي اهتمت ببناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر، ودراسة (السرور، ٢٠٠٣)، وقد تم فيها استخدام برنامج تدريبي لتنمية

(*) ملحق رقم (٢).

مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (السعيدة، ٢٠٠٤) واهتمت ببناء برنامج تدريبي واختبار فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (صوالحة، ٢٠٠٤) وتم فيها استخدام استراتيجية التدريس المباشر بهدف تنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بغرف المصادر، ودراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) والتي استخدمت برنامج تدريبي بغرض تنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر، ودراسة (أبو زيد، ٢٠٠٥) وتم فيها بناء برنامج تدريبي سلوكي واختبار فاعليته في تنمية الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) وتم فيها استخدام برنامج تدريبي لتنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج:

يتحدد الهدف الرئيس من البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاته المختلفة (المدرسية، الاجتماعية، الرياضية، الجسمية والسلوكية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأما الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي تتمثل في:

- ١- إعطاء التلميذ فرصة للتعبير عن نفسه أمام أعضاء المجموعة التجريبية مما يعزز ثقته في ذاته.
- ٢- تشجيع التلاميذ على تقبل ذواتهم الجسمية بإيجابتها وسلبياتها، من خلال الرؤية الصحيحة للذات، باستخدام لعبة المرأة.
- ٣- توفير فرص للتفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة التجريبية من خلال علاقات تسودها المحبة والتقبل والتعاون والمشاركة في الأنشطة التدريبية التي تحتوى عليها جلسات البرنامج.
- ٤- تنمية الميول القيادية لدى أفراد العينة التجريبية من خلال بعض الأنشطة التدريبية ومنها ممارسة انتخابات رئيس الفصل.
- ٥- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الحديث الإيجابي مع الذات من خلال تدريبهم على استخدام العبارات الايجابية في المواقف المزعجة.

- ٦- تنمية بعض المهارات الاجتماعية المقبولة لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على المشاركة في المناسبات الاجتماعية، والتعاون والعمل الجماعي.
- ٧- تنمية بعض المهارات الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال ممارستهم لبعض الألعاب الرياضية التي تشتمل عليها بعض جلسات البرنامج مثل لعبة شد الحبل.
- ٨- تنمية الشعور بالانتماء والاحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على كيفية التعامل مع الممتلكات العامة وكيفية التصرف بإيجابية تجاه الآخرين.
- ٩- تنمية التفكير العقلاني لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على تحديد واكتشاف الأفكار والعبارات السلبية وتفنيدها.
- ١٠- تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدعيم السلوك الاستقلالي وتنمية الاعتماد على الذات.

الأسس التي تم في ضوءها بناء البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي :

في ضوء نتائج بعض دراسات وبحوث التدخل السلوكي المبنية على استخدام مجموعة من الأنشطة والتدريبات بهدف تحسين أو تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، روعيت في إعداد جلسات البرنامج بعض الأسس المهمة التي تساعد في تحقيق أهدافه ونجاحه والتي تتمثل في:

- ١- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث يشتمل البرنامج على أنشطة ومثيرات متنوعة تتناسب مع أعمارهم الزمنية ومستوياتهم التعليمية.
- ٢- تهيئة الجو النفسي للتلاميذ المشاركين من خلال تقبلهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل مع البرنامج التدريبي.

٣- مرونة البرنامج بمعنى عدم جمود البرنامج وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، فيتم تطبيق البرنامج وفقاً لمتطلبات كل جلسة، ووفقاً لما قد يوجد بين التلاميذ من فروق فردية مع الالتزام بالمهام التدريبية المتضمنة في البرنامج.

٤- الاعتماد على الاتجاه الانتقائي الذي يقوم على أساس التجميع والتوفيق بين الطرق والأساليب والإجراءات المختلفة.

٥-الاهتمام بكل من: التقويم المستمر فى كل جلسات البرنامج وذلك لملاحظة مدى تقدم التلميذ أثناء جلسات التدريب، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائى لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا ؟

٦-تعزيز استجابات التلميذ الصحيحة معنوياً ومادياً، من خلال التشجيع المستمر والمكافآت المادية والرمزية والتي تزيد من دافعية التلميذ واستجاباته والاستمرار فى تلقي جلسات البرنامج، وتحقيق البرنامج لأهدافه.

محتوى البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى :

تكون محتوى البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى من خمسة عناصر لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وتم اختيار الأنشطة الأهم التى لها علاقة بأبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة والتى يحتاجها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهى:

١ - الشعور بالأمان والقدرة على تحمل المسؤولية، فنجد أن الأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان يظهرون السلوكيات التالية: خجل مفرط، قلق واضح بشأن الاختبارات المدرسية، وشعور بالفشل وترك الواجبات، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على بعض الأنشطة التدريبية التى تساعد فى بناء الشعور بالمسؤولية الشخصية وتعزز الثقة والأمان، وتزيد القدرة لديهم على تحمل المسؤولية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢ - الشعور بالهوية الذاتية والمثابرة والاستمرار فى العمل، فنجد أن التلاميذ الذين ينقصهم الشعور بالهوية الذاتية لا يتحملون المسؤولية تجاه أنفسهم ويستخدمون ميكانيزمات الدفاع النفسية التالية: استخدام الأعذار وإلقاء اللوم على الآخرين، والانتقاص من الانجازات الشخصية، وعدم القدرة على الواجبات الدراسية والشعور بالملل والتعب أثناء الدراسة، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على بعض الأنشطة التى تساعد التلميذ على تقبل نفسه وتجعله يضع أهدافاً واقعية لنفسه، وتقوى اتجاه المثابرة والاستمرار فى العمل لديه.

٣ - الشعور بالانتماء والمنافسة والرغبة فى التفوق، فنجد أن التلاميذ الذين ينخفض لديهم الشعور بالانتماء والرغبة فى التفوق يتميزون بالعزلة عن الآخرين، وإظهار الوحدة النفسية، وتجنب الأنشطة الدراسية الجماعية، والارتباط بعدد قليل من الأصدقاء، وعدم الرغبة فى التفوق أو التنافس مع الآخرين، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على أنشطة

تساعد التلاميذ على الشعور بالتوافق مع زملائهم، وإلى التكيف الاجتماعي، وخلق منافسة من أجل إيجاد شعور بالرغبة في التفوق لديهم.

٤- تحديد الأهداف والقدرة على الإتقان، فيظهر التلاميذ الذين تنقصهم القدرة على تحديد أهدافهم ضعف العزيمة، والعجز، والملل الواضح، والانسحاب من الأعمال التي تحتاج دقة وإتقان، لذا فإن البرنامج التدريبي يشتمل على مجموعة من الأنشطة التي من شأنها مساعدة التلميذ على تحديد ما هو مهم بالنسبة له، واكتشاف النواحي التي يرغب التلميذ في أن ينجح فيها، وتشجيع رغبة التلميذ في التحسن، وتنمية القدرة على الإتقان لديه.

٥- الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير واحترام الذات، فيظهر التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في كفايتهم الشخصية وتقديرهم لذواتهم مشاعر الخوف من المجازفات الشخصية، وانخفاض درجاتهم الدراسية وعزو السبب في ذلك إلى عوامل خارجية، والشعور بعدم الصلاحية للدراسة والتفوق، والتردد في المشاركة الصفية خوفاً من الفشل، لذا فإن البرنامج التدريبي يشتمل على مجموعة من الأنشطة التي تساعد التلاميذ على تحديد أهداف يرغبون في تحقيقها، وتعزيز الثقة بأنفسهم واحترامهم لذاتهم.

الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي :

تم استخدام عدد من الفنيات في سبيل انجاز هذا البرنامج وتحقيقه لأهدافه، وتتمثل في :

١- تقديم وإصدار التعليمات: Instructions ومن خلالها يقوم الباحث بتزويد التلاميذ بمعلومات عن كيفية تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، والاستجابة المرغوبة، ويجب أن تكون التعليمات واضحة وتساعد التلاميذ على فهم تلك الاستجابات وفي تحسين اتصالهم البصري والتحدث بصوت عالٍ.

٢- التغذية الراجعة: Feed-back ومن خلالها يتم تزويد التلاميذ بمعلومات عن تأديتهم للأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وتؤدي التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية إلى تغيير ملحوظ في سلوك التلاميذ، كما تكمن أهمية التغذية الراجعة في تقديم مقترحات لتصحيح الأخطاء وتعديلها، وتشكل جزءاً مهماً لتعلم سلوكيات جديدة وإتقانها.

٣- النمذجة: Modeling وعن طريقها يقوم الباحث بتأدية السلوك المرغوب فيه أمام التلاميذ ثم يطلب منهم محاكاته.

٤- التعزيز: Reinforcement والذي يعتبر من أهم الفنيات التي تستخدم في التدريب على المهام والسلوكيات المرغوبة، ويتضمن التعزيز الثناء والدعم المادي والمعنوي الذي يقدمه الباحث للتلاميذ في حالة إتقانهم للسلوكيات المرغوب فيها.

٥- لعب الدور: Role Playing ويتضمن ذلك تمثيل الدور الذي يقتضيه السلوك خلال الجلسات التدريبية ويتم ممارسة الأداء في مواقف مختلفة، فيقوم الباحث بتمثيل بعض المواقف أمام أفراد المجموعة التجريبية مما يشجعهم على المشاركة والتفاعل الفعال.

٦- الواجبات المنزلية: Homework Assignment والتي تعتبر جزء مهم مكمل للبرامج التدريبية، ويطلب فيها من أفراد المجموعة التجريبية تنفيذ واجبات منزلية شبيهة بما تم التدريب عليه في جلسات البرنامج.

وصف البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي:

يتكون البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي من (٢١) جلسة تدريبية، تشتمل على العديد من الأنشطة والمهام، التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة، وذلك بهدف تحسين أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم عرض كل نشاط منها في ضوء: الهدف منه، الأدوات المستخدمة في كل نشاط، بالإضافة إلى خطوات تنفيذ النشاط وتقويمه، وتم توضيح ذلك تفصيلاً بالملحق (٢) المرفق بالبحث، والذي يشتمل على جلسات البرنامج التدريبي المستخدم، متضمناً أهداف كل جلسة ومحتواها وكيفية إجرائها.

الإجراءات:

بعد أن تم إعداد الأدوات المستخدمة في البحث والانتهاء من حساب كفاءتها السيكومترية، وتحقق البحث من صلاحية استخدامها على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تمت إجراءات البحث على النحو التالي:

١- اختيار عينة البحث الأساسية من أربعة مدارس ابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية، كما هو موضح بالجدول (١)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠١٦/٢٠١٥

٢- تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣- تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي، والذي يتكون من (٢١) جلسة تدريبية، يتراوح زمن الجلسة الواحدة من ٣٠ - ٣٥ دقيقة، وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي بحجرة الحاسب الآلي بالمدارس التي اجري فيها البحث.

٤- وبعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي والتي استغرقت سبعة أسابيع بواقع ثلاثة جلسات أسبوعياً، تم تطبيق مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور كقياس بعدى لاختبار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم معالجة بيانات البحث باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة، والذي يعطى نفس النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وعلى نفس الدرجة من الدقة (الدريد، ٢٠٠٦).

٥- وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات التربوية المناسبة.

نتائج البحث وتفسيرها:

في ضوء الهدف من البحث الحالي وتصميمه التجريبي، فإنه يمكن تناول النتائج التي تم التوصل إليها، على النحو التالي:

فللتحقق من قبول أو رفض الفرض الرئيس للبحث، والذي ينص على: " يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة".

فأن التأثير الناتج عن تدريب المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة على البرنامج التدريبي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة، يظهر بصورة واضحة في التغيرات الكمية لأداء المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة، على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، فالفرق الجوهرية تبدو واضحة بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، بعد التدريب على البرنامج. ويمكن توضيح هذا التأثير، بعرض الإحصاء الوصفي للنتائج، مشتملاً على المتوسطات والانحرافات المعيارية

لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور

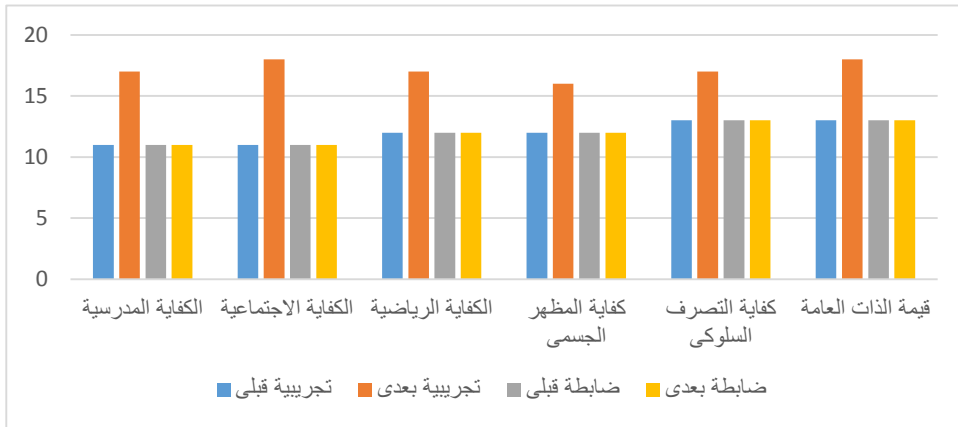
المجالات		المجموعة التجريبية (ن=٨)				المجموعة الضابطة (ن=٨)			
		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي	
		١م	١ع	٢م	٢ع	١م	١ع	٢م	٢ع
مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور	الكفاءة المدرسية	١١,٨٦	١٢,٢٣	١٧,٣١	١,٥١	١١,٤١	١,١٩	١١,٨٨	١,٠٨
	الكفاءة الاجتماعية	١١,٠٤	١,٥٨	١٨,١٩	١,٣٢	١١,٥١	١,٤٩	١١,٧٤	١,٥٦
	الكفاءة الرياضية	١٢,٣٤	١,٠١	١٧,٦٤	١,١٩	١٢,٥٨	١,٢١	١٢,٧٢	١,٣٦
	كفاءة المظهر الجسمي	١٢,١٦	١,٣٤	١٦,٩٤	١,٣٧	١٢,٣١	١,٣٨	١٢,٥٠	١,٤٢
	كفاءة التصرف السلوكي	١٣,٤٩	٢,٠٩	١٧,٥٨	٢,٠١	١٣,٢٥	٢,٠١	١٣,٣٧	٢,١٥
	قيمة الذات العامة	١٣,٢٤	١,٩٦	١٨,٣١	١,٩٣	١٣,٠٥	١,٩٨	١٣,٥٥	١,٩٢

يتضح من الجدول (٤) أن هناك تقارب في قيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وأما في القياس البعدي وبعد تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، فيلاحظ أن هناك اختلافات كبيرة وواضحة بين قيم متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، في القياس البعدي.

وتشير تلك الاختلافات في قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بالمقارنة بمثيلاتها في القياس القبلي، بالإضافة إلى الاختلافات في قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بالمقارنة بمثيلاتها للمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أية تدريبات، بصفة مبدئية إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ولكى يكتمل الوصف الخاص بنتائج البحث ويزداد إيضاحاً، تم ترجمة قيم متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية

المدركة للأطفال المطور في القياسين القبلي والبعدى إلى رسم بياني يوضحه شكل (١):



شكل (١)

قيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياسين القبلي والبعدى

يتضح من الشكل البياني (١)، أن هناك اختلافات بين قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لصالح القياس البعدى، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، كما تقاس مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور.

وبعد الانتهاء من الإحصاء الوصفى لنتائج البحث، يتم إجراء الإحصاء التحليلي باستخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة كي يتم التحقق من قبول أو رفض فرض البحث الرئيس، وذلك على النحو التالى:

نتائج الفرض الرئيس للبحث:

والذى ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتنى" للعينات المستقلة - اختبار "ى"، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة

التجريبية، في القياس البعدي، كما هو موضح بجدول (٥): جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياس البعدي (ن=١ ن=٢=٨)

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب		متوسط الرتب		المجالات	مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور
		ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية		
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٨٠	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	الكفاءة المدرسية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٤,٠٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	الكفاءة الاجتماعية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٩٠	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية الألعاب البدنية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٧٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية المظهر الجسدي	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٩١	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية التصرف السلوكي	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٨٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	قيمة الذات العامة	

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث سواء على مستوى الاحصاء الوصفي، والتي يوضحها جدول (٤)، والشكل البياني (١)، أو على مستوى الاحصاء الاستدلالي والتي يوضحها جدول (٥)، قبول الفرض الرئيس للبحث، والتي تشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Elbaum & Vaughn, 2003)، (الفواعير، ٢٠٠٤)، (أبو زيد، ٢٠٠٥)، (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩)، (Al-Fawair, 2012)، (Al-Kahteb & Al-Wreikat, 2012)، والتي توصلت نتائجها إلى التحقق من فعالية البرامج المستخدمة فيها سواء كانت إرشادية أو تدريبية، والتي تم تطبيقها على المجموعات التجريبية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في: القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، التي أجريت عليها في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية.

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بفعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، في ضوء طبيعة وأسس ومحتوى البرنامج التدريبي والفنيات والاستراتيجيات التي تم استخدامها، والذي تضمن تنوعاً في الأنشطة المستخدمة لتغطي أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى التركيز على تكرار التدريب على هذه الأنشطة والتشجيع والتدعيم المستمر حتى الإتقان، باستخدام الفنيات المختلفة، والتي

تمثلت في: المناقشة والحوار، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور، من خلال التدريب على مهارات: الشعور بالأمان، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالانتماء وتحمل المسؤولية، والشعور بالكفاءة الشخصية والأكاديمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي بتنوعه وثرائه، والتي اشتملت على ألعاب وأنشطة متنوعة ومحبة لدى التلاميذ، مع التركيز على التدعيم سواء كان معنوياً أو مادياً عند إحراز التلميذ لأي تقدم، قد ترتب عليه تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية بأبعادها الفرعية. كما أن أهداف جلسات البرنامج كانت تهدف في المقام الأول إلى تعليم التلاميذ بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذاتهم، وذلك من خلال إدراك الصورة الواقعية للذات عن طريق التفاعل مع زملائهم، وتدريبهم على الاعتماد على الذات من خلال تدريبهم على بعض المهارات الاستقلالية، وتدريبهم على بعض المهارات الحركية، وتدريبهم على كيفية استخدام العبارات الذاتية الإيجابية وبيان دور هذه العبارات في تحقيق التدعيم الذاتي، كما تناولت الجلسات الطرق التي بواسطتها يستطيع التلميذ تحقيق التلميذ التفاعل الناجح مع الآخرين من خلال تقديم الشكر والتقدير للآخرين، ويلاحظ هنا أن اشتراك التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وانتظامها في جلسات البرنامج التدريبي ساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ومهاراتهم وشعورهم بالنجاح.

كما يمكن أن يرجع التحسن في الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها المختلفة إلى طبيعة الأنشطة التي مارسها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي روعى عند تصميمها ضرورة تنفيذ العديد من الأنشطة خلال مجموعات؛ والتي ترتب عليها زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة الواحدة، وزيادة فرص التفاعل اللفظي وغير اللفظي، فقد ساعدت جلسات البرنامج التدريبي في خلق مناخ صفي مريح شعر فيه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالأمان والحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف مما أعطى لهم فرصة للتفاعل الإيجابي مع بعضهم بعضاً، وتكوين علاقات إيجابية، والتعاون والمناقشة واتباع التعليمات. كما أن تطبيق البرنامج بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة كان بمثابة خبرة جديدة لهم؛ مما ترتب عليه زيادة اهتمام التلاميذ والالتزام بالحضور جلساته، والمشاركة الفعالة ومتابعة الواجبات المنزلية بجدية واهتمام.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه البحث الحالي من نتائج، تؤكد على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية:

١- عقد دورات تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بغرض تعريفهم بأهمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها وفوائدها وطرق وأساليب تنميتها وتحسينها لدى التلاميذ بصفة عامة ولدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، مما ينعكس ذلك إيجابياً على جميع جوانب الشخصية.

٢-حث الباحثين على ضرورة اجراء برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة سواء كانت معرفية، أو انفعالية، أو اجتماعية، كي يكون التحسن شاملاً لجميع جوانب شخصية التلميذ ولا يقتصر فقط على الجوانب الأكاديمية.

٣- ضرورة اجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول أثر البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي على صفوف دراسية أخرى، وعلى صعوبات أكاديمية أخرى كصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات تعلم التهجى.

٤- ضرورة تدريس مقرر يتضمن تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على أن يغلب عليه الطابع العملي التطبيقي ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية، أو كلية رياض الأطفال، وطلبة التعليم الأساسي، مع ضرورة التأكيد على الدور النشط والايجابى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال مشاركتهم فى وضع أهداف التعلم، والتخطيط لتحقيقها، بالإضافة إلى تكليفهم بأداء المهام التى يستطيعون القيام بها.

٥- توجيه نظر المعلمين على ضرورة الاهتمام بمنظومة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن طريق تشجيعهم على الاشتراك فى الأنشطة والمناقشات، والتفاعل مع الأقران، وتزويدهم بخبرات نجاح متكررة.
بحوث مقترحة:

من خلال النتائج التى تم التوصل إليها يمكن اقتراح إجراء بعض الدراسات والبحوث

المستقبلية التالية:

- ١- الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (دراسة نمائية).
- ٢- تأثير تفاعل النوع وصعوبة التعلم والصف الدراسي في الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

المراجع

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، صادق، آمال أحمد مختار وعبد العزيز، مصطفى محمد. (٢٠٠٥). *اختبارات كاتل للعامل العام: (مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ، ب)، كراس التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.*
- أبو زيتون، جمال عبد الله، الناطور، وميادة محمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي فى تنمية المهارات التدريسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة ذوى صعوبات التعلم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (٧)، العدد (١)، ٨٥-٤٤.
- أبو زيد، هيثم يوسف راشد. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، *رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.*
- أبو وردة، منى حامد محمد. (٢٠٠٨). علاقة الكفاية المدركة والاستقلال الذاتى بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.*
- الخطيب، جمال والحديدى، منى. (٢٠٠٣). *مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة: دليل عملى إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين، الطبعة (٢)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.*
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.*
- الدرينى، حسين وكامل، محمد. (٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجى، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٦)، العدد (٥٢)، ٢٥-١.*
- الروسان، فاروق. (١٩٩٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين، عمان: دار الفكر العربى، الطبعة (الثالثة).*

الروسان، فاروق، الخطيب، جمال، والناظورة، ميادة. (٢٠٠٤). *صعوبات التعلم*، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

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

الزيات، فتحى مصطفى (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوى، زيدان والسرطاوى، عبد العزيز. (١٩٨٨). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (مترجم)*، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

السرور، ناديا هائل. (٢٠٠٣). *البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات*، عمان: دار وائل للنشر.

السعيدة، ناجى منور. (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة*، الجامعة الأردنية، عمان.

الفوايعر، أحمد محمد جلال عودة. (٢٠٠٤). *أثر برنامج تدريبي على الكفاءة المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الملا، أسماء ابراهيم أحمد. (٢٠١٦). *فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ. الوقفى، راضى. (٢٠٠٠). *الاستراتيجيات التعليمية فى الصعوبات التعليمية*، عمان: كلية الأميرة ثروت.

بدر، فائقة محمد. (٢٠٠٦). *كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، دراسات نفسية*، المجلد (١٦)، العدد (٣)، ٤٣٤-٣٩٥.

برادلى، ديان، مارجيت وسوتزل. (٢٠٠٠). **الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة:**

مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة: زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص وعبد

العزيز عبد الجبار، الامارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعى.

برغوت، رحاب صالح. (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد

للقرءاءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، **رسالة**

دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بهادر، سعدية محمد على. (١٩٨٣). **من أنا؟ البرنامج التربوى النفسى لخبرة من أنا**

الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتطبيق، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم

العلمى.

بيل جيرهارت. (١٩٩٦). **تعليم المعاقين**، ترجمة: أحمد سلامة، سلسلة الألف كتاب

الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جلجل، نصره محمد عبد المجيد. (١٩٩٨). الإدراك الذاتى وقبول النظير لدى عينة من

التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين فى الحلقة الأولى من التعليم

الأساسى، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (٢١)، العدد (٨)،

١٩٤-٢٦٦.

جلجل، محمد عبد المجيد. (٢٠٠٦). **اختبار تشخيص العسر القرائى، كراسة التعليمات**،

القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

جلجل، نصره محمد عبد المجيد. (٢٠٠٦). **بروفيل الإدراك - الذاتى للتلاميذ ذوى صعوبات**

التعلم: كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، عماد أحمد. (٢٠١٤). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة**، القاهرة: مكتبة

الأنجلو المصرية.

دانيال هالاها، جون لويد، جيمس كوفمان ومارجريت ويس. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم:**

مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجى، ترجمة: عادل عبد الله محمد، القاهرة، دار

الفكر العربى.

زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٤). الكفاية المدركة والضبط المدرك لدى تلاميذ المدارس من

الجنسين، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (١٠)، العدد (٢)، ١١-١٦٢.

سالم، محمود عوض الله. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول، **المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)**.

سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدى أحمد وعاشور، أحمد حسن. (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، عمان: دار الفكر العربى.

شيخة، شفاء سبع حامد. (١٩٩٣). الفروق فى الكفايات المدركة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديمياً، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

صقر، السيد أحمد محمود. (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٠). أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٩). القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٧٨)، السنة (٢٥)، ٥ - ٥٠.

صقر، السيد أحمد محمود وأبو قورة، كوثر قطب محمد. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ١٣٥-٢٢٤.

صوالحة، عونية عطا. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر فى تحصيل تلاميذ غرف المصادر فى الرياضيات قنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، عمان: دار وائل للنشر.

عامر، طارق محمد عبد النبي. (٢٠٠٥). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

عبد الله، سامى. (١٩٨٣). رؤية جديدة لتفسير الفهم فى القراءة وقياسه، *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، السنة (٢)، العدد (٢)، ١٢٦-١٣٦.

عبدالله، أحمد عباس. (١٩٨٨). مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم فى ميدان العجز عن التعلم، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد (١٥)، العدد (١٨)، ١٧٧ - ١٩٥.

عبد الوهاب، عبدالناصر أنيس. (١٩٩٣). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عثمان، رشا السيد محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين الانتباه والادراك لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عثمان، كريمة إمام. (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج إرشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عجاج، خيرى المغازى. (١٩٩٨). *اختبار الفهم القرائى*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. عواد، عيبر سيد أحمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات المدخل البنائى فى تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى لذوى الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم الدراسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنوفية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٨٨). *قائمة تقدير التوافق للأطفال: كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٩٩). *التعلم العلاجى بين النظرية والتطبيق: الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، محمد على (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

كامل، محمد على. (١٩٩٤). فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعليم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٩)، ٢٠٥-٢١٢.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٩). **اختبار الفرز العصبى السريع، كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٩٠). **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد. (٢٠٠١). **الاختبار النمائي للإدراك البصرى للأطفال: كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كيرك وكالفانت. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٦). النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. فى: **بحوث مؤتمرات إعاقات الطفولة**، كلية التربية، جامعة الكويت.

محمد، صلاح عميرة على. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرفة المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للصفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

هياجنة، أمجد محمد، والشكيري، فتحية بنت محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعى فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢١)، العدد (١)، ١٨٩-٢٢٥.

- Aaron, P.G. (1982). The neuropsychology of developmental dyslexia, In Malatesha, R.N., & Aaron, P.G. **Reading disorders: varieties and treatments**. New York: Academic press.
- Alberto, O. P. & Troutman, A. R. (1986). **Applied behavior analysis for teachers interactive**, Columbs: Merrill Belland Hower.
- Al-Fawari, A. M. J., Al-Kahateeb, J. M. S. & Al-Wreikat, Y. A. S. (2012). Developing the Concept of Perceived Competence among Students with Learning Disabilities, **Journal of Educational and Developmental Psychology**, Vol. (2), No. (2), 127-133.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy the exercise of control**, Stanford University, New York: Freeman.
- Brown, L. N. (1987). An Analysis of the Relation Between Self-Perception and General Reproductive Knowledge in an Adolescent Population. **Master Degree**, University of California, ED. 296264.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (80), No. (3), 357-365.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective? **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (36), No. (2), 101-109.
- Friedman, S. B. (2003). The relationship between anxiety and self-perceived competence in children, **Dissertation Abstracts International**, Vol. (63), No. (9-B), 397.
- Georg, G. & Kathleen, M. & Maureen, A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-analysis, **School Psychology Review**, Vol. (31), No. (3), 405-428.
- Greshman, F. M. (1982). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and non-handicapped students, **The Journal of Special Education**, Vol. (22), No. (2), 231-239.
- Harter, S. (1982). The perceived Competence scale for children, **Child Development**, Vol. (53), 87-97.
- Harter, S. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children, **Child Development**, Vol. (55), 1969-1982.
- Harter, S. (1985). **The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children**, Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-esteem in Children and Adolescents, In Baumeister, R.F. (Ed.) **Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-regard** (pp. 87-116).

- Harter, S. (2012). ***Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires***, University of Denver, Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology.
- Jordan, D. R. (2000). Jordan Dyslexia Assessment / Reading Program, 2nd ed., Austin, Texas: PRO-Ed.
- Kirk, S., & Gallagher, J.H . (١٩٨٣). ***Educating Exceptional children***, 4th ed, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klamm, K. (1990). An analysis of academic performance, self-concept, social integration, adaptive behavior and consumer satisfaction in elementary level class within a class alternative delivery model for students with learning disabilities, ***Dissertation Abstracts International***, Vol. (51), No. (12), 150.
- Leahy, R. L. (1985). ***The development of the self***, New York: Hofstra University Academic Press.
- Lerner, J. W. (2000). ***Learning Dyabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies***, 8th ed., New York: Houghton Mifflin Company.
- Marilyne, F.G. (1982). A diagnostic study of the prevalence of learning disability detected in randomly selected referrals, ***Dissertation Abstracts International***, Vol. 43, No. 06, 1926-A.
- Mercer, C. D. (1997). ***Student with Learning Disabilities***, 5th ed., Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Miller, R. (2001). Self-Concept and Students with Disabilities Tertiary Education, <http://www.Canberra.edu.au/pathways/papers/miller.pdf>
- Naylor, J.G. (1983). Differential Diagnosis of Some Psycholinguistic Abilities of Poor Reader and Some Remedial Procedures . ***Dissertation Abstract International***, Vol. (44), No. (04), P. 747-B.
- Omizo, M. (1985). The effects of rational emotive education groups on self-concept and locus of control among learning disabled children, ***The Exceptional Child***, Vol. (32), No. (1), 13-19.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. (82), No. (1), 33-40.
- Reasoner, R. W. & Dusa, G. S. (2002). ***Building Self-Esteem in the secondary school***, Consulting Psychologists Press Inc.
- Renik, M. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabilities students, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. (81), No. (4), 631-638.

- Ross, A.O. (1976). **Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders**, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ryan, A. & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help the role of motivation and attitudes in adolescents, help-seeking in math class, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (89), 239-341.
- Shapiro, B. & Gallico, R. (1993). Learning Disabilities, **Pediatric Clinic of North American**, Vol. (40), No. (3), 491-505.
- Steele, R., Forehand, R. & Devine, D. (1996). Adolescent social and cognitive competence: Cross-information and intra-individual consistency across three years, **Journal of Clinical Psychology**, Vol. (25), No. (1), 60-65.
- Stipek, D. J. & MacIver, D. (1998). Developmental change in children's assessment of intellectual competence, **Child Development**, Vol. (60), 521-538.
- Sullivan, M. & Evans, T. (2006). Adolescents Living in Public Housing: Self-perceptions of Competence and Family Satisfaction, **Child and Adolescent Social Journal**, Vol. (23), Issue (5), 513-531.
- Thomas, L. F. & Harri-Augsten, E. (1985). Self-organized learning, London: Routledge & Keganpaul.
- Thomason, N. R. & Zand, D. H. (2002). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometric for an Early Adolescent, African sample, **Journal of Testing**, Vol, (2), No. (3&4), 297-310.
- Zisimopoulos, D. A. & Galamak, E. V. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities, Learning Dyabilities **Research & Practice**, Vol. (24), No. (1), 33-43.