﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة *التربوية*
***

فعالية برنامج تدريبى معرفى سلوكى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائى

إعـــــداد

د/ السيد أحمد محمود صقر

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المجلة التربوية ـ العدد الخمسون ـ أكتوبر ٢٠١٧م

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

الملخـص:

يتحدد الهدف من البحث الحالى فى الكشف عن فعالية برنامج تدريبى معرفى سلوكى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة البحث من (١٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، تم تحديدهم من عينة كلية (٥١٥) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: احداهما تجريبية (ن=٨ تلميذاً وتلميذة) يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والذى يتكون من (٢١) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣٠-١٢١) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤,٢)، وبانحراف معيارى (±٢،٦٥)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١١-٩٧)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معيارى (±٣،٤)، والأخرى ضابطة (ن=٨ تلميذاً وتلميذة)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٢-١٣١) شهرا، بمتوسط قدره (١٢٤,٩)، وبانحراف معيارى (±٢,٧٩)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معيارى (±٣،٢). وبتطبيق مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور Self-Perception for Children (Grades 3-8)، على المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياسين القبلى والبعدى، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبى معرفى سلوكى، 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, Sel-Perception Competence, Reading Disabilities.

مقدمة:

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

ويشير (Kirk & Gallagher, 1983, 372) إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم هما: صعوبات التعلم النمائية Developmental disabilities وهى عبارة عن الانحراف فى نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التى تبدو عادية خلال مراحل نمو الطفل، وترتبط هذه الصعوبات فى الغالب بالقصور فى التحصيل الدراسى، 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 فى: الصعوبات المعرفية، الصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ويمثل النوع الثانى صعوبات التعلم الأكاديمية، والتى تشير إلى الاضطراب الواضح فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، ويعد الطفل من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية إذا كان لديه تباعد دال بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمى فى مجال أو أكثر من المجالات السابقة.

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

غالبا ما يتم الانتظار لحين وصول هذه الفئة من الاطفال الى مرحلة التعليم الابتدائى (Shapiero & Gallico, 1993). وتشير معظم الدراسات والبحوث التى اهتمت بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى قابلية هذه الفئة لا حراز التقدم والنجاح التربوى، ويتضاءل هذا التقدم والنجاح باضطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما يؤثر هذا التأخر سلبياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (السرطاوى والسرطاوى، ١٩٨٨). إذ أن أى تقصير أو تأخير فى تشخيص، أو علاج صعوبات التعلم النمائية يقود بالضرورة الى صعوبات تعلم اكاديمية لاحقة، فيشير (الخطيب والحديدى، 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 اخرى، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الاكاديمية، منتجة اضطرابات فى السلوك الاجتماعى والانفعالى لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى 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، والتى تتمثل فى مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالى، وبالتالى فإنه لا يكفى 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 النواحى الأكاديمية إلى نواحٍ أخرى انفعالية تترك بصماتها على شخصية التلميذ الذى يعانى من صعوبات فى التعلم، فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض مفهوم الذات، وبتنظيم ذاتى أكاديمى متدنٍ، وارتفاع مستوى القلق الذى ينشأ عن تكرار الفشل ومرات الرسوب، لذا فأنهم يعانون من الخوف من الفشل والاحباط بشكل مستمر، والذى يمتد تأثيره لمجالات الحياة الأخرى.

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

التعلم إلى مجموعة من الأسباب والعوامل الفسيولوجية، ومنها: النظرية العصبية والتى فسرت صعوبات التعلم فى ضوء الخلل الوظيفى البسيط بالمخ Minimal Brain Dysfunction (M.B.D)، إذ يمكن أن يؤدى هذا الخلل إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر فى النمو فى الطفولة المبكرة وصعوبات فى التعلم المدرسى. ونظرية الاضطراب الإدراكى-الحركى، ويرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبى المنشأ فى المجال الإدراكى-الحركى، ويعتبر هذا الاضطراب هو السبب فى عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعى يرى (Alberto & Troutman, 1986) أنه يجب البدء فى علاج جذور المشكلة وهى الاضطراب فى المجال الإدراكى-الحركى. ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتفترض هذه النظرية أن ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتى تعد شرطاً معوقاً يؤدى إلى حدوث اضطراب فى تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء بطريقة متتالية أو طريقة متزامنة أو طريقة مركبة من التتالى والتزامن (كامل، ١٩٩٩).

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

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

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

ويتبنى البحث الحالى النظرية السلوكية المتمثلة فى مدخل الصعوبة–السلوك، والتى قدمت تفسيراً لصعوبات التعلم ومدخلاً علاجياً لها من خلال افتراض أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل فى التعلم يكون مصحوباً بمشكلات اجتماعية وانفعالية تمثل نتيجة وسبباً فى الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء التلاميذ فى 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 الحالى عن طريق بناء برنامج تدريبى معرفى سلوكى لتحسين مكونات الكفاءة الذاتية المدركة، ومكونات بروفيل الإدراك الذاتى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة.

مشكلـــة البحـــث:

تستنفذ صعوبات التعلم جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها عل مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصى والانفعالى والاجتماعى ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات (الزيات، ١٩٩٨)؛ ولذا يشير الوقفى (٢٠٠٠) إلى أن التلاميذ ذوى 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) فترى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشعرون بالخوف، لأنهم يعانون منذ سنوات من عدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل فى المستقبل، مما ينعكس سلبياً على الكفاءة الذاتية المدركة فى جميع مجالاتها، سواء فى 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 ذوى صعوبات التعلم يدركون جوانب القصور فى أدائهم، ويدركون أنهم أقل قدرة وكفاية من أقرانهم وذلك ناتج عن خبرات الفشل التى مروا بها، وأن تشكيل الكفاءة الأكاديمية المدركة يتأثر بدرجة كبيرة بعملية المقارنة الاجتماعية، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد بروفيل الإدراك الذاتى بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين لصالح العاديين، وأن انخفاض تقدير الذات لديهم يرتبط بالإدراك السلبى للذات. وقد ترتب على ذلك ضرورة توافر برامج تدريبية من شأنها تنمية الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. ولم يتسنى للباحث–حسب حدود علمه واطلاعه– إلا عدد قليل من الدراسات التى هدفت إلى بناء وتصميم برامج تدريبية من شأنها تحسين الكفاءة الذاتية المدركة فى مجالاتها المختلفة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وفى ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى السؤال الرئيس التالى: ما فعالية البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائى؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف من البحث الحالى فى: بناء برنامج تدريبى معرفى سلوكى، والكشف عن فعالية التدريب على جلساته فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائى.

أهمية البحث :

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المهمة التى يعانى منها التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى؛ وقد ترتب على ذلك اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين بدراستها بهدف تحديد أسبابها ومحاولة تشخيص التلاميذ الذين يعانون منها، وتقديم البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة لعلاج هذه الصعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فالاهتمام بالأطفال فى هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر تأثيراً ايجابياً على حياتهم بوجه عام، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة. وفى ضوء ذلك فإنه يمكن تحديد أهمية البحث الحالى

على المستويين النظرى والتطبيقى على النحو التالى:

فعلى المستوى النظرى: تتحدد أهمية إجراء البحث الحالى على المستوى النظرى 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 تدريبى معرفى سلوكى فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائى، 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 ذوى صعوبات التعلم.

وأما على المستوى التطبيقى: فإن الأهمية التطبيقية للبحث الحالى تتحدد فى تزويد المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أخصائيين نفسيين ومعلمى 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 التدريبى المعرفى السلوكى 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، وبالتالى 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 ذوى صعوبات التعلم: *Learning Disabilities*

يعرف الباحث التلاميذ ذوى 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 فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تشمل الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتى تظهر فى اضطراب القدرة على التفكير أو تناول ومعالجة المعلومات أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، ويستبعد من هؤلاء الأطفال ذوى 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 إجرائيا بالتباعد الدال (انحرافا معياريا مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل فى القراءة، وعلى أن يكون صف القراءة الحالى للطفل أقل بمقدار صف دراسى كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه فى ضوء نسبة الذكاء والتى يجب أن تقع فى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط.

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

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

١- الكفاءة المدرسية: **Scholastic Competence** والتى تشير إلى المدى الذى عنده يدرك التلاميذ أنفسهم على أنهم أذكياء، متعلمين جيدين، ومتميزين فى المدرسة.

٢- الكفاءة الاجتماعية: **Social Competence** والتى تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه المهارات للاشتراك فى الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتى تظهر من خلال قدرته على تكوين الاصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعى.

٣- كفاءة الألعاب البدنية: **Athletic Competence** والتى تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه المهارة فى أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز يترتب عليه شعوره بأنه شخص رياضى من الطراز الأول.

٤- كفاءة المظهر الجسمى: **Physical Appearance Competence** والتى تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه مظهر وشكل جسمى متميز يشعر تجاهه بالرضا، وهو سعيد بهيئته كما هى ولا يخجل من الظهور أمام الآخرين.

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

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

وتقاس الكفاءة المدركة فى المجالات الست من خلال الدرجات التى 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 الفرعى التى تقل عن أو تساوى ٢،٠٠ إلى مدركات ذاتية منخفضة نسبياً، وأما درجات المقياس الفرعى التى تزيد عن أو تساوى ٣،٧٥ إلى مدركات ذاتية مرتفعة نسبياً (Harter, 2012, 19).

٤- البرنامج التدريبى:

يعرف البرنامج التدريبى على أنه:" مجموعة من المثيرات المتضمنة فى المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات التى توصف بأنها: مخططة، متنوعة، منظمة، متكاملة، ذات مغزى سيكولوجى معين، تستخدم أدوات وأساليب وفنيات معينة مختارة بدقة فى البناء والتنفيذ والتقويم، وتجرى فى جلسات محددة ومنتظمة تحكمها شروط علمية وعملية، تهدف إلى إحداث تغيير مقصود فى سلوك المشاركين فى البرنامج وبعد انتهائه سواء كان هذا التغيير راجعاً إلى التعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسى بصورة عامة" (الدرينى وكامل، ٢٠٠٦، ٥).

ويتضمن البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث من مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات والإجراءات التى يتم تطبيقها على تلاميذ المجموعة التجريبية ذوى 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.

الإطـار النظـرى:

فـى ضـوء أهداف البحث الحـالى، والإجابـة عن أسئلته، والتحقق مـن صـحة فروضـه، يمكن تقسيم الإطار النظرى إلى ثلاثة أقسام رئيسة، على النحو التالى:

أولاً: صعوبـات التعلـم

منـذ أن قـدم رائـد مجـال صـعوبات الـتعلم العـالم كيـرك Kirk، مصطلح صـعوبات الـتعلم ولقـى قبـولاً فـى الـدوائر المهنيـة والقانونيـة، بـدأ الاهتمـام بالأطفـال الـذين يعـانون مـن هـذه الصـعوبات، وحـاول العديد من البـاحثين والمؤسسـات والجمعيـات المتخصصـة فـى هذا المجـال وضع تعريف لمفهوم صـعوبات الـتعلم، وقد تعددت التعريفـات التـى تـم تقديمها لـهذا المفهوم، ويعتبر أول تعريف رسمى لمفهوم "صعوبات التعلم" تم إدراجـه بالقـانون الفيـدرالى (٩١-٢٣٠) تلك الذى قدمه مكتب التربية الأمريكى(*) "USOE"، بالاشتراك مع اللجنـة الاستشـارية الوطنيـة للأطفال المعوقين(**)"NACHC" برئاسـة كيـرك، فـى عام ١٩٦٨، وينص هذا التعريـف علـى أن: "الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يكشفون عن اضطراب فـى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتصلة بشكل مباشر بالفهم أو استخدام اللغة المنطوقـة أو المكتوبـة، وقد يظهـر هذا بشـكل واضـح فـى اضـطرابات القـدرة علـى الاسـتماع أو التفكيـر أو الكـلام أو القـراءة أو الكتابـة أو التهجـى أو إجـراء العمليـات الحسـابية، ويتضـمن المصـطلح حـالات الإعاقـات الإدراكيـة ، وإصـابات المـخ، والخلـل الـوظيفى البسـيط فـى المـخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية (عسر الكلام النمائى). ولا يتضمن المصطلح مشكلات الـتعلم الناتجـة بصـفة رئيسـة عـن الإعاقـات البصـرية والسـمعية أو الإعاقـات الحركيـة الناتجـة عـن التأخر العقلى والاضطراب الانفعالى أو الناتجة عن الظروف البيئية غير الملائمـة (Mercer, 1997).

وترتب على التعريفات العديدة التى تم تقديمها لمفهوم صـعوبات الـتعلم أن تعددت زوايـا النظر إلى العوامل المفسرة لها، فيرى بعض الباحثين أن السبب الرئيس فـى حدوثها يتمثل فـى إصابة المخ، أو الخلل الوظيفى البسيط فـى المـخ، والـذى يـؤدى إلـى تغيير فـى وظـائف عقليـة

(*) 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 ذوى 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 ذوى 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 ذوى 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 ذوى 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 فى المرحلة الابتدائية، وقد أعتبر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم وصعوبات القراءة مصطلحين مترادفين؛ وبالتالى فإن المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية هو دراسة صعوبات القراءة والكتابة (كامل، ١٩٨٨). ويشكل الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فيشير الأدب السيكولوجى إلى أن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر صعوبات التعلم شيوعا بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم؛ فقد أكدت نتائج دراسة (Marilyne, 1982) ، ودراسة (Naylor, 1983)، انتشار صعوبات القراءة بين الأطفال ذوى 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 التى تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها". ويشير(عبدالله، ١٩٨٣) إلى أن كل التعريفات التى 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 معان، والفهم فى 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 فروقا بين هاتين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل: الإدراك، والتعرف على الحرف، والكلمة، وفهم المعانى التى تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. وغالبا ما يتعلم معظم الأطفال (٩٠-٨٥ %) القراءة بالطريقة العادية فى ظل برامج القراءة النمائية، بينما يحتاج بعضهم (١٥-١٠ %) إلى مساعدة خاصة فى تعليم القراءة، ويعانى قلة منهم (١-٢ %) من صعوبات نمائية فى القراءة.

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

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

وفى إطار البحث عن أسباب صعوبات القراءة نجد أن أسباب صعوبات القراءة متعددة ومعقدة، وأنه يوجد فى الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التى لكل منها دوره فى صعوبة القراءة وإعاقة النمو. وبالنسبة للعوامل النفسية والتى أهمها الاضطراب فى القدرة على الانتباه الانتقائى ذى الدور البارز فى حدوث صعوبات القراءة، نجد أن القراءة تتطلب تسلسلا من المهارات التى يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمى، وأن أى مشكلة يقابلها الفرد فى أى مستوى من هذا التدرج أو التسلسل سوف تخلق لديه صعوبات فيما يليه من المستويات الأعلى منه، ويعتبر الفهم هو الهدف الأساسى 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 مسبقا، ولكى يحدث التمييز Discrimination فلابد للقارئ أن يولى المثيرات نوعا من الانتباه الانتقائى Selective attention لكى يتم المدخل الشعورى، 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، والذى يتضمن حركات العين المنتظمة من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقارئ الماهر ليس فى حاجة لأن يدقق النظر فى المادة المكتوبة سطرا سطرا، أو أن ينتبه لكل رمز فى القطعة لكى يفهم المحتوى، على عكس القارئ المبتدئ الذى يجب عليه أن يحكم السيطرة على كل مستوى من مستويات التسلسل الهرمى الإدراكى، حيث إن الفشل فى اكتساب الكفاءة فى واحدة من هذه المهارات يكون سببا من أسباب صعوبة القراءة (Ross, 1976).

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

يتم اختبار الطفل فى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة ، وقراءة وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التى يواجهها، ومن ثم يتمكن من تقديم الطرق العلاجية المناسبة له. ولقد تعددت البرامج العلاجية المصممة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة، نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها، ولاختلاف 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 فى معالجة مشكلة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طفل آخر؛ لذا لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة، بل لابد من التنويع فى الطرق المستخدمة من وقت لآخر ومن حالة لأخرى (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

ثالثاً: الكفاءة الذاتية المدركة

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

ويتفق كل من: (زايد، ٢٠٠٤، ٥)، (Sullivan & Evans, 2006) على تعرف الكفاءة على أنها:" مهارة أداء المهمة على حسب ما يستطيع الفرد بغض النظر عن مستواه فى القدرة، وتتعلق بكيف يدرك الفرد نفسه ومستوى المهمة والمعوقات التى يواجهها عندما يقوم بالأداء عليها. وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها:" الطريقة التى 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، وهى تشمل اكتساب المعرفة

والمهارات الخاصة بالتكيف مع المحيط المدرسى؛ لذا فأنه يتم ربط الكفاءة المدركة بمخرجات ما يقوم الفرد بإنجازه بصورة قوية. ويعرف (Brown, 1987) الادراك الذاتى Self-Perception على أنه:" ادراك الفرد لكيفية رؤية الآخرين له، وكيف يرى هو نفسه من خلال دمجه لكل المعلومات والخبرات الشخصية والبيئية المشتقة من تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة".

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

ويشير مفهوم الكفاءة المدركة إلى إدراك الفرد أن لديه القدرة على اصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين، هما: الكفاءة المعرفية المدركة، والتى تعنى إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية؛ أى اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية المدركة، والتى تشير إلى إدراك التلاميذ أن لديهم مهارات وقدرات التفاعل مع الآخرين مثل: تكوين الصداقات، وسهولة الحب بين الآخرين، والعضوية الفعالة فى الفصل (Ryan & Pintrich, 1997, 329). لذلك يعرف (Friedman, 2003, 397) الكفاءة الذاتية المدركة Self-perceived competence على أنها:" الطريقة التى ينظر بها التلميذ لقدراته، وتظهر فكرة الكفاءة الذاتية المدركة فى العديد من المجالات، منها: تقبل النظير Peer acceptance، والكفاءة الأكاديمية، والمظهر الجسمى، والكفاءة الاجتماعية، وكفاية التصرف السلوكى 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 فى كل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو جسمية، وافترضت أن الأطفال فى الصفوف من (٣- ٨) لا يصدرون أحكاماً مستقلة على كفايتهم فى 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، وفى 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 والتنبؤ 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 للانهماك 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 الإيجابي 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 ذوى صعوبات التعلم، فيظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فاعلية ذاتية واجتماعية وأكاديمية منخفضة مقارنة بالتلاميذ العاديين، ويرجع ذلك إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يبلورون الشعور بالفاعلية الذاتية استناداً إلى الانجازات التى حققوها فى الماضى، وفقاً للأساس الذى قامت عليه نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا.

وتشير (Lerner, 2000) إلى أن الدراسات التى اجريت على عينات من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، توصلت إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يكون لديهم انطباع سلبى 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 فى بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والاحباط غالباً ما ينتج عنها انخفاض فى تقدير الذات. كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفايتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمى 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 ذوى صعوبات التعلم، فى الصفوف من الثالث وحتى الثامن باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، توصلت نتائج الدراسة إلى أن لعملية المقارنة الاجتماعية أهمية فى تشكيل المقدرة على التقبل الأكاديمى للطلبة ذوى صعوبات التعلم. كما توصلت دراسة (شيخة، ١٩٩٣) والتى اجريت بهدف الكشف عن مستوى الكفايات المدركة للطلبة ذوى المشكلات التعليمية، والعاديين والمتفوقين أكاديمياً، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين على المقياس الكلى والمقاييس الفرعية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة ذوى المشكلات التعليمية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديميا، كما وجدت أيضاً فروق دالة احصائياً بين الطلبة العاديين والطلبة ذوى المشكلات التعليمية لصالح الطلبة العاديين.

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

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

ونتيجة لذلك أشارت بعض الدراسات التى اهتمت بتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومنها (Miller, 2001) إلى أن تحسن الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يترتب عليه تحسن انجازهم الأكاديمى فحسب، وإنما تساعدهم أيضاً على إدارة وقتهم، وزيادة قدرتهم على التواصل الاجتماعى 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 فى 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 فى البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها.

وبناءٍ على ذلك يرى (Leahy, 1985) أنه يمكن تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال عدد من العوامل التى تؤثر فى هذا المفهوم باعتبارها مجالات تتضمنها ابعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، ومن هذه العوامل: الخصائص الجسمية لدى التلميذ، والقدرة الذهنية والتحصيل الدراسى ومدى الكفاءة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية والمسئولية 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 فى المدرسة لها دواً كبيراً فى تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وخاصة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فالخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلميذ، فالتلاميذ الذين يحتفظون فى ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم فى المدرسة، مثل: العلاقة مع المعلمين والزملاء، النجاح المدرسى وممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم، والعكس صحيح.

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

دراسات وبحوث سابقة:

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

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

والضابطة فى مفهوم الذات ووجهة الضبط فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية الارشاد العقلانى الانفعالى فى تحسين مجالات معينة من مفهوم الذات، وتشجيع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تكوين وجهة ضبط داخلية.

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

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

وهدفت دراسة أبو زيد (٢٠٠٥) إلى تقصى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية الإنجاز الدراسى، ومفهوم الذات الأكاديمى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتكون من (٤٣) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة تتكون من (٣٦) تلميذاً وتلميذة، وتكون البرنامج التدريبى الذى 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 فى الإنجاز الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة.

كما استهدفت دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) تصميم برنامج تدريبى على بعض المهارات الدراسية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقياس أثره فى تحسين مهاراتهم الدراسية، وتحصيلهم الأكاديمى، ، وإجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٨) تلميذاً وتلميذة فى الصفين الثالث والرابع من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والحساب الملتحقين بغرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين احداهما تجريبية تتلقى أفرادها التدريب على البرنامج، والذى 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 احصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى والاختبارات التحصيلية فى اللغة العربية والرياضيات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

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

وباستخدام برنامج ارشاد جمعى والكشف عن فاعليته فى تحسين مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فى سلطنة عمان من ذوات صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة، وعلى عينة مكونة من (٢٠) تلميذة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، توصلت نتائج دراسة (هياجنة والشكيرى، ٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين

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

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

وهدفت دراسة الملا (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفى سلوكى فى خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى من ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ويعانون من صعوبات فى التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين احداهما تجريبة (ن=٢٠) تلميذاً وتلميذة، يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج الذى 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 المعرفى السلوكى فى خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من الاستعراض السابق للدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال اهتمام البحث الحالى، يتضح أن الغالبية العظمى منها تم إجراءها على عينات من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، باستثناء دراسة Elbaum & Vaughn, (2003)**، والتى اجريت على الصفين السابع والثامن، ودراسة (عواد، ٢٠١٤)، والتى اجريت على تلميذات الصف الثانى الإعدادي، وأما بالنسبة لنوع الصعوبة الأكاديمية التى اهتمت بها**

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

وقد تم الاستفادة من التعليق السابق على الدراسات والبحوث التى اجريت فى مجال اهتمام البحث الحالى، فى إجراء البحث على تلاميذ الصف الخامس ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفى بناء جلسات البرنامج التدريبى المستخدم، وفى تحديد عدد الجلسات والزمن المناسب لها فى ضوء العمر الزمنى لعينة البحث الحالى، كما ستضح ذلك فى الجزء الخاص ببناء البرنامج، بالإضافة إلى التصميم التجريبى، فقد تم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، كما تم الاستفادة منها أيضاً فى تفسير ومناقشة النتائج التى تم التوصل إليها.

فروض البحث:

من خلال التعليق السابق على نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والإطار النظرى، يمكن صياغة الفرض الرئيس للبحث الحالى، وذلك على النحو التالى:

يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

ويمكن ترجمة الفرض البحثى السابق إلى الفرض الإحصائي التالى:

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 التفصيلى للإجراءات المتبعة في تنفيذ البحث ومنها: المنهج العلمى الملائم، ووصف للعينة والأدوات المستخدمة، والبرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، ثم الخطوات التي تم في ضواءها تنفيذ هذا البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج البحث:

يعتبر المنهج شبه التجريبى هو المنهج العلمى الملائم لطبيعة البحث الحالى، وللأهداف التى يسعى لتحقيقها، فيفى البحث الحالى بمتطلبات المنهج شبه التجريبى وخطواته، فيتحدد الهدف الرئيسى للبحث فى دراسة فعالية برنامج تدريبى معرفى سلوكى 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 السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة حساب الكفاءة السيكومترية 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)، وبانحراف معيارى (±٣،٥٦).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيارهم من عينة كلية مبدئية قوامها (٥١٥) تلميذا وتلميذة (٢٦٧ من الذكور، ٢٤٨ من الإناث)، من أربعة عشر فصلا 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 معيارى قدره (±٣,٦). وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ، وذلك على النحو التالى:

مجموعة تجريبية: تتكون من (٨) تلاميذ (٥ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٢٨ شهرا، بمتوسط قدره (١٢٤,٨٣) شهرا، وانحراف معيارى قدره (±٢,٣٢)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١١-٩٧)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معيارى (±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 معيارى قدره (±٢,٢٩)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معيارى (±٣،٢).

مبررات اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة استنادا على ما يلى:

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

خطوات اختيار عينة البحث:

تم تحديد أفراد عينة البحث ذوى صعوبات تعلم القراءة فى ضوء خطة تشخيصية

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

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 المنتزه	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، وبتحويل 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 ذوى 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 وتنكر ١٩٦٧ حيث إن:
صف القراءة المتوقع= عدد السنوات التى قضاها التلميذ فى المدرسة× نسبة الذكاء/١٠٠ + ١

(Smith, 1983, 65)

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 احداهما 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).

جـــدول (٢)
دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث فى القياس القبلى (ن١= ن٢=٨)

المقاييس	المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
		تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة		
ـــــ	السـن	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 القرائى	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 بروفيل 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 السلوكى	٩،٨٠	١٠،٩٥	٩٨،٠٠	١٠٩،٥٠	٠،٣٨	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 إحصائيا 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 التدريبى المستخدم:

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

١-مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، من وضع ميكلبست (١٩٧١)، وأعده للبيئة المصرية، كامل (١٩٩٠)، والمقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، وتتكون من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هى: الفهم السماعى والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (الزمانى والمكانى)، التآزر الحركى، والسلوك الشخصى الاجتماعى، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس إلى أن الطفل عادى، 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 الخارجى، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين ودرجاتهم فى القراءة والحساب ما بين (٠,٢١)، (٠,٧١) للقراءة، (٠,٣١)، (٠,٤٤) للحساب. ويستخدم هذا المقياس فى التشخيص المبدئى لحالات صعوبات التعلم من خلال ملاحظة المعلم للتلاميذ داخل الفصل الدراسى.

وقد قام الباحث الحالى بالتحقق من صدق وثبات المقياس وذلك على عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، (ن=٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرسة سعد زغلول الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية. فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجى 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 النيورولوجى السريع (Q.N.S.T)، بلغت قيمة معامل الارتباط بهذه الطريقة -٠,٨٧ (تشير إشارة معامل الارتباط السالبة إلى اختلاف اتجاه التقدير فى كلا المقياسين، فيشير ارتفاع الدرجة على مقياس تقدير سلوك التلميذ إلى التلميذ العادى، فى حين يشير انخفاض الدرجة على اختبار المسح النيورولوجى السريع إلى التلميذ العادى، والعكس بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، وتكفى للثقة فى صدق المقياس.

وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس ٠,٧٥ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٦ ، ٠,٤٥ ، ٠,٧٩ على التوالى، وجميعها قيم مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات المقياس.

٢-قائمة تقدير التوافق للأطفال، إعداد/ كامل (١٩٨٨)، والتى تتكون من (٦٢) عبارة يتم ملاحظة سلوك الطفل من خلالها، ويحصل الطفل على (٦) درجات للتوافق وفقاً لنظام القائمة هى: التوافق الذاتى، المنزلى، الاجتماعى، المدرسى، الجسمى، بالإضافة للتوافق الكلى، ويشير انخفاض درجة التوافق الكلى التى يحصل عليها الطفل على القائمة إلى أنه يعانى من اضطراب انفعالى والعكس صحيح. وتستخدم هذه القائمة فى استبعاد حالات صعوبات التعلم التى ترجع إلى سوء التوافق الانفعالى.

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)، وبالاعتماد على آراء المدرسين كمؤشر للصدق، وبحساب معامل الارتباط، تراوحت القيم التى تم الحصول عليها ما بين (٠،٦٤٥)، (٠,٩٠٢).

وقام الباحث الحالى بالتحقق من صدق وثبات القائمة على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فباستخدام طريقة صدق الاتساق الداخلى، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التى 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 الكلى من ناحية أخرى من (٠,٣٩) إلى (٠,٧٩)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفى للثقة فى صدق القائمة. وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات القائمة، بفاصل زمنى قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين على النحو التالى: ٠,٨١ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨١ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٩ ، وهى تخص: التوافق الذاتى، التوافق المنزلى ، التوافق الاجتماعى، التوافق المدرسى، التوافق الجسمى، والتوافق الكلى، وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات القائمة.

٣-اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوى 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 النيورولوجى السريع أسلوبا من الأساليب الفردية المختصرة (يستغرق حوالى ٢٠ دقيقة فى تطبيقه)، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام (١٥ مهمة) قابلة للملاحظة الموضوعية تساعد فى التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات، وقد تم تطوير الاختبارات الفرعية من خلال المقاييس المستخدمة فى الفحوص النيورولوجية والنيورسيكولوجية والنمائية للأطفال فى مراحل العمر المختلفة ويعطى الاختبار درجة كلية ناتجة من جمع الدرجات التى يحصل عليها الطفل على الاختبارات الفرعية الخمسة عشرة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

يتوافر للاختبار مستوى مقبول من الصدق والثبات، سواء فى البيئة الأجنبية، أو فى 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 العاملى لدرجات عينة كلية قوامها (١٦١) تلميذاً وتلميذه ، 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 الابعاد الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ كمحك خارج ، تراوحت قيم معاملات الارتباط من (-٠,٦٧٤) . (-٠,٨٧٤) ، وهى 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 السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة (-٠,٨٧) ، وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً وتكفى للثقة فى صدق الاختبار. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة معامل "الفا كرونباخ" على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة ٠,٨٩ ، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى 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، والذى 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 السيكومترية، 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 السيكومترية 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 القرائى. ويستخدم الاختبار فى تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد عينة البحث.

وبالنسبة للكفاءة السيكومترية للاختبار، فقد قامت معدة الاختبار باستخدام طريقتى صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجى باستخدام درجات اختبار الفهم القرائى، ودرجات التلاميذ فى اللغة العربية فى نهاية العام، وحصلت على قيم للمعاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠،٨١-٠،٨٦)، وباستخدام طريقة اعادة 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 الخارجى، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية على اختبار تشخيص العسر القرائى، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائى، إعداد/ عجاج (١٩٩٨)، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٥٦) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١، مما يكفى للثقة فى صدق الاختبار. وباستخدام طريقة "الفاكروبناخ" تم الحصول على قيم للثبات على النحو التالى (٠,٧٨ ، ٠،٨٠ ، ٠،٧٩ ، ٠،٨١ ، ٠،٨٢)، للأبعاد الفرعية: التعرف، فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة، بالإضافة للدرجة الكلية على الاختبار وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى 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، **والتى قدمتها عام (١٩٨٢)، كأداة تقرير ذاتى جديدة، تؤكد على تقدير إحساس الطفل بالكفاءة فى مجالات مختلفة، بدلا من النظر للكفاية المدركة كعامل عام، فيتم قياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال من خلال خمسة مجالات يمثل كل مجال منهم مقياساً جزئياً منفصلاً، هى: الكفاءة المدرسية** Scholastic Competence، **الكفاءة الاجتماعية** Social Competence، **الكفاءة الرياضية** Athletic

(*) **ملحق رقم (١).**

Competence، **كفايــة المظهــر الجســمى** Physical Appearance، **كفايــة التصــرف السلوكى** Behavioral Conduct، **بالإضافة إلى مقياس جزئى سادس يشير إلى قيمة الذات العامة** Global Self-Worth.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٦) مفردة موزعة على المقاييس الفرعية الست التى 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 المرغوبية الاجتماعية فى الاستجابة على مفردات المقياس، وتعتمد طريقة الاجابة على مفردات المقياس على الاختيار الجبرى، 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 جزئى، حيث تم تقسيم كل مفردة من مفردات المقياس إلى قسمين، يفصل بينهما كلمة لكن، وعلى الطفل أن يحدد القسم من المفردة الذى ينطبق عليه، ثم عليه أن يحدد ما إذا كان ما يوجد فى هذا القسم، يحدث له كثيراً أم يحدث له قليلاً (قام الباحث هنا بتحويل التقديرات الكيفية فى المقياس الأصلي إلى تقديرات كمية، نظراً لطبيعة عينة البحث ذوى صعوبات تعلم القراءة)، ويشير القسم الأيمن من بعض المفردات إلى الجانب الإيجابي للصفة التى يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالى: يحدث لى كثيراً تأخذ التقدير (٤)، ويحدث لى قليلاً تأخذ التقدير (٣)، فى حين يشير القسم الأيسر إلى الجانب السلبى للصفة التى يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالى: يحدث لى قليلاً تأخذ التقدير (٢)، ويحدث لى كثيراً تأخذ التقدير (١)، والعكس بالنسبة لبعض المفردات التى تشير إلى الجانب السلبى للصفة التى تقيسها المفردة، ويتم جمع درجات كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة الست كل مجال على حده، ولا توجد درجة كلية على المقياس، وتتراوح الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ على كل مجال منهم ما بين (٦-٢٤). ويمكن تحديد المفردات التى تستخدم فى قياس كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة واتجاهها على النحو التالى:**

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

١٩ (-)، ٢٥ (+)، ٣١ (-).

٢- الكفاءة الاجتماعية: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ٢ (-)، ٨ (+)، ١٤ (-)، ٢٠ (+)، ٢٦ (-)، ٣٢ (+).

٣- كفاية الألعاب البدنية: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ٣ (+)، ٩ (-)، ١٥ (+)، ٢١ (+)، ٢٧ (-)، ٣٣ (-).

٤- كفاية المظهر الجسمى: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ٤ (+)، ١٠ (+)، ١٦ (-)، ٢٢ (-)، ٢٨ (-)، ٣٤ (+).

٥- كفاية التصرف السلوكى: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ٥ (-)، ١١ (+)، ١٧ (+)، ٢٣ (-)، ٢٩ (-)، ٣٥ (+).

٦- قيمة الذات العامة: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ٦ (-)، ١٢ (-)، ١٨ (+)، ٢٤ (+)، ٣٠ (+)، ٣٦ (-).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ-كما قامت بها معدة المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام أكثر من طريقة، فباستخدام الصدق العاملى 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 الخارجى)، ودرجاتهم على مقياس للدافعية (صدق التكوين). كما توصلت دراسة (Thomson & Zand, 2002) بهدف فحص الخصائص السيكومترية لمقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة لهارتر، على عينة امريكية من أصل إفريقى، وبإجراء التحليل العاملى بأسلوب المكونات الأساسية، توصلت النتائج إلى وجود ست عوامل أساسية، كما فى المقياس الأصلى، واكدت النتائج أيضاً أنه ليس من المفضل أن تمثل القيمة الإجمالية للذات بعداً من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وقد تحققت الدراسة من صدق التكوين العاملى 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 الجسمى، وما بين ٠،٧١ ، ٠،٨٧ لكفاية التصرف السلوكى، وما بين ٠،٧٨ ، ٠،٨٧ لقيمة الذات العامة. وهى قيم مرتفعة للثبات.

ب- كما قام بها الباحث الحالى:

قام الباحث بالحصول علي مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وترجم مفردات المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على أثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية وآدابها للتأكد من سلامة الترجمة (احداهما 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 فى المناهج وطرق التدريس تخصص (اللغة العربية)، بهدف مراجعة سلامة اللغة التى 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 السيكومترية 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 الخارجى، عن طريق حساب معاملات الارتباط للدرجات التى حصل عليها أفراد عينة حساب الكفاءة اليسكومترية (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الكفاءة المدركة، تأليف (Miserandion, 1996)، تعريب/ زايد (٢٠٠٢)، والتى يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

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

مجالات الكفاءة الذاتية المدركة	الكفاءة المدرسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الرياضية	كفاية المظهر الجسمى	كفاية التصرف السلوكى	قيمة الذات العامة
الدرجة الكلية للكفاية 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 السلوكى، ٠،٧٨ لمجال الكفاءة المدرسية، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ مما يشير إلى صدق المقياس فى 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 الجسمى	كفاية التصرف السلوكى	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 وتكفى للثقة فى ثبات مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لقياس مجالات الكفاءة المدركة لدى أفراد عينة البحث الحالى.

ب- البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى، إعداد/الباحث*:

تمهيد:

من المعروف أن من أفضل البرامج التدريبية التى يتفاعل معها التلميذ هى تلك البرامج التى 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 الذاتى، مع التوجيه من جانب المعلم، بالإضافة إلى أنها ملائمة لطبيعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فالتدريب على أنشطتها يساعد التلميذ على اكتساب المهارات المختلفة، وتنمية إدراكه الحسى وقدراته العقلية، ويتمكن بذلك التلميذ من وضع قدميه على أول طريق النجاح، والتغلب على مختلف الصعوبات التى يواجهها أثناء عملية التعلم.

وفى ضوء ذلك فأن البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى البحث الحالى يتضمن العديد من الأنشطة والألعاب التربوية الهادفة، والتى يتم تطبيقها باستخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة للعمر الزمنى وطبيعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مع التركيز على جوانب الضعف لدى التلميذ الذى يعانى من صعوبات تعلم فى القراءة، والتى يقوم التلميذ بأدائها من خلال الأشتراك مع زملاؤه، بهدف إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن ذاته بطريقة هادفه، وإكسابه مفهوماً ايجابياً عن ذاته، كما أنها تتيح الفرصة لتحرير طاقته، والتنفيس عن مشاعره، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعى من خلال اللعب.

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

(*) ملحق رقم (٢).

مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ودراسة (السعايدة، ٢٠٠٤) واهتمت ببناء برنامج تدريبى واختبار فاعليته فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ودراسة (صوالحة، ٢٠٠٤) وتم فيها استخدام استراتيجية التدريس المباشر بهدف تنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بغرف المصادر، ودراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) والتى استخدمت برنامج تدريبى بغرض تنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بغرف المصادر، ودراسة (أبو زيد، ٢٠٠٥) وتم فيها بناء برنامج تدريبى سلوكى واختبار فاعليته فى تنمية الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ودراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) وتم فيها استخدام برنامج تدريبى لتنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج:

يتحدد الهدف الرئيس من البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاته المختلفة (المدرسية، الاجتماعية، الرياضية، الجسمية والسلوكية) لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، وأما الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبى تتمثل فى:

١- إعطاء التلميذ فرصة للتعبير عن نفسه أمام أعضاء المجموعة التجريبية مما يعزز ثقته فى ذاته.
٢- تشجيع التلاميذ على تقبل ذواتهم الجسمية بإيجابتها وسلبياتها، من خلال الرؤية الصحيحة للذات، باستخدام لعبة المرآة.
٣- توفير فرص للتفاعل الاجتماعى بين أعضاء المجموعة التجريبية من خلال علاقات تسودها المحبة والتقبل والتعاون والمشاركة فى الأنشطة التدريبية التى 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 فى المواقف المزعجة.

٦- تنمية بعض المهارات الاجتماعية المقبولة لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على المشاركة فى المناسبات الاجتماعية، والتعاون والعمل الجماعى.

٧- تنمية بعض المهارات الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال ممارستهم لبعض الألعاب الرياضية التى 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 العقلانى 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 الاستقلالى وتنمية الاعتماد على الذات.

الأسس التى تم فى ضوئها بناء البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى:

فى ضوء نتائج بعض دراسات وبحوث التدخل السيكولوجى المبنية على استخدام مجموعة من الأنشطة والتدريبات بهدف تحسين أو تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، روعيت فى إعداد جلسات البرنامج بعض الأسس المهمة التى تساعد فى تحقيق أهدافه ونجاحه والتى تتمثل فى:

١-مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة حيث يشتمل البرنامج على أنشطة ومثيرات متنوعة تتناسب مع أعمارهم الزمنية ومستوياتهم التعليمية.

٢-تهيئة الجو النفسى للتلاميذ المشاركين من خلال تقبلهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل مع البرنامج التدريبى.

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 فى البرنامج.

٤-الاعتماد على الاتجاه الانتقائى الذى 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 والتى تزيد من دافعية التلميذ واستجاباته والاستمرار فى تلقى 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 ذوى صعوبات تعلم القراءة، وهى:

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

٢- الشعور بالهوية الذاتية والمثابرة والاستمرار فى العمل، فنجد أن التلاميذ الذين ينقصهم الشعور بالهوية الذاتية لا يتحملون المسئولية 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 فأن 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 فأن البرنامج التدريبى يشتمل على أنشطة

تساعد التلاميذ على الشعور بالتوافق مع زملائهم، وإلى التكييف الاجتماعى، وخلق منافسة من أجل إيجاد شعور بالرغبة فى التفوق لديهم.

٤- تحديد الأهداف والقدرة على الإتقان، فيظهر التلاميذ الذين تنقصهم القدرة على تحديد أهدافهم ضعف العزيمة، والعجز، والملل الواضح، والانسحاب من الأعمال التى تحتاج دقة واتقان، لذا فأن البرنامج التدريبى يشتمل على مجموعة من الأنشطة التى من شأنها مساعدة التلميذ على تحديد ما هو مهم بالنسبة له، واكتشاف النواحى التى يرغب التلميذ فى أن ينجح فيها، وتشجيع رغبة التلميذ فى التحسن، وتنمية القدرة على الاتقان لديه.

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

الفنيات التى تم استخدامها فى البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى:

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

١- تقديم واصدار 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 وفى تحسين اتصالهم البصرى والتحدث بصوت عالٍ.

٢- التغذية الراجعة: **Feed-back** ومن خلالها يتم تزويد التلاميذ بمعلومات عن تأديتهم للأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وتؤدى التغذية الراجعة الايجابية والسلبية إلى تغيير ملحوظ فى سلوك التلاميذ، كما تكمن أهمية التغذية الراجعة فى تقديم مقترحات لتصحيح الأخطاء وتعديلها، وتشكل جزءً مهماً لتعلم سلوكيات جديدة واتقانها.

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

٤- التعزيز: Reinforcement والذى يعتبر من أهم الفنيات التى تستخدم فى التدريب على المهام والسلوكيات المرغوبة، ويتضمن التعزيز الثناء والدعم المادى والمعنوى الذى يقدمه الباحث للتلاميذ فى حالة إتقانهم للسلوكيات المرغوب فيها.

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

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

وصف البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى:

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

الإجـراءات:

بعد أن تم إعداد الأدوات المستخدمة في البحث والانتهاء من حساب كفاءتها السيكومترية، وتحقق البحث من صلاحية استخدامها على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، 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 الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦.

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

٣-تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى، والذى يتكون من (٢١) جلسة تدريبية، يتراوح زمن الجلسة الواحدة من ٣٠- ٣٥ دقيقة، وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبى بحجرة الحاسب الآلى بالمدارس التى اجري فيها البحث.

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

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

نتائج البحث وتفسيرها:

فى ضوء الهدف من البحث الحالى وتصميمه التجريبى، فأنه يمكن تناول النتائج التى تم التوصل إليها، على النحو التالى:

فللتحقق من قبول أو رفض الفرض الرئيس للبحث، والذى ينص على: " يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبى فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.".

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

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

جـدول (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور

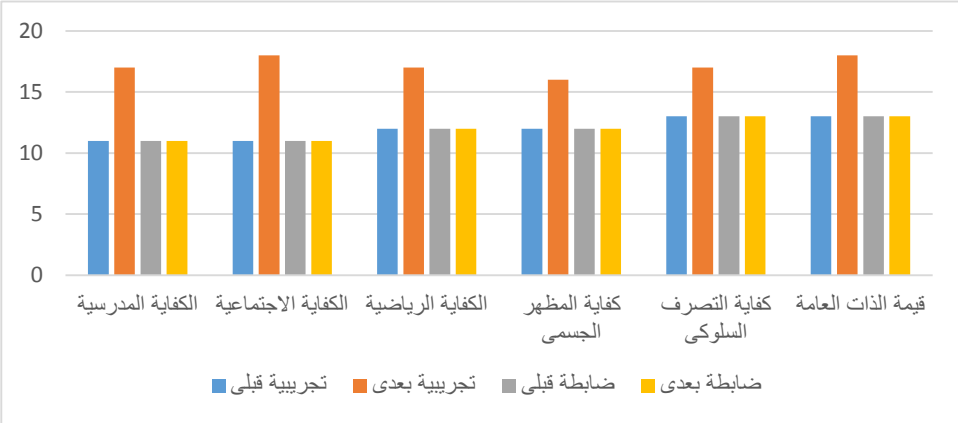
	المجالات	المجموعة التجريبية (ن=٨)				المجموعة الضابطة (ن= ٨)			
		القياس القبلى		القياس البعدى		القياس القبلى		القياس البعدى	
		م١	ع١	م٢	ع٢	م١	ع١	م٢	ع٢
مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور	الكفاءة المدرسية	١١,٨٦	١,٢٣	١٧,٣١	١,٥١	١١,٤١	١,١٩	١١,٨٨	١,٠٨
	الكفاءة الاجتماعية	١١,٠٤	١,٥٨	١٨,١٩	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 الجسمى	١٢,١٦	١,٣٤	١٦,٩٤	١,٣٧	١٢,٣١	١,٣٨	١٢,٥٠	١,٤٢
	كفاءة التصرف السلوكى	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 فى قيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وأما فى القياس البعدى وبعد تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى 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، فى القياس البعدى.

وتشير تلك الاختلافات فى قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، بالمقارنة بمثيلاتها فى القياس القبلى، بالإضافة إلى الاختلافات فى قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، بالمقارنة بمثيلاتها للمجموعة الضابطة التى لم تتلقى أية تدريبات، بصفة مبدئية إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

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

المدركة للأطفال المطور فى القياسين القبلى والبعدى إلى رسم بيانى يوضحه شكل (١):



شكل (١)

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

يتضح من الشكل البيانى (١)، أن هناك اختلافات بين قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لصالح القياس البعدى، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبى 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 التحليلى باستخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة كى 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 فى 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، فى القياس البعدى، كما هو موضح بجدول (٥):

جـــدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطورفى القياس البعدى (ن١= ن٢=٨)

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

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث سواء على مستوى الاحصاء الوصفى، والتى يوضحها جدول (٤)، والشكل البيانى (١)، أو على مستوى الاحصاء الاستدلالى والتى يوضحها جدول (٥)، قبول الفرض الرئيس للبحث، والتى تشير إلى فعالية البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوى 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, Al-Kahteeb & Al-Wreikat, 2012)، **والتى توصلت نتائجها إلى التحقق من فعالية البرامج المستخدمة فيها سواء كانت إرشادية أو تدريبية، والتى تم تطبيقها على المجموعات التجريبية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية فى: القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، التى اجريت عليها فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية.**

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بفعالية البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، فى ضوء طبيعة وأسس ومحتوى البرنامج التدريبى والفنيات والاستراتيجيات التى تم استخدامها، والذى تضمن تنوعاً فى الأنشطة المستخدمة لتغطى أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى التركيز على تكرار التدريب على هذه الأنشطة والتشجيع والتدعيم المستمر حتى الإتقان، باستخدام الفنيات المختلفة، والتى

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

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى بتنوعه وثرائه، والتى اشتملت على ألعاب وأنشطة متنوعة ومحببة لدى التلاميذ، مع التركيز على التدعيم سواء كان معنوياً أو مادياً عند إحراز التلميذ لأى تقدم، قد ترتب عليه تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية بأبعادها الفرعية. كما أن أهداف جلسات البرنامج كانت تهدف فى المقام الأول إلى تعليم التلاميذ بعض الاستراتيجيات التى تساعدهم فى تحسين مفهومهم عن ذواتهم، 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 الايجابية وبيان دور هذه العبارات فى تحقيق التدعيم الذاتى، كما تناولت الجلسات الطرق التى بواسطتها يستطيع التلميذ تحقيق التلميذ التفاعل الناجح مع الآخرين من خلال تقديم الشكر والتقدير للآخرين، ويلاحظ هنا أن اشتراك التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة وانتظامها فى جلسات البرنامج التدريبى ساعدهم فى تحسين مفهومهم عن ذواتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ومهاراتهم وشعورهم بالنجاح.

كما يمكن أن يرجع التحسن فى الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها المختلفة إلى طبيعة الأنشطة التى مارسها التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، والذى روعى عند تصميمها ضرورة تنفيذ العديد من الأنشطة خلال مجموعات؛ والتى ترتب عليها زيادة فرص التفاعل الاجتماعى بين أفراد المجموعة الواحدة، وزيادة فرص التفاعل اللفظى وغير اللفظى، فقد ساعدت جلسات البرنامج التدريبى فى خلق مناخ صفى مريح شعر فيه التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالأمان والحرية فى التعبير عن أفكارهم دون خوف مما أعطى لهم فرصة للتفاعل الايجابى مع بعضهم بعضاً، وتكوين علاقات ايجابية، والتعاون والمناقشة واتباع التعليمات. كما أن تطبيق البرنامج بالنسبة للتلاميذ ذوى 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:

فى ضوء ما تم التوصل إليه البحث الحالى من نتائج، تؤكد على فعالية البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث الحالى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية:

١-عقد دورات تدريبية لمعلمى مرحلة التعلمي الأساسى بغرض تعريفهم بأهمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها وفوائدها وطرق وأساليب تنميتها وتحسينها لدى التلاميذ بصفة عامة ولدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة، مما ينعكس ذلك ايجابياً على جميع جوانب الشخصية.

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

٣-ضرورة اجراء المزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول أثر البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى البحث الحالى 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 العملى التطبيقى ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية، أو كلية رياض الأطفال، وطلبة التعليم الأساسى، مع ضرورة التأكيد على الدور النشط والايجابى للتلاميذ ذوى 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 ذوى صعوبات التعلم، عن طريق تشجيعهم على الأشتراك 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 ذوى صعوبات التعلم (دراسة نمائية).

٢- تأثير تفاعل النوع وصعوبة التعلم والصف الدراسى فى الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- فعالية برنامج تدريبى معرفى سلوكى فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب.

المراجـــع

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 تدريبى فى تنمية المهارات التدريسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (٧)، العدد (١)، ٨٥-٤٤.

أبو زيد، هيثم يوسف راشد. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبى فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمى 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)، ١-٢٥.

الروسان، فاروق. (١٩٩٨). ***سيكولوجية الأطفال غير العاديين***، عمان: دار الفكر العربى، الطبعة (الثالثة).

الروسان، فاروق، الخطيب، جمال، والناطورة، 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 المعرفى، المجلد الرابع.

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

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

السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٣). ***البرنامج التدريبى فى تطوير مفهوم الذات***، عمان: دار وائل للنشر.

السعايدة، ناجى منور. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوى صعوبات التعلم، ***رسالة دكتوراة***، الجامعة الأردنية، عمان.

الفواعير، أحمد محمد جلال عودة. (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبى على الكفاية المدركة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الملا، أسماء ابراهيم أحمد. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لخفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى 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 الدراسى لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، ***دراسات نفسية***، المجلد (١٦)، العدد (٣)، ٣٩٥-٤٣٤.

برادلى، ديان، مارجيت وسوتزلك. (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 للقراءة 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، نصرة 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، نصرة 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 هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان ومارجريت ويس. (٢٠٠٧). ***صعوبات التعلم: مفوهما، 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 العلمى 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 ذوى 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 ذوى صعوبات التعلم، ***رسالة دكتوراة***، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٩) . القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى 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 تدريبى 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 تتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمى لديهم، ***رسالة دكتوراه***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٤). ***صعوبات التعلم***، عمان: دار وائل للنشر.

عامر، طارق محمد عبد النبى. (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)، ١٣٦-١٢٦.

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

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

عثمان، رشا السيد محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى 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، عبير سيد أحمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات المدخل البنائى فى تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى لذوى الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم الدراسى، ***رسالة دكتوراة***، 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 الوظيفى البسيط بالمخ، ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعليم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، ***مجلة التربية المعاصرة***، العدد (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

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 النمائى 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 مؤتمر إعاقات الطفولة***، كلية التربية، جامعة الكويت.

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

هياجنة، أمجد محمد، والشكيرى، 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: Merrilla 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 Childern: Revision of the Perceived Competence Scale for Childern***, 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, 2 nd 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***, 8 td 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***, 5 td 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.

Shapiero, 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. & Maclver, 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: Routldge & Keganpaual.

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.