استخدام استراتيجية المراقبة فى علاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية"

إعـــداد

أ.د. محمود فتحى عكاشة
استاذ علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة دمنهور

أ.د.سعيد عبد الغنى سرور
استاذ علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة دمنهور

أ. نجلاء سمير سليمان
باحثة ماجستير – قسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة دمنهور

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثالث عشر– العدد الرابع – الجزء الثانى– لسنة ٢٠٢١

استخدام استراتيجية المراقبة فى علاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية"

أ.د/ محمود فتحى عكاشة
أ.د/ سعيد عبد الغنى سرور
أ. نجلاء سمير سليمان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى لتصمسم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من ١٨ تلميذ بواقع ٩ للمجموعة التجريبية ٩ طالبة للمجموعة الضابطة، وطبق عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس العسر القرائي، (اعداد عادل عبد الله، ٢٠٠٩)، بطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحثة)، البرنامج العلاجي، وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات الاختبار البعدي "لمقياس العسر القرائي وبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة فى الدرجة الكلية والأبعاد بين افراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية" في مقياس العسر القرائي وبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة "الدرجة الكلية والأبعاد" بين القياس البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية:

برنامج علاجي قائم على استراتيجية المراقبة – صعوبات تعلم القراءة– تلاميذ المرحلة الابتدائية.

The effectiveness of a program based on observational strategy in treating reading difficulties for a sample of primary school students

Naglaa Samir Soliman

Academic degree: Master's degree in education (Educational Psychology**)**
Supervised by: Prof. Dr. Mahmoud Fathi Okasha, Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Damanhour University and former Dean of the Faculty
Prof. Dr. Said Abdel Ghani Sorour, Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Damanhour University, and former Vice President for Environmental Affairs and Community Service

This study aimed to build a program based on the monitoring strategy in treating reading difficulties for a sample of primary school students, used the experimental method and the study sample consisted of 18 students, 9 for the experimental group, 9 for the control group(Adel Abdullah, 2009), a note card for reading difficulties (prepared by the researcher), the remedial program (prepared by the researcher), the most important results of the study resulted in the presence of statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the post-test of the dyslexia scale and the reading difficulties observation card on the total score and dimensions between members of the experimental group and members of the control group in the direction of the experimental group, and there were no statistically significant differences between Average ranks of the scores of the experimental group members "in the dyslexia scale and reading difficulties observation card" total score and dimensions" between post and follow up.

Key words: Remedial program based on monitoring strategy - reading difficulties - primary school students.

المقدمة

تعد القراءة وسيلة أساسية لتبادل المعلومات. فهي وسيلة لتعلم الكثير من المعلومات المقدمة داخل وخارج المدرسة. ونتيجة لذلك، فإن القراءة هي المجال الأكاديمي المرتبط كثيرًا بالفشل الأكاديمي. والقراءة هي عملية معقدة تتطلب مهارات عديدة لإتقانها. وبالتالي، من المهم تحديد المهارات التي تؤدي إلى النجاح فيها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠: ٩١)

وقد يظهر بعض التلاميذ علامات على صعوبات القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة أو خلال السنوات الأولى؛ أما بالنسبة للتلاميذ الآخرين، فإن صعوبات القراءة لن تتضح إلا عندما يكبرون ويتعين عليهم "القراءة للتعلم". وقد يكون هؤلاء قادرين على إخفاء صعوبات القراءة لديهم نظرًا لحقيقة أن لديهم مستوى ذكاء متوسط ونقاط القوة في التواصل، ومهارات التفكير الإبداعي، وقدرات حل المشكلات. وقد يستطع الطلاب قراءة بعض الكلمات بدقة، دون فهم ما يقرؤونه لأنهم يفتقرون إلى مهارات قراءة أخرى .

وتصنف المراقبة والمراقبة الذاتية كواحدة من االاستراتيجيات الشائعة من برامج التدخل المرتبطة بإدارة الذات، من بين عدة تدخلات أخرى تتضمن التقييم الذاتي والتعلم الذاتي وتحديد الاهداف (Joseph & Eveleigh, 2011: 43)

وهناك نوعان من المراقبة التي ترتبط بالقراءة. النوع الأول هو مراقبة الذات Self–monitoring، والنوع الثاني هو مراقبة الفهم Comprehension Monitoring. ويختلف هذان المصطلحان في طبيعتهما. إلا أنهما ينحدران من مصطلح المراقبة المعرفية Cognitive (Monitoring. (Parrila & Protopapas, 2017: 15)

ويقوم التعلم الإستراتيجي أثناء القراءة بشكل كامل على مراقبة القراءة والإدراك. ومع ذلك، يعلم الكثير من المعلمين الجيدين أن تعليم التلاميذ كيفية مراقبة فهمهم القرائي، أثناء عملية القراءة، يمكن أن يحدث من خلال تطبيق استراتيجيات مراقبة الفهم المناسبة. (Laraba, 2012: 38)

وتهدف استراتيجيات المراقبة المرتبطة بالقراءة إلى تطوير قدرات ما وراء معرفية لدى الاطفال لمساعدتهم على التفكير في طريقة تفكيرهم. وقد أشار Mc Shane (2005) إلى أنه من خلال

اسخدام تقنيات المراقبة المرتبطة بالقراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص، يمكنهم أن يتعلموا:

* مراقبة فهمهم بشكل نشط؛
* تحديد مشكلات معينة عندما يواجهون صعوبات في القراءة؛
* اتخاذ خطورات لحل مشكلاتهم المرتبطة بالفهم وغيره من صعوبات القراءة.

(Parrila & Protopapas, 2017: 13)

مشكلة الدراسة:

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس (DSM-5) (٢٠١٣)، يتم استخدام المصطلح التشخيصي "اضطراب التعلم النوعي وضعف القراءة" للأفراد الذين يواجهون صعوبة في دقة قراءة الكلمات أو معدل القراءة أو الطلاقة، أو الفهم القرائي. (DSM-5, 2013, 67)

اجريت دراسات لبناء برامج ارشادية و تدريبية وعلاجية لعلاج صعوبات تعلم القراءة، كدراسة صلاح عميرة علي (٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية بدولة الامارات، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج العلاجي المطبق في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

ودراسة عالية السادات البسيوني (٢٠٠٥) بعنوان فعالية برنامج ارشادي تكاملى في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بهدف علاج الفهم القرائي لدى التلاميذ.

و تناولت الدراسات استراتيجية المراقبة وأشارت إلى أهميتها في عملية التعليم والتعلم. حيث كشفت تصورات الطلاب حول استراتيجية المراقبة في دراسة Lee & Lape (2019)، والتي تم جمعها من خلال مقياس قائم على التقارير الذاتية، أن معظم التلاميذ قد اتفقوا على أن استراتيجية المراقبة قد لعبت دورًا مهمًا في تعلمهم من خلال فهم قواعد الكتابة اليدوية وتعلم استراتيجيات التباعد المناسبة عند الكتابة. وتدعم هذه النتائج فعالية استخدام وتعليم استراتيجية المراقبة.

كما أجريت دراسة Ahour & Mohseni, (2014) للتحقق من تأثير تعلم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (كالتخطيط، والمراقبة) على الفهم القرائي لمتعلمي اللغة الانجليزية. وكشف تحليل البيانات أن المشاركين قد أظهروا تفوقًا ملحوظًا الاختبار البعدي للفهم القرائي. وهذا يعني ضمنيًا أن استراتيجية التخطيط واستراتيجية المراقبة يمكن أن تعمل كأدوات تعليمية تسهم في تحسين أداء الفهم القرائي لدى الطلاب.

و تشير الدراسات إلى أن وضع برامج تدخل علاجية مناسبة لذوى صعوبات التعلم يسمح بالتحسين بنسبة كبيرة فى قدرتهم اللغوية وتعلم القراءة بالمقارنة بالتلاميذ الذين لم يتلقوا برامج تدخل علاجى (Reid, Hresko & Swanson,1991) .من هنا كانت الحاجة لبرامج علاجية من شأنها ان تحاول تخفيف حدة هذه المشكلة بتحسين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة ، والمضى بهم قدما كى يتمكنوا من التعلم و كسب المعرفة على جميع أصعدتها.

مما سبق تتضح أهمية التدخل ببرنامج علاجى قائم على استخدام استراتيجية المراقبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لاطفال المرحلة الابتدائية، و هذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة.

و تتبلور مشكلة الدراسة فى الاجابة على السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

هل يستمر تأثير البرنامج القائم على استخدام استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١.الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢.الكشف عن استمرارية تأثير استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد فترة (شهرين) من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

١. توظيف الفنيات المعتمدة على استراتيجية المراقبة في برامج التدخل الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، فى التدريس لمعلمى المرحلة الابتدائية.

٢. المساعدة في الكشف عن أهمية استخدام استراتيجية المراقبة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣. قد تثير نتائج هذه الدراسة المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية في استراتيجية المراقبة بالشكل الذي يدفع المعلمين والمربيين إلى العمل على تضمينها في عملية التعلم لعلاج أو التخفيف من صعوبات تعلم القراءة.

أدوات الدراسة وتتضمن:

١. البرنامج العلاجي القائم على المراقبة (اعداد الباحثة)

٢. بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة (اعداد الباحثة)

٣. مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين (اعداد عادل عبد الله ،٢٠٠٩)

مصطلحات الدراسة:

صعوبات تعلم القراءة Dyslexia:

أن صعوبات تعلم القراءة تظهر في جانبين أساسيين في القراءة وهما: جانب التعرف وجانب الفهم. ويكون التلميذ أقل من أقرانه بفرقته الدراسية في وجود مستوى متوسط من الذكاء الملائمة مع خلوه المؤشرات العصبية.

وتصنف صعوبات تعلم القراءة بما يلي:

- صعوبات في قراءة كلمة واحدة؛
- صعوبات أولية في فك رموز الكلمات أو نطقها؛
- صعوبات في قراءة الكلمات الشائعة؛
- المعالجة الصوتية غير الكافية؛ بمعنى، فهم أن الجمل تتكون من كلمات، وأن الكلمات تتكون من مقاطع صوتية، وأن المقاطع الصوتية تتكون من أصوات فردية

• صعوبات في اللغة التعبيرية أو الاستقبالية؛ و

• صعوبات في الفهم القرائى.(Lundberg & Hoien, 2001: 25).

مفهوم استراتيجية المراقبة :

يُعد مارك سنيدر (Snyder, M. 1974) هو أول من أشار إلى مصطلح المراقبة في مقالته التي نشرت عام ١٩٧٤ تحت عنوان Self – Monitoring of Expressive Behaviour والتي ذُكر فيها أن المراقبة تعني السيطرة على سلوك واحد على سبيل المثال، تعبير الوجه والانفعالات وغيرها.

وتعرف بيرون الشخص المرتفع في المراقبة بأنه ذلك الشخص الذي يحاول دائما ان يكون نمط الشخص الذي يتطلبه الموقف(Peron, 2001: 19) .

كما تعرفها مارتينز على أنها "ميل الفرد لاسترشاد سلوكه إما وفقا لمعلومات السياق المعرفي أو للمعلومات أو الشخصية(Martinez, 2003, 14)

والمراقبة هي إحدى وسائل الحفاظ على الوعي الجماعي داخل المجموعة حول نشاط المجموعة (Kilbourn, Brent, 1991, 421)، وتُعرف المراقبة بأنها: عملية الاهتمام والعناية الدقيقة والتفصيلية بكل ما يتصل بسلوك الإنسان (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ٢٥٦)، كما تُعرف بأنها: التفاعل عقليا مع ما تفعل.(Guisinger, Paula, 2000)

وتشير المراقبة إلى فحص الأداء الفردي عندما ينشغل بالمهمة أو ينهمك فيها (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٩، ٧١)، كما تشير المراقبة إلى ضبط السلوك والتحكم فيه (إبراهيم عبد الله الحميدان، ٢٠٠٥، ١٧٢).

وتهدف المراقبة أيضاً إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الهدف الموضوع للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات التالية، وإلى الانتباه المتعمد لأشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف (ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٦، ٥٦).

وتعرف على أنها "سمة من سمات الشخصية تفرق بين الذين يكيفون سلوكياتهم كي تناسب مختلف المواقف الاجتماعية وهم المرتفعون في المراقبة وبين الذين يسلكون وفقا لما يشعرون به

بغض النظر عن توقعات المجتمع منهم وهم المنخفضون في المراقبة ". (Worth, 2007, P: 11)

يتضح مما سبق أن المراقبة تعني:

- مستوى مرتفع من التفكير في كيفية التفكير لتحقيق الأهداف.
- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام ومعرفة التوقيت الذي يجب أن يتحقق فيه الهدف.
- نشاط ذهني يقوم به الفرد بغرض التحكم في أداء المهام المتنوعة.
- ترتبط بمواقف متنوعة (قبل – أثناء – بعد) المهام المتنوعة، ومعرفة طبيعة تسلسل الإجراءات والمحافظة على هذا التسلسل.
- مجموعة من الإجراءات العقلية التي تدور حول التفكير في تفاصيل المهام المختلفة، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها.

وتُعرف استراتيجية المراقبة في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تنمية وعي وإدراك التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومراقبته لتفكيره قبل وإثناء وبعد عملية القراءة.

برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة:

هو مجموعة من التدريبات و الأنشطة التربوية و المواقف التعليمية التى تدخل فى إطار برنامج التدخل المستخدم فى هذه الدراسة و يقصد باستراتيجية المراقبة في القراءة أن يكون الفرد على وعى بمغزى الشيء أو النص المقروء، وأن يتمكن من ملاحظة وجود خطأ ما في المعنى أو التركيب أو المعلومات البيانية التي يطلع عليها. (Parrila & Protopapas, 2017: 16

الإطار النظري للدراسة :

نعرض لصعوبات تعلم القراءة ، ثم تتناول استراتيجية المراقبة :

أولاً: صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

١.مفهوم صعوبات التعلم.

استخدم كيرك وكيرك(kirk & kirk)مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال، ليس لهم مكان في الترتيب العادي للأطفال المعاقين، فقد يظهرون تاخرا في تعلم

الكلام، أو لديهم صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو التهجئ، أو الكتابة أو اجراء بعض العمليات الحسابية، وبعض هؤلاء الأطفال غير مستقبلي الكلام أو اللغة مع أنهم ليسوا صماً وبعضهم لا يستطيع التعلم بالأساليب والطرق المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا وتصنف تلك الفئة من الأطفال تحت مسمي فئة أصحاب صعوبات التعلم النوعيةSpecific learning Disabilities وإشارة إلى أن هذا المصطلح لا يشمل أولئك الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى إعاقات حسية، فالطفل الأصم مثلاً يعاني من صعوبات لغوية، أو من صعوبة في النطق، وعلى الرغم من ذلك فإنه لا يمكن تصنيفه على أن لديه صعوبة في التعلم لأن تخلفه في اللغة أو النطق يرجع إلى عدم قدرته على السمع (في: السيد عبد الحميد سلمان، ١٩٩٦).

ولقد قام العلماء بوضع كثير من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم سواء من منطلق طبي أو تربوي نفسي حيث عرفة التربويين علي انه مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين مع انهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن أعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (فاروق الروسان، ٢٠٠١: ٢٠١-٢٠٢).

وتعرف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) National Joint Committee on Learning Difficulties صعوبات التعلم هي مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical. وهذه الاضطرابات داخلية intrinsic عند الفرد وتحدث طول الحياة، وقد ترتبط بصعوبات التعلم مشكلات سلوكية مثل سلوكيات تنظيم الذات والإدراك الاجتماعي Social Perceptual والتفاعل الاجتماعي

Social interaction إلا أنها لا تشكل في حد ذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث متلازمة مع الإعاقة الأخرى كالتخلف العقلي والاضطرابات الحسية والانفعالية أو عوامل خارجية مثل التدريس غير الفعال إلا أنها ليست ناتجة عن هذه التأثيرات (Polloway et al.,1997:298).

ونستنتج أن صعوبات التعلم "إلى مجموعة متنوعة من الإضطرابات التي تؤثر على إكتساب ولإحتفاظ بفهم أو تنظيم أو إستخدام المعلومات اللفظيةأو غير اللفظية، هذه الإضطرابات تنتج عن ضعف في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة بتعلم، وتتراوح صعوبات التعلم وتتداخل دائما مع حيازة وإستعمال واحد أو أكثر من المهارات الهامة التالية:

- اللغة الشفهية (على سبيل المثال الإستماع والتحدث والفهم).
- القراءة (على سبيل المثال الفهم).
- اللغة المكتوبة (على سبيل المثال الإملاء، التعبير الكتابي).
- الرياضيات (على سبيل المثال الحساب وحل المشكلات).

٢.<u>أنواع صعوبات التعلم.</u>

تضمن تعريف DSM-5 لصعوبات التعلم على بعض النقاط وهى :

- يتم اعتبار الفرد بأنه يعانى من صعوبات التعلم إذا استمرت لديه مشكلة أو أككثر فى العمليات المعرفية لمدة تتجاوز ٦ أشهر بالرغم من تقديم المساعدة بالبيت و المدرسة.
- هناك فجوة بين التحصيل الأكاديمى و بين ماهو متوقع منه حسب جيله ، مستوى صفه.
- مشاكل صعوبات التعلم تبدو أوضح خلال سن المدرسة و ذلك لأنها تكشف بسبب خلل فى (القراءة ، الكتابة و الحساب) .
- صعوبات التعلم لا تفسر كنتيجة لاضطراب ذهنى نمائى ، إعاقة حسية أو حركية.
- صعوبات التعلم مستمرة و ليست مؤقتة.
- تؤثر صعوبات التعلم على الحياة الطبيعية للفرد من حيث الأنشطة اليومية أو الأداء المهنى.
- مشاكل صعوبات التعلم قد تؤثر على تحصيل التلاميذ فى مواد مختلفة بسبب ارتباطها بالعمليات المعرفية الأساسية.

- لا يمكن أن تعزى صعوبة التعلم إلى عوامل خارجية مثل الحرمان الاقتصادى أو البيئى ، أو الافتقار للتعليم المناسب.
- لا يتم معرفة إذا كان الفرد يعانى من صعوبات التعلم من علامات بيولوجية
- تتراوح نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من (٥%–١٥%) هناك عدة أسباب لوجود صعوبات التعلم للفرد ، قد ينتج عن صعوبات التعلم نتائج سلبية تتمثل فى التسرب من المدارس ، الاكتئاب ، سوء الصحة العقلية.
- هناك نوع آخر من صعوبات التعلم يحدث بسبب اختلاف الثقافات أو اللغات أو الظروف الاجتماعية و الاقتصادية.
- صعوبات التعلم تكون أكثر شيوعا عند الذكور من الإناث.
- صعوبات التعلم ممكن أن تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى.

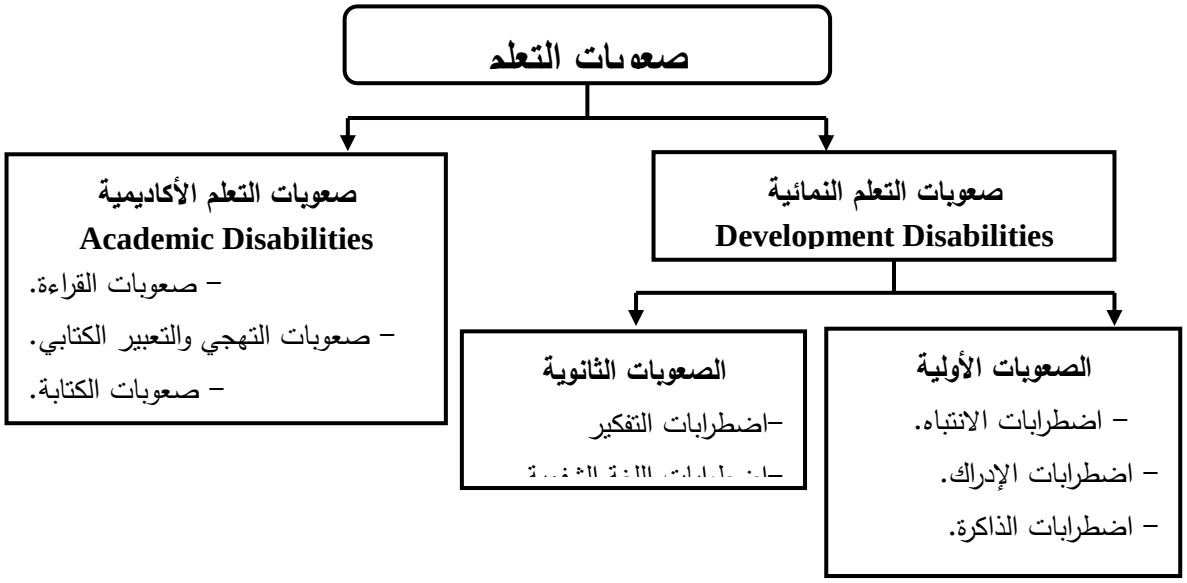
و يصنف ال DSM–V صعوبات التعلم إلى:

١.صعوبات تعلم فى القراءة

٢.صعوبات تعلم فى الكتابة

٣.صعوبات تعلم فى الحساب

كما صنف كيرك و كالفنت (١٩٨٨) صعوبات التعلم تحت تصنيفين رئيسين كما فى شكل (١)



شكل (١) أنواع صعوبات التعلم ومكوناتها الأساسية كيرك وكالفنت (١٩٨٨)

صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities: وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين، وهما :صعوبات أولية : مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات ثانوية : مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفوية.

– **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:** هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي: صعوبات القراءة والكتابة، التهجي، وإجراء العمليات الحسابية.

فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلي إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم في أنهم:

١-أبطأ من العاديين في الاستجابة للمثيرات البصرية وهو ما يشير إلي وجود عيوب في الإدراك البصري لديهم.

٢-يستغرقون وقتا أكبر بصورة دالة إحصائيا في التعرف علي الكلمات الشائعة التي يتم عرضها بصريا بواسطة جهاز التلسكوب.

رغم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤدون بصورة غير مناسبة مقارنة بأقرانهم العاديين علي العديد من الاختبارات والمهام الخاصة بالتجهيز البصري إلا أن تفسير ذلك مازال مفتوحا للعديد من الآراء (Turner:1986,109-114).

ثانيا: صعوبات تعلم القراءة

تتعدد أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، لذلك يمكن أن نجد مفاهيم كثيرة قد استعملت للإحالة عليها، لكن عموما يمكن إجمالها فيما يلي:

-عسر القراءة dyslexie.

-عسر الإملاء dysorthographie.

-عسر الكتابة dysgraphia.

-عسر الحساب dysclculie.

-عسر الانتباه troubles deficitaires de l' attention.

١.مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

يشير Siegel (١٩٩٨) أن صعوبات القراءة هي: "ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخراً سنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى."

٣.تشخيص صعوبات التعلم

توجد ثلاثة محكات يجب التأكد منها قبل أن تحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلم وهذه المحكات هي:

.محك التباعد:

يعرف التباعد بأنه إنحراف دال أو ملموس (شديد أو حاد) بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته ، أو امكاناته العقلية بوجه عام من ناحية ، وأداءاته الأكاديمية العامة أو النوعية العقلية ، أوتحصيله الأكاديمي العقلي العام أو النوعي من ناحية أخرى، في ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية والملائمة .

.محك الإستبعاد:

ويعتمد هذا المحك على إستبعاد الحالات التي ترجع إلى إعاقة عقلية أو إعاقة حسية أو حالات الإضطرابات النفسية الشديدة أو حالات الحرمان البيئي الثقافي والاقتصادي أو حالات نقص فرص التعلم .

.محك التربية الخاصة:

وهو خاص بتحديد الصعوبات النمائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها؛ وبالتالى فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم

ثانيا: صعوبات تعلم القراءة

تتعدد أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، لذلك يمكن أن نجد مفاهيم كثيرة قد استعملت للإحالة عليها، لكن عموما يمكن إجمالها فيما يلي:

-عسر القراءة dyslexie.

-عسر الإملاء dysorthographie.

-عسر الكتابة dysgraphia.

-عسر الحساب dysclculie.

-عسر الانتباه troubles deficitaires de l' attention.

٢ .مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

يشير Siegel (١٩٩٨) أن صعوبات القراءة هي: "ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخراً سنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى."

في حين أشار زيدان أحمد السرطاوي إلى أن هذا المفهوم: "مرتبط عادة بتحصيل الطلاب في القراءة، إذ يكون هذا الأخير أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر مع ضعف في الطلاقة وفهم المادة المقروءة وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد عند القراءة والكتابة.

وتتضمن صعوبات القراءة ثلاث أنماط من الصعوبات وهي صعوبات التعرف وصعوبات الفهم القرائي

أ –صعوبات التعرف

يعاني ذوو صعوبات القراءة من صعوبات في تعرف الكلمة والتي تشمل عدم القدرة على استخدام الكلمة التي تدل على المعنى، وعدم القدرة على التحليل البصري للكلمات، وتزايد خلط مواضع الكلمات أو الحروف (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩، ١٠٠)

وتكمن خطورة صعوبات تعرف الكلمة في أنها تعوق قدرة التلاميذ على فهم المقروء والقراءة بطلاقة، فقد توصلت دراسة (Shankweiler,Donald,etal, 1999) إلى وجود ارتباط دال بين تعرف الكلمة وفهم المقروء لدى ذوي صعوبات القراءة.

ويشير (جابر عبد الحميد جابر ، ٢٠٠٧، ٣١) إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات تعرف الكلمة والتي تتمثل في قصور قدرتهم على:

- تعرف الحروف الهجائية.
- تعرف أصوات الحروف.
- تعرف الكلمات من خلال التحليل الصوتي والتحليل التركيبي والسياق.
- التحليل الصوتي والمزج الصوتي.
- تعرف التنوين والمد بأنواعه.

- التمييز السمعي بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق.
- التمييز البصري بين الحروف والكلمات المتشابهة في الشكل.

ب –صعوبات الفهم القرائي

يعرفها (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠٠٨، ٢١٩) بأنها صعوبة في تنظيم فهم الكلمات والجمل والفقرات في أثناء القراءة الصامتة لموضوع معين.

ويعرفها (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ١٠١) بأنها العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة لعدم فهم معاني الكلمات المفردة، أو عدم إدراك العلاقات بين المعاني أو ضعف الاستنتاجات العقلية حول ما يتضمنه النص من أفكار وأحداث ومواقف، وذلك نتيجة لعوامل ذاتية لدى القارئ، وليس نتيجة لإعاقات حسية أو عقلية أو عوامل الحرمان البيئي أو الثقافي أو الأسري أو التعليم غير الملائم.

وقد صنف الباحثون صعوبات الفهم القرائي على النحو التالي:

أولا: تصنيف (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠٠٨، ٢١٩) لصعوبات الفهم القرائي في ثلاث مستويات:

أ –مستوى الكلمة:

١. صعوبة تمييز معاني الكلمات(تحديد معنى الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، تحديد الكلمات المختلفة).
٢. صعوبة تحديد الكلمات المناسبة للسياق.
٣. صعوبة تصنيف الكلمات.

ب– مستوى الجملة:

١. صعوبة في تحديد الوصف المناسب لسياق الجملة.
٢. صعوبة تحديد العلاقة بين جملتين.
٣. صعوبة تحديد دلالة الجملة.

ج –مستوى الفقرة:

١. صعوبة تحديد هدف الكاتب.
٢. صعوبة تحديد الفكرة الرئيسة.

٣. صعوبة تحديد العنوان المناسب للفقرة.

وهناك دراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة منها :

- **دراسة أسماء أحمد محمد عبدالعال. (٢٠١٢).** بعنوان **مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية،** وهدفت تلك الدراسة بناء مقياس وقياس فعاليته في قياس وتشخيص صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين والاتساق الداخلي ومن ثباته من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النفسية .
- **دراسة جيهان محمد الليثي الملاح. (٢٠١٢).** بعنوان **استراتيجية الألعاب التعليمية وتأثيرها على بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:** يؤثر البرنامج باستخدام استراتيجية الألعاب التعليمية تأثير إيجابي على علاج بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مقياس صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك البصري، الإدراك الحركي). وصعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة).
- **دراسة ريا بنت سيف بن أحمد الكندي. (٢٠٠٨). بعنوان أثر استخدام إستراتيجية مراقبة الذات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظ مسقط** وهدفت تلك الدراسة للكشف عن أثر مراقبة الذات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ تلميذا على مجوعتين بالتساوي تجريبية وضابطة وتم قياس الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ باستخدام اختبار أعد لذلك وتم التوصل إلى فاعلية استراتيجية مراقبة الذات في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي على المستويين الحرفي والاستنتاجي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي وأوصت الدراسة باستخدام هذه الاستراتيجية من قبل معلمي المدارس لتنمية الاستيعاب القرائي.
- **دراسة Kanani,Adibsereshki& Haghgoo (٢٠١٧) بعنوان تأثير التدريب على المراقبة الذاتية لتحسين الدافعية الأكاديمية للطلاب ذوي العسر القرائي** وكان هدف الدراسة هو تحديد تأثير التدريب على المراقبة الذاتية على تحفيز طلاب المدارس الابتدائية

المصابين بعُسر القراءة. أجريت هذه الدراسة شبه التجريبية جنبًا إلى جنب مع الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، مع مجموعة تحكم واختبار متابعة. تم اختيار ٣٢ طالبًا يعانون من عسر القراءة (الصف الثاني إلى الخامس) وقسموا إلى مجموعتين:

التجريبية (ن = ١٦) والضابطة (ن = ١٦) بشكل عشوائي. قسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعتين من ثمانية طلاب وتلقوا تدريب المراقبة الذاتية لمدة عشر جلسات لمدة ٦٠ دقيقة، مرتين في الأسبوع. تم إجراء اختبار لاحق بعد التدريب للمجموعتين وأجريت المتابعة بعد شهرين من الاختبار اللاحق للمجموعات التجريبية. وأظهرت النتيجة أن تدريب المراقبة الذاتية زاد من دافعية الإنجاز لدى أطفال المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة ونتائجها و خطواتها:

اولا : إجراءات الدراسة :

. **المنهج:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة في تناول متغيرات الدراسة وفقا للحدود التي تسعى الدراسة الحالية للتحقق منها وذلك وفقا لما يلي

متغير مستقل تجريبي: البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجية المراقبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

متغير تابع: صعوبات التعلم.

وقد تمت الدراسة فى ظل ظروف جائحة كرونا(Covid-19) التى حدت من حضور التلاميذ بكامل الطاقة الاستيعابية للفصل نظراً لإصابة البعض وخوف أولياء الأمور من حضور أولادهم للمدرسة مما لم يعطى مؤشراً جيداً على عدد أفراد العينة من ذوى صعوبات التعلم. كما راعت الباحثة الإجراءات الأحترازية أثناء تطبيق البرنامج والمتمثلة فى التباعد الاجتماعى بين التلاميذ مع الحرص على غسل اليدين بصفة مستمرة وارتداء الكمامات ونظافة المكان واستخدام الكحول.

التصميم شبه التجريبي: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد علي المجموعتين (التجريبية – الضابطة).

١. **الحدود المكانية:** اقتصرت تطبيق هذه الدراسة على مدرسه الشهيد ملازم اول محمد صلاح الصواف بإدارة الجمرك التعليمية محافظه الإسكندرية.

٢. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينه الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢٠ /٢٠٢١ واستغرق تطبيقها شهرين وعشر ايام (فى الفترة من ١٤ /١٠/٢٠٢٠ إلى ٢٤/١٢/٢٠٢٠)

٣. **الحدود البشرية:** عينه من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للصف الرابع الابتدائي من مدرسه الشهيد محمد صلاح الصواف بمدينه الإسكندرية وكان عددهم ١٨ تلميذ وتلميذه تم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبيه وضابطه).

ثانيا : نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس (القبلي– البعدي) على مقياس العسر القرائي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١.الإحصاء الوصفي "المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لمقياس العسر القرائي كما يوضح جدول (١٨)

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لمقياس العسر القرائي

مقياس العسر القرائي	القياس القبلي ن=٩		القياس البعدي ن=٩	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
الأداء القرائي	٩.٢٢٢	٠.٩٧٢	٥.٢٢٢	٠.٩٧٢
الأداء الكتابي	٤.٨٨٩	٠.٧٨٢	٢.١١١	٠.٧٨٢
الأداء الذاكري	٦.٢٢٢	٠.٩٧٢	٣.٥٥٦	٠.٨٨٢

الفهم والاستيعاب	٥.٦٦٧	٠.٧٠٧	٣	١
الادراك والتمييز	٥.٨٨٩	١.٠٥٤	٣.٣٣٣	١.١١٨
الترتيب	٤.٢٢٢	٠.٩٧٢	١.٥٥٦	٠.٥٢٧
الدرجة الكلية	٣٦.١١	٠.٩٢٨	١٨.٧٨	٢.٣٣٣

نتائج اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العسر القرائي (ن = 9)

الأبعاد		الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير d
الأداء القرائي	السالبة	٩	٤٥	٥	-٢.٦٧٣	٠.٠١	٠.٦٣
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					
الأداء الكتابي	السالبة	٣	١٢	٤	-٠.٩٠٥	غير دال	٠.٢١٣
	الموجبة	٥	٢٤	٤.٨٠			
	المتعادلة	٠					
الأداء الذاكري	السالبة	٩	٤٥	٥	-٢.٦٨	٠.٠١	٠.٦٣٢
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					
الفهم والاستيعاب	السالبة	٩	٤٥	٥	-٢.٧١	٠.٠١	٠.٦٣٩
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					
الادراك والتمييز	السالبة	٨	٣٦	٤.٥	-٢.٥٣	٠.٠٥	٠.٥٩٦
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					
الترتيب	السالبة	٨	٣٦	٤.٥	-٢.٦٣	٠.٠١	٠.٦٢٠
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					

الدرجة الكلية	السالبة	٩	٤٥	٥	-٢.٦٧	٠.٠١	٠.٦٢٩
	الموجبة	٠	٠	٠			
	المتعادلة	٠					

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لمقياس العسر القرائي

مقياس العسر القرائي	المجموعة التجريبية ن=٩		المجموعة الضابطة ن=٩	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
الأداء القرائي	٥.٢٢٢	٠.٩٧٢	٨.٢٤٢	٠.٥
الأداء الكتابي	٢.١١١	٠.٧٨٢	٥.١١١	٠.٩٢٨
الأداء الذاكري	٣.٥٥٦	٠.٨٨٢	٦.٣٣٣	١
الفهم والاستيعاب	٣	١	٥.٣٣٣	٠.٧٠٧
الادراك والتمييز	٣.٣٣٣	١.١١٨	٤.٥٥٦	١.١٣
الترتيب	١.٥٥٦	٠.٥٢٧	٣.٥٥٦	١.١٣
الدرجة الكلية	١٨.٧٨	٢.٣٣٣	٣٢.٨٩	٢.٢٠٥

١.باستخدام اختبار "مان وتني" u–test لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، على لمقياس العسر القرائي

جدول (٢٣): نتائج اختبار مان وتني لمقياس العسر القرائي

مقياس العسر القرائي	المجموعة التجريبية ن=٩		المجموعة الضابطة ن=٩		قيمة u	قيمة z	مستوي الدلالة	حجم التأثير بمعادلة كوهين
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الأداء القرائي	٥.٠٦	٤٥.٥	١٣.٩٤	١٢٥.٥	٠.٥	٣.٦٦٥-	٠.٠١	٠.٨٦
الأداء الكتابي	٥.١٧	٤٦.٥	١٣.٨٣	١٢٤.٥	١.٥	٣.٥٢٧-	٠.٠١	٠.٨٣١
الأداء الذاكري	٥.١١	٤٦	١٣.٨٩	١٢٥	١	٣.٥٣٦-	٠.٠١	٠.٨٣٣
الفهم والاستيعاب	٥.٢٢	٤٧	١٣.٧٨	١٢٤	٢	٣.٤٩١-	٠.٠١	٠.٨٢٣
الادارك والتمييز	٦.٧٨	٦١	١٢.٢٢	١١٠	١٦	٢.٢٥٩-	٠.٠١	٠.٥٣٢
الترتيب	٥.٧٨	٥٢	١٣.٢٢	١١٩	٧	٣.٠٥٦-	٠.٠١	٠.٧٢٠
الدرجة الكلية	٥	٤٥	١٤	١٢٦	٠	٣.٥٩٧-	٠.٠١	٠.٨٤٨

١.باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٩): نتائج اختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة (ن=٩)

		الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة	السالبة	٧	٣٥	٥	-١.٦٦٧	غير دال
	الموجبة	٢	١٠	٥		
	المتعادلة	٠				

وجدت فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في مقياس العسر القرائي الدرجة الكلية والابعاد بين القياس القبلي والقياس البعدي في اتجاه القياس البعدي.

وجدت فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في مقياس بطاقه ملاحظه صعوبات تعلم القراءة الدرجة الكلية والابعاد بين القياس القبلي والقياس البعدي في اتجاه القياس البعدي.

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الاختبار البعدي مقياس العسر القرائي على الدرجة الكلية والابعاد بين افراد المجموعة التجريبية افراد المجموعة الضابطة في اتجاه المجموعة التجريبي.

وجدت فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بيان درجات الاختبار البعدي لبطاقة ملاحظه صعوبات تعلم القراءة على الدرجة الكلية والابعاد بين افراد المجموعة التجريبية و افراد المجموعة الضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية .

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية ليه متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في مقياس العسر القرائي الدرجة الكلية والابعاد بين القياس البعدي والتتبعي.

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في بطاقه ملاحظه صعوبات تعلم القراءة الدرجة الكلية والابعاد بين القياس البعدي والتتبعي

ثالثا : خطوات الدراسة

تمثلت خطوات الدراسة المقترحة في الخطوات التالية:

١-دراسة نظريه للمتغيرات المتضمنة في البحث

٢-دراسات سابقه في مجال البحث وصياغة فروض الدراسة

٣-تحديد وتصميم الادوات الأساسية في الدراسة وتمثلت في

- اعداد محتوى البرنامج وتحديد فنياته واساليبه
- تطبيق اختبار العسر القرائي
- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

٤- تحديد العينة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكو متريه للأدوات عليها

٥-تطبيق الادوات على العينة الأساسية

٦-استخدام الاساليب الإحصائية المناسبة لمعالجه البيانات

٧-مناقشه وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وعرض توصيات الدراسة.

التوصيات

١. عمل برامج إرشادية لتوعية الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس بالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ومشكلاتهم النفسية وكيفية توجيه الآباء للتعامل معهم.
٢. العمل علي توفير أماكن في المدارس يتاح فيها تقديم الأنشطة والألعاب المختلفة التي تسهم في تقليل حدة المشكلات النفسية المصاحبة لذوي صعوبات تعلم القراءة.
٣. توفير أنشطة تعتمد علي اللعب تساهم في خفض مشكلات الأطفال النفسية وخاصة في المراحل ذات العمر الصغير.
٤. توفير أنشطة تعتمد علي اللعب في حماية الأطفال من الاضطرابات والمشكلات النفسية خاصة فور تشخيصهم بالإصابة بصعوبات تعلم القراءة.

البحوث المقترحة:

١. فاعلية برنامج قائم علي سيكولوجية اللعب في التخفيف من حدة المشكلات النفسية للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٢. فاعلية برنامج لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٣. فاعلية برنامج لخفض القلق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٤. فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين لتنمية قدرة المعلم علي خفض حدة المشكلات والاضطرابات النفسية التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في البيئة الصفية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- صلاح عميرة علي (٢٠٠٢) برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسة بدولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عالية السادات شلبي (٢٠٠٥) فعالية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض الصعوبات الأكاديمية والانفعالية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة دكتواره غير منشوره**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- نصرة محمد عبد المجيد جلجل (٢٠٠٩) **اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي "بحوث تطبيقية"**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشيماء ناجى عطية عبدالحميد، منى خليفة علي حسن و على عبدالمنعم حسين. (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية: **المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**، ع٩،٥٧- ٨٦.
- آمنة محمود أحمد عايش، "صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها"، ٢٠٠٣ رسالة مقدمة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على **درجة الماجستير** في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٣، ص٢٣- ٢٤.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم، تاريخها ومفهومها، تشخيصها**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- إبراهيم زكي علي قشقوش، و أسماء عبدالتواب بدر الجمل. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات القراءة لدى الأطفال. **مجلة البحث العلمي في التربية:** جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨، ج٦ ، ١٧٣ - ١٨٦.

– أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، (١٩٩٦): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

– أحمد زينهم أبو حجاج، (١٩٩٦): برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي، **دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.

– أحمد عبد الله أحمد ، وفهيم مصطفى (٢٠٠٠). **الطفل ومشكلات القراءة**. الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

– Alderman, M. K. (2004). Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning. Routledge.

– Anderson, Anastasia & Whekdall, Kevin (2004) : " The Who, What, Where, When, and Why of Self-Monitoring of Student Behaviour" , Australasian Journal of Special Education, v 28 n 2 p. 30 - 64 . (EJ 854255).

– Carroll, Patricia (2008) : How to improve Students Students' Test Scores by Using Self Monitoring Strategies, http://dspace.nitle. org / bitstrea

– Chen, M.Y (1994): Whole Language: Philosophical Beief Theory & Practice ERIC ED 374662

– Clarke, Geraldine (2005): "An Examination of "Self - Monitoring" and the Influence of Others". as Determinants of Attitude to the Higher Education Application - Service Process in the UK", Journal of Marketing for Higher Education, v15 n1 p1 - 20 Oct, (EJ 839689).

– Cook, Vivian. (1993): Linguistics and Second Language Acquisition. London : Macmillan, http://writing.berkeley.edu /TESL – EJ / ej03 / r16.html

– Creel, Chrissy; Fore, Cecil, ; Boon, Richard T.& Bender, William N. (2007): "Effects of Self - Monitoring on Classroom Preparedness Skills of Middle School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Learning Disabilities: A

Multidisciplinary Journal, v14 n2 p 105 - 113 2006 (EJ 80S046).

- Ahour, T & Mohseni, F (2014) The effect of metacogneotive strategies (planning, self-monitoring) instruction on EFL learners' reading comprehension. **Journal of Current Research in Science**, 2 (3): 437-442
- Almasi, J.F., & Fullerton, S.K. (2012) **Teaching strategic processes in reading** (2nd ed.). New York, NY: Guilford
- DSM-5: American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth Edition. (2013)
- Joseph, L, & Eveleigh, E, (2009) A Review of the Effects of Self-Monitoring on Reading Performance of Students with Disabilities. **The Journal of Special Education**, 45(1) 43–53
- Laraba, S (2012) Comprehension Monitoring Strategies for Fostering Reading Comprehension, **Journal of Human Sciences**, 38: 37-46
- Lee, Anne & Lape, Jennifer (2019) A Cognitive, Self-Monitoring Intervention for Handwriting with Second-Grade Students. **Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention**, 1 (16): 10-25
- Lundberg, I., & Hoien, T. (2001) **Dyslexia and phonology**. In A. J. Fawcett (Ed.), Dyslexia: Theory and good practice. Philadelphia: Whurr Publishers.
- NASET LD Report (2018) Characteristics of Children with Learning Disabilities, **National Association of Special Education Teachers**, 3: 1-28. Available at: https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue__3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf
- Parrila, R & Protopapas, A (2017) Dyslexia and word reading problems. **In,** Cain, K. Compton, D. & Parrila, R (Eds.) Theories of reading development. 1-50.