أثر التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية المهارات القرائية لدى ذوى العسر القرائى للصف الرابع الابتدائى

إعداد

أ/ ســـارة أســامــة دبـــور

باحثة ماجستير بقسم علم النفس النفس التربوي

كلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

إشراف

أ.د/ اعتدال عباس حسنين

أستاذ علم النفس التربوى ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

أ.د/ محمد أحمد ناصف

مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوي

بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

أثر التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية المهارات القرائية لدى ذوى العسر القرائى للصف الرابع الابتدائى

إعداد

أ/ ســـارة أســامــة دبـــور

باحثة ماجستير بقسم علم النفس النفس التربوي - كلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

إشراف

أ.د/ اعتدال عباس حسنين

أستاذ علم النفس التربوى ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

أ.د/ محمد أحمد ناصف

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس

ملخـــص

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن المنصرم تطوراً ملحوظاً فى مجال التدريس، فلم يعد الاهتمام بالمعلومات هو الغاية الوحيدة من العملية التعليمية بل زاد الاهتمام بشكل ملحوظ بالتلميذ وذلك من خلال تشجيعه على القيام بمزيد من النشاط والتفاعل مع زملائه كمجموعة وكأفراد، وإتاحة الفرصة ليتعلم كيف يتعامل مع الاخرين بحيث يصبح أقدر على الانتماء للجماعة، وفى دعم الروابط بينه وبين أقرانه مما يؤدي الى اكسابه المهارات الاجتماعية والمهارات القرائية، حيث تُعد (القراءة) من مهارات الاتصال التي يُبنى عليها الكثير من مهارات التعلم، وإتقانها يساعد الطالب على امتلاك القدرة على اكتساب العلوم والمعارف والمهارات التي تسعى المدرسة والأسرة والمجتمع على إكسابها للفرد، وتساعد الطالب على التواصل مع أفراد مجتمعه بشكل أفضل، كما أن أي ضعف، أو خلل في (القراءة) يتبعه ضعف في مهارات التعلم والتواصل الأخرى.

وتُعد صعوبات التعلم ظاهره ذات أثار سلبيه تتمثل فى العجز وعدم القدرة على المتابعه وغيرها من المشاعر التى تنعكس فى صوره اضطرابات مختلفه وسلوكيات سلبيه مثل التسرب من التعليم أوظاهرة الهروب أو الفقد التعليمى.

ويرى كثير من علماء النفس أن أستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تبدو أكثر ارتباطاً بذوى صعوبات التعلم، حيث يختلف كما وكيفا لدى العاديين من الأفراد.

ويمكن تنميه المهارات القرائيه بأستخدام أستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وأن التعلم المنظم ذاتيا يكسب التلاميذ القدره على التعلم، ويدعم معارفهم وسلوكهم ووجدانهم من خلال ضبط تفكيرهم عند اكتسابهم للمعرفه والمهارات، كما يساعدهم على تصميم بيئات تعلم جديدة.

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية المهارات القرائية لدى ذوى العسر القرائى للصف الرابع الابتدائى.

مقدمة:

تُعد (القراءة) من مهارات الاتصال التي يُبنى عليها الكثير من مهارات التعلم، وإتقانها يساعد الطالب على امتلاك القدرة على اكتساب العلوم والمعارف والمهارات التي تسعى المدرسة والأسرة والمجتمع على إكسابها للفرد، وتساعد الطالب على التواصل مع أفراد مجتمعه بشكل أفضل، كما أن أي ضعف، أو خلل في (القراءة) يتبعه ضعف في مهارات التعلم والتواصل الأخرى.

ومن معوقات تدريس القراءة وجود عينة من الطلاب لا يستطيعون تعلم القراءة أو الكتابة لأسباب عد يدة، لعل من ضمنها: ظاهرة (العسر القرائي)، ويسميه البعض (اضطراب القراءة النمائي)، عسر القراءة أو ما يصطلح عليه أيضا الديسلكسيا، من أشهر صعوبات التعلم وأكثرها باهتمام العلماء والمربين، وذلك لكون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعليمات في جميع المواد الدراسية ، و بدونها لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدما في مسيرته التعليمية. كما أن وجود طلاب يعانون من عسر القراءة في الصف الدراسي من شأنه التأثير على المستوى العام للطلاب، وهدر الكثير من الوقت والجهد في معالجة ظاهرة لا يُعْرف عنها الكثير في الأوساط الدراسية.

تعد صعوبات التعلم ظاهره ذات أثار سلبيه تتمثل فى العجز وعدم القدرة على المتابعه وغيرها من المشاعر التى تنعكس فى صوره اضطرابات مختلفه، وإذا أهملت هذة الظاهره السلبيه مثل التسرب من التعليم أوظاهرة الهروب أو الفقد التعليمى(سيد عتمان ١٩٩٤،٤).

ويرى كيرك وكالفنت (١٩٨٨:٢٥) أن صعوبات تعلم القراءه تمثل نسبه كبيره من بين حالات صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس، فنجد أن قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد على القدره القرائيه، لذا فإن الصعوبات فى هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبى على شخصيه التلميذ.

وقد ذكر هارس، وسايبلى أسبابا كثيره لضعف التقدم فى فهم القراءه، وتشمل هذة الأسباب على مستوى ذكاء عام دون المتوسط، ونقص فرصه ممارسه اللغه، والعجز فى الجانب السمعى والنطق والتى تعمل جميعا على حصر وتحديد وتطور المفردات . إن القراء البطيئه كلمه – كلمه قد تسبب ضعفا فى الفهم فالطالب غالباً مايضطر إلى إعادة قراءه المادة المقروءه من أجل فهمها(فتحى الزيات ،٢٠٠١،٤٦١)

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيزعلى المشكلات والعمليات المعرفيه وما وراء معرفيه التى تقف خلف صعوبات التعلم، وقد أستقطبت عمليات ماوراء المعرفيه والعمليات المعرفيه التى الاهتمام الأكبر فى السنوات الأخيره (يوسف قطامى،١٩٩٠،٢٠١)

ويرى كثير من علماء النفس أن أستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا تبدو أكثر ارتباطاً بذوى صعوبات التعلم ،حيث يختلف كما وكيفا لدى العاديين من الأفراد (فتحى الزيات،١٩٩٨،٢٦٠)

ويرى كثيرمن العلماء أن الغرض الرئيسى من استراتيجيات التعلم هو أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها متعلم مستقل independent learner، ومتعلم استراتيجى strategic learner، ومتعلم منظم ذاتيًا self – regulated learner (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٨)، فالطلاب فى حاجة إلى استراتيجيات التنظيم الذاتى والتى تركز على العمليات المنظمة ذاتيًا والتى تتنبأ بالأداء الأكاديمى للطلاب (Zimmerman, 1994, 11)، ومن ثم يجب أن يتعلموا كيف يستخدمون مدى واسعًا من الاستراتيجيات بشكلٍ مستقل داخل حجرة الدراسة. فبعض الاستراتيجيات تنظم معالجة المعلومات، بينما تساعد استراتيجيات أخرى فى إدارة الوقت والدافعية والوجدان، وبعضها تؤدَّى بشكلٍ عقلى mentally، وبعضها تُعتبر استراتيجيات خارجية مثل أخذ الملاحظات، وبعض الاستراتيجيات تكون محددة بالمواقف والمهام، بينما تُعتبر بعضها مُوجهة، ومُشجعة للطلاب على الاكتشاف والدراسة(Paris et al., 2001, 272-273)، والمهم هنا هو قدرة الطلاب على الاختيار، والربط، والتنسيق بين هذه الاستراتيجيات بطرق فعالة. (Bockaerts, 1999, 447)

أستخدم (هاريس وجراهام ١٩٩٦) نموذجا للتنظيم الذاتى حيث أستخدم هذا النموزج لتدريس الإستراتجيات للطلاب العادين وذوى الصعوبات التعليميه فى العديد من المحتوى التعليمه المختلفه (Swanson&Delapaz,1988)

ومن هنا يظهر الهدف الرئيسى من التعلم المنظم ذاتيا – هو – زياده وعى المتعلمين تجاه أنفسهم كمتعلمين ووضعهم فى مواقف تدريبيه تتسم بالفاعليه، وجعل المتعلم يقظا، وأكثر قدره على تحسين مستوى تعلمه.

وفى دراسه بويل (Boyle,1996) تشير إلى مدى تاثير إستراتجيات الخرائط المعرفيه فى تنميه مهاراه أستخدام أستخراج المعنى من الحرفى والمعنى الأستنتاجى وتأثيره فى تنميه المهارات القرائيه.

وأكدت دراسه سوانسون وهوسكين (Swanson&HOSKING,1998) أن هناك إختلافات بين متوسطات تأثير الإستراتجيات المستخدمه لعلاج التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم، من خلال هذا العرض يتضح أن أعلى متوسط كان لصالح الأستراتجيات المعرفيه والتدريس المباشر (Swanson&Hosking,1998)

وترى الباحثه فى ضوء ماسبق، يمكن تنميه المهارات القرائيه بأستخدام أستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وأن التعلم المنظم ذاتيا يكسب التلاميذ القدره على التعلم، ويدعم معارفهم وسلوكهم ووجدانهم من خلال ضبط تفكيرهم عند اكتسابهم للمعرفه والمهارات، كما يساعدهم على تصميم بيئات تعلم جديدة

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكله البحث الحاليه فى أنتشار صعوبات التعلم بدرجه كبيره فى مدارسنا ومؤسساتنا التعليمه فى مختلف مراحل التعليم حيث لاحظ الباحث من خلال عمله فى مجال التدريس أن هناك عدد ليس بقليل من التلاميذ ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى زملائهم ؛على الرغم من ذكائهم فى المتوسط أو أعلى من المتوسط أحيانا ولا يعانون من مشكلات صحيه أو أى أعاقات بدنيه ،فهذة الفئه من التلاميذ لايندرجون تحت أى من التصنيفات المعرفيه للإعاقه حيث يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدره على التعلم بمستوى يتناسب مع قدراتهم العقليه مما يترتب عليه تكرار رسوب، ومن ثم تسرب نسبه كبيره من التعليم، وأكد ذلك تكرار شكوى المعلمين وعدد كبير من أولياء الأمور من إنخفاض مستوى تحصيل أبنائهم على زملائهم على الرغم من تمتعهم بكل مايتمتع به زملائهم العادين من قدرات وإمكانيات، ويؤكد ماسبق ماذكرة نبيل حافظ (٢٠٠) عن نسب أنتشار صعوبات التعلم فى مصر حيث ذكر أن نسب صعوبات التعلم فى مصر تراوحت ما بين ٢٦%فى القراءة ،٢٨,٤%فى الكتابه فى دراسه أجريت (١٩٨٨) و١٦,٥%فى القراءه ١٨,٨فى الكتابه فى دراسه أجريت (١٩٩٣) .

ومن خلال أطلاع الباحثه على عدد من الدراسات لاحظت أن هذة الفئه من التلاميذ لديهم نقص فى المهارات القرائيه وقد أظهرت دراسات مسحية لبرامج صعوبات التعلم أن ٧٠-٦٠ % من الطلاب المسجلين لهذة البرامج كانوا يعانون من صعوبات القراءة ولذلك أولي علماء التربية أهمية كبيرة لأبحاث صعوبات القراءه في ميدان صعوبات التعلم.

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة تورحبسون وآخرون (Toregeson et.al) وكيرك وكيرك (Kirk , Kirk) نقلاً عن وبستر (Webster, 1998) إلي أن العديد من الأطفال لديهم صعوبة في الأحتفاظ بالمعلومات في ترتيبها المتتابع وكما أشارت دراسة أبو طعيمة (٢٠١٠ م): التي هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس.

أهـــداف الـدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلي تحقيق الاهداف التالي:

تهدف الدراسه الحاليه إلى الكشف عن:

أثر برنامج تدريبى قائم على بعض أستراتجيات التعلم المنظم فى تنميه المهارات القرائيه لدى ذوى العسر القرائى لدى تلاميذ الصف الرابع الأبتدائى

أهميـــة الدراســـة:

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- عمل برنامج يستخدم أستراتجيات التعلم المنظم يفيد طلبه المرحله الأبتدائيه.

٢- تناول فئه صعوبات القراءة وهى فئه كبيرة فى مختلف مراحل التعليم وتحظى بأهتمام كبير من المربين وعلماء النفس.

٣- دراسه مهارات القراءه وتدريب التلاميذ عليها.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

برنامج:program

يعرفه الباحث إجرائيا بأنها الأثر الناتج عن مرور التلاميذ (عينه الدراسه) بخبرات البرنامج التدريبى القائم على أستراتجيات التعلم ومعرفه أثراها فى تنميه المهارات القرائيه لدى ذوى العسر القرائى.

التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة:

Students with learning Disabilities In Reading

يعرفها الباحث بأنهم : هم التلاميذ ذوى الذكاء المتوسط أو الفوق متوسط الذ ين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع كما يقاس بختبار الذكاء وبين أدائهم الفعلى كما

يقاس بأختبار التحصيل فى القراءة ولايعانون من أى إعاقه حسيه أو تخلف عقلى أو حرمان تربوى أو ثقافى أو اضطراب انفعالى

التعلم المنظم ذاتيا: Self-Regulated learning strategies

عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

مهارات القراءه: Readingskills

هى عملية فكرية شديدة التعقيدأرتباطها بالنشاطالعقلى والفسيولجى للانسانأضافة إلى حسة البصروأداة النطق والحالة النفسيةوهى تقوم على أبعاد أربعة التعرف والنطق–الفهم– والنقدوالموازنة – وحل المشكلة.

حـــدود الـــدراســـه

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعدد من المحددات:

١- **الحدود الزمانية:** ترتبط بفترة تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

٢- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة علي مدرسة سنتماى الإبتدائية المشتركة وتمثل المجموعة التجريبية، ومدرستى النصر الإبتدائية المشتركة والزهراء الإبتدائية المشتركة وتمثل المجموعة الضابطة، وهذه المدارس تابعه لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية.

٣- **الحدود الموضوعية:** تتناول هذه الدراسة أثر التعلم المنظم ذاتياً فى تنمية المهارات القرائية لدى ذوى العسر القرائى للصف الرابع الابتدائى من الذكور والآناث، وذلك من خلال الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الإطـــار النظـــري:

أولاً: التعلم المنظم ذاتياً

بدأت نظريات ونماذج التعلم المنظم ذاتياً منذ مطلع الثمانينات من القرن العشرين في جهود توضح ماذا يجب على المتعلم القيام به من أجل النجاح في التعلم (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Zimmerman, 2000) ويطلق على التعلم المنظم ذاتياً

العديد من المصطلحات المترادفة ومنها التعلم الموجه ذاتياً Self-Detracted Learning، والتعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning، والتعلم الذاتي؛ وتستهدف الدراسة الحالية تنمية المهارات القرائية، ورفع كفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة الصف الرابع الابتدائي من خلال الاعتماد على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ فاستكمالاً لتناول متغيرات البحث ستعرض الباحثة هذا العنصر (التعلم المنظم ذاتياً) من حيث مفهومه، ومكوناته، ومبادئه، وخصائص المتعلم المنظم ذاتياً، ودور التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات القرائية، والارتقاء بكفاءة الذات القرائية.

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

يعد مفهوم التعلم الذاتي من المفاهيم الحديثة التي نالت اهتمام كثير الباحثيين في علم النفس التربوي الكثير، نظراً للاهمية الكبرى التي يتضمنها هذا المفهوم، فيرى بير (Perr, 1981: 106) أن كلمة استراتيجية تشير إلى تناسق (تجهيز) configuration الأساليب والخطط التى يتم اختيارها، أو تكوينها من بين عدة بدائل متاحة لتدبر نوع معين من المباحثات البيئية environmental negotiation. والاستراتيجية تُعتبر سائدة على الأسلوب style.

وقد ركَّز بعض الباحثين على تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً شارحاً، أي: يشرح لنا العمليات الأساسية التي يستخدمها التلاميذ في تنظيم تعلمهم ومن تلك التعريفات تعريف ليندر وهاريس (Linder & Harris ١٩٩٣,) للتعلم المنظم ذاتياً ً بأنه "الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعيه والبيئية في مواجهة المهام التعليمية" وقد وضع له ستة أسس هي(المعتقدات المعرفية، الدافعية، ما وراء المعرفة، استراتيجيات التعلم، الحساسية للموقف، الضبط البيئي).

ومفهوم التعلم المنظم ذاتياً يُشير إلى الدرجة التى يكون عندها الأفراد مشاركين نشطين بشكلٍ ما وراء معرفى، ودافعى، وسلوكى فى عملية تعلمهم ((Zimmerman, 1994, 3.

وهى تمثل أيضاً الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى يستخدمها الطلاب وتؤثر فيما تم تعلمه، بما فى ذلك الذاكرة والعمليات ما وراء المعرفية. إنها الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة، فنجده يربط مصطلح التعلم المنظم ذاتياً إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة وهي:

- أن يشخص موقفاً تعليمياً تشخيصياً صحيحاً ودقيقاً.

- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- أن يراقب فاعلية هذه الإستراتيجية.
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج فى موقف التعلم حتى يتم.

والمتعلم الذى ينظم ذاته هو ذلك الذى يعرف أنه من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعاً فى كتاب أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة، وأن يكون من مدفوعاً لأداء مثل هذه العمليات، وأن يراقب نجاحه، فهذا المتعلم يعرف الأوقات والمواقف التى لا تتطلب استخدام استراتيجية معينة، مثل حين يحكى نكتة أو طرفة أو يسترجع خبرة مشوقة (جابر عبدالحميد، ١٩٩٩: ٣٠٧).

ثانياً: المهـــــارات القرائيـــة:

لقد حظي تعليم القراءة والكتابة على المستوى العالمي باهتمام كبير، واهتم كثير من العلماء بدراستها دراسة علمية تحليلية، كما اهتموا بجوانب النجاح والفشل فيها، وأقاموا برامج لدراسة حالات التأخر والضعف فيها، وكانت حصيلة تلك الجهود رصيدا ضخما من المعلومات على قدرات القراءة والكتابة، ومهاراتها وتعليمها وقياسها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه، وأصبح ميدان القراءة والكتابة يستند على أساس علمي رصين، وقد ساعدت نتائج البحوث التربوية في إثراء هذا المجال.

وبالرغم من الجهود التي يبذلها المسئولون عن العملية التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر المعلومات والتكنولوجيا وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية إلا أنه ما زالت هناك مشكلات لم تجد طريقها إلى الحل النهائي؛ وذلك لأنها متجددة ومن المشكلات التي باتت تؤرق المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء. مشكلة تدني التحصيل الدراسي والضعف القرائي والكتابي لدى بعض التلاميذ وهي من أهم المشكلات التي تقف عائقا أمام التعليم (سعد علوان حسن، ٢٠٠٣، ١٤).

وتعد القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان، الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، ولقد حظيت القراءة ومهاراتها باهتمام كبير لأنها النافذة المفتوحة للمعرفة، كما أنها تعد من أهم أدوات التثقيف. وعلى ضوء هذه الأهمية فإن تعلمها حظي باهتمام كبير إذ أنها تزود التلاميذ بالقدرة على التوافق الشخصي، ومن خلالها تتوفر أسباب التسلية والترفيه

والاستمتاع من خلال القصص والكتب، وتنمي لديهم العديد من المهارات أيضاً. (مصطفى رجب، ١٩٩٤: ١٦٦-١٦٧)

لذلك فالقراءة تعد من أهم مهارات اللغة التي تعلم في المدرسة. وهي تحتوي على مهارات فرعية أخرى وهي على أنواع مختلفة، وحتى يستطيع التلميذ تحقيق النجاح في أية مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة وهناك عدد من المهارات التي تعد ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، وإذا ذكرنا القراءة فلا نعني مجرد ترديد الكلمات فقط وانما نعني بها الحصول على الافكار واتقانها والخروج بخبرات جديدة. (سعد علوان حسن، ٢٠٠٣، ١٤)

مفهـــوم القـــراءة

تعرف القراءة بأنها "عملية عضوية نفسية، يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحركات – الضوابط، الحروف)، إلى معان مقروءة (مصوته – صامته) مفهومة يتضح إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأه، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها (أحمد رشاد مصطفى الأسطل، ٢٠١٠: ١٩)

وكذلك تعرف بأنها "عملية انفعالية، دافعه تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينية، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والتحكم، والذوق، وحل المشكلات" (عبد الفتاح حسن البجة، ٢٠٠٢: ٢٢١).

أهميـــة القـــراءة

تعد القراءة غذاء الروح والعقل، ويكفيها شرفاً أنها الكلمة الأولى التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبينا محمد صلى الله علية وسلم، حينما أمره بالقراءة، حيث قال تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ (سورة العلق، ١-٥)، وهذا دليل عظيم على أهمية القراءة، ودورها الكبير في اكتساب المعارف، والخبرات، والعلوم التي تنفع الإنسان في حياته، وآخرته، على السواء، وتعتبر القراءة متقدمه على الكتابة، إذ يقرأ الإنسان أولاً ثم يكتب، فالإنسان عندما يتقن القراءة أحرفاً، وكلمات، وصورا ذهنية، تقوم اليد برسم ذلك كله على صفحات الدفتر.

وترجع أهمية القراءة إلى أنها المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم يتسم بالمعلوماتية (طه الدليمي وسعاد الوائلي، ٢٠٠٥، ٣)، إلى جانب ذلك فإن القراءة تعد من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع؛ لأنها

وسيلة التفاهم، والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاقه العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، كما أنها تساعد على رفع مستوى المعيشة (كريمان بدير واميلي صادق، ٢٠٠٢، ٨٩)

ثالثا :المهارات القرائية

كانت القراءة قديماً تعني قدرة القارىء على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم ما يقرأ أو لم يفهم، وسواء أحس السامع من قراءته بالمعنى أو لم يحس به، وظل هذا المفهوم سائداً حتى بداية القرن العشرين، وقد اختفى هذا المفهوم للقراءة، وحلت محله مفاهيم أخرى تناسب تطور الحياة، ومن هذه المفاهيم مفهوم (ثورندايك) للقراءة، حيث وجد ان القراءة عملية ليست سهلة وانما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالأدراك والتذكر والاستنباط والربط (علوي طاهر، ٢٠١٠، ٢٤).

وتشمل الدراسة الحالية على المهارات القرائية التالية:

أ) مهـــارة الفهـــم:

الغاية الأساسية من تعليم القراءة هي الفهم الجيد وهذا ما أتفق عليه في اصول تدريس كل اللغات، فكل قراءة لاتوصل الانسان الى الفهم هي خاطئه أو ناقصة وكل مدرس لايفهم هذه الغاية لايتمكن من معاونة طلابه على الوصول الى فهم مايقرؤون وبالتالي هو مدرس غير ناجح.(محمود الجومرد، ١٩٩٢، ٧٣).

وتتوقف درجة الفهم القرائي على مدى معرفة الطالب بالكلمات الجديدة في النص، المقروء فكلما كان الطالب قادرآ على معرفة دلالات الكلمات زادت قدرته على فهم النص، وهذا يتوقف على حد كبير عما يختزنه الطالب في ذاكرته من محصول لغوي أو ثروه لغويه تؤهله لهذا الفهم (ماهر عبدالباري، ٢٠١٠، ٤٤).

بـ) مهـــارة السرعـة:

القراءة السريعه لها دورها الكبير حيث توفر الكثير من الوقت في القراءة بمقدار(٢٥% او ٥٠ %) وسرعة القراءة شيء مهم جدا وقد تكون غير مجدية إن لم تكن مصحوبة بعنصر الفهم، اذ ان الفهم هو الأساس في القراءة وان الغرض من القراءة هو فهم الطالب لما يقرأ

وهدفها هو تنمية القدرة على تتبع مايقرأ وتفسيره وفهمه كما أشار كل من (مصطفى فهمي، ١٩٦٥، ٢) (سميح ابومغلي، ١٩٧٩).

فالسرعة القرائية يجب أن تكون بين البطء المعيب والإسراع المخل ولا ياتي هذا إلا بكثرة تدريب المتعلمين على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب. (عبد الفتاح البجه، ٢٠٠٠، ٢٨٥)

ج) مهـــارة الـدقـــة:

ولكي يستطيع المتعلم أن يتحدث بدقه فلابد أن يكون لديه القدرة اللغوية ويكون مدركا لمعاني المادة المقروءة وفهم أفكارها فهماً عميقاً وتذوق الاسلوب ومافي التعبيرات التي ينطق بها من جمال وفن. (سيف الاركي، ٢٠٠٧، ٤)

وهناك مهارات كثيره ومتنوعة ومتداخلة للقراءة، ذلك أنه من المعروف أن القراءة عبارة عن مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المجيد الإلمام بهذه المهارات، لكي تكون القراءة سليمة صحيحة ويمكن حصر تلك المهارات كما ركز عليها التربويون وذكرها عبدالفتاح البجه (٢٠٠٢، ١٦٦) كما يلي:

- قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية المعرفية (بنية الكلمة)، ومن الناحية اللغوية (حركة الإعراب أخر الكلمة) وذلك حسب موقعها من الجملة.
- تغير نبرة الصوت بحسب المعنى : كالاستفهام والإخبار والطلب.
- السرعة القرائية: هي من أهم المهارات التي لا بد للمعلمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.
- إكساب التلاميذ عادات القراءة الصحيحة ومهاراتها المتمثلة في سلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة الإلقاء، وفهم المقروءة والاستماع له.
- إثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب والألفاظ.
- النهوض بالتذوق الجمالي والفني والوجداني عن طريق إكسابهم التعبيرات الراقية والمعاني البارعة والصور الخلابة.
- القدرة على الاستيعاب الكلي للمقروء.
- قدرة المتعلم على التركيز وجودة التلخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر والتحصيل.

- وقد أضاف طه الدليمي وسعاد الوائلي (٢٠٠٥،٥) إلى تلك المهارات:
- التفاعل مع المقروء ونقده.
- حركة العين أثناء القراءة ووضعية القارئ.

وتوجد مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت المهارات القرائية بالبحث والدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة انتجي وآخرون (Antje, etal, 2015) والتى هدفت إلي التعرف على مهارات القراءة والهجاء لتلاميذ الصف الثالث فى المانيا وتكونت عينة الدراسة من (٧٨٩) من تلاميذ الصف الثالث، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق في مهارات القراءة والهجاء لدى التلاميذ ترجع الى مستوى المدرسة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

بينما هدفت دراسة جسيكا (Jessica, 2015) الى التعرف على المهارات القرائية والصوتية لدى التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي؛ وتكونت عينة الدراسة من (٥١) من التلانيذ ذوى العسر القرائي؛ وتوصلت الدراسة إلى ضعف المهارات الصوتية، فى حين كانت المهارت القرائية على قدم المساواة مع الضوابط الصوتية، وتنبأ القدرات الصوتية على تحقيق مهارات القراءة التي تتناسب مع المستوى التنموي والصوتي.

منهج وإجراءات الدراسة:

أ) منهـــج الـدراســـة:

تستخدم الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى معرفة أثر المتغير المستقل (التعلم المنظم ذاتياً) في المتغير التابع (المهارات القرائية)، للتلاميذ ذوي العسر القرائي بالصف الرابع الابتدائي.

ب) التصميم التجريبي:

تستخدم الباحثة في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي ذوى المجموعتين التجريبية والضابطة، والذي يعتمد علي القياس القبلي والبعدي للمجموعتين؛ وذلك باستخدام طريقة التدريس العادية على العينة الضابطة, وطريقة التدريس القائمة على التعلم المنظم ذاتياً على العينة التجريبية.

عينـــة الـدراســـة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي ذوي العسر القرائي من ثلاث مدارس تابعة لإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة

الدقهلية في العام الدراسى (٢٠١٦/٢٠١٧)، بمتوسط عمرى قدره (١١١,٨٤) شهراً، وانحراف معيارى قدره (٤,٢٩) لأفراد المجموعة الضابطة، وبمتوسط عمرى قدره (١١٠,٦٩) شهراً، وانحراف معيارى قدره (٢,٦١) لأفراد المجموعة التجريبية، وقد تم اختيار هذه العينة من عينة قوامها (٤١٦) تلميذاً وتلميذة منهم (١٩٧) ذكور، و(٢١٩) إناث، والجدول التالي يوضح أسماء المدارس وعدد تلاميذ العينة الكلية المأخوذة من كل مدرسة.

إجـــراءات الـدراســـة:

البرامج والأساليب الاحصائية المستخدمة في التحليل:

استخدمة الباحثة الاساليب التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار"ت" (Independent Sample T- Test) .
- اختبار "ت" (Paired Samples T- Test

نتـــائـج الـدراســـة:

توصلت الدراسة الحالية الى النتائج الآتية:

توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة فى القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي.

مناقشة النتائج والتعليق عليها:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة فى القياس البعدى".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (Independent Samples t test) عينات مستقلة, والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات القراءة

المهارات القرائية	المجموعة	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	حجم التأثير	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات التعرف والفهم القرائي	التجريبية	٣٠	٣٦.٠٦	١.٥٥	٥٨	٠.٩٦	٣٩.٥٥	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	١٦.٩٦	٢.١٤				
مهارات النطق القرائي	التجريبية	٣٠	٧٤.٤٣	٢.٣٤	٥٨	٠.٩٧	٥٢.١٦	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٣٩.٥٦	٢.٨١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	١١٠.٥٠	٣.٠٥	٥٥	٠.٩٩	٥٦.١٠	٠.٠١
	الضابطة	٣٠	٥٦.٥٣	٤.٢٨				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية في القياس البعدى دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية فى مهارات التعرف والفهم القرائي ومهارات النطق القرائي والدرجة الكلية، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر مرتفع، حيث يشير حجم الأثر الى أن البرنامج له تأثير كبير فى تعلم التلاميذ المهارات القرائية.

وبالتالي يتم قبول الفرض الأول حيث توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة خيري المغازي (١٩٩٣)، ودراسة نصرة محمد عبد المجيد (١٩٩٣)، ودراسة فريدة راشد الزياني (٢٠٠٣)، ودراسة شينك (Schunk, 2005)، ودراسة داهلمان وسامونز (Dahlman & Sammons, 2010) ودراسة اوفرسن وبناسي (Overson & Benassi, 2011)، ودراسة توموكى وآخرون (Tomoyuki, wtal, 2012)، ودراسة ريشارد (Richard, 2013)، ودراسة جوهانس وآخرون (Johannes, etal, 2015)، ودراسة الاي دين (Alaeddin, 2017)، ودراسة ماجدلين وآخرون (Magdalena, etal, 2017) ودراسة سيتسكى وآخرون (Sietske, etal, 2017) وهى أهمية الجلسات التدريبية ودورها فى التغلب علي العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وما توصلت إليه دراسة انتجي وآخرون (Antje, etal, 2015)، ودراسة جسيكا (Jessica, 2015)، ودراسة فيسكى وآخرون (Vickie, etal, 2015)، ودراسة ساراه وآخرون (Sarah, etal 2016)، ودراسة رينای وجوانی (Renae & Joanne, 2016)، ودراسة الاي دين (Alaeddin, 2017) من أن تنوع المثيرات والتحديات المثيرة وتقييم المهمة يحسن المهارات القرائية لدى التلاميذ.

وتفسر الباحثة هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالإجابة عن التساؤل التالى:

لماذا وجدت فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة فى القياس البعدى؟

ترجع الباحثة هذا التفوق لأثر البرنامج التدريبي؛ حيث تفسر الفروق بتفوق أفراد المجموعة التجريبية إلى:

- زيادة شعور التلاميذ بفعاليتهم أثناء الجلسات وقدرتهم على الممارسة الفعلية لما تم تدريبهم عليه، وجعلهم أكثر اهتماماً وتركيزاً على الأداء واستمتاعاً به، وولد لديهم دافعاً قوياً للاستمرار فى الجلسات دون ملل أو تعب، كما أن نظرة المتدرب إلى العمل الذى يؤديه ونجاحه فيه يمثل له قيمة كبيرة زادت هذه النظرة من احتمالية نجاحه بصورة جيدة، كما أن إتاحة الفرصة للمناقشة والحوار جعلتهم يستمتعون بالعمل، وقد أسهم فى ذلك إتاحة الفرصة لاختيارهم بعض الموضوعات أثناء أداء الواجب المنزلى ليطبقوا ما تم تعلموه، وجعلهم أكثر مثابرة وأكثر إحساساً بقيمة ما تعلموه.
- مواجهتهم بمواقف غير مألوفة لديهم تحتاج للتدقيق والتركيز فى الإجابة عن الأسئلة والمثيرات المعروضة أو المقدمة، والمهام المطلوبة منهم، ربما جعلتهم أكثر قدرة على التركيز فى التعلم، كما أن الوسائل والأساليب المستخدمة أثناء الجلسات جعلتهم يستمتعون بما تعلموه، وأصبحوا أكثر تمسكاً وحرصاً على الاستمرار فى كل جلسة عن الأخرى .
- توفر قدر من المعلومات عن اللغة العربية، وأهميتها ومكوناتها، وسبل تنميتها لدي التلاميذ، أدى الى سهولة تعلمها وتفاعلهم مع البرنامج
- التعزيز اللفظى الموجب والمناسب والمناخ السائد بقاعة الجلسات، الذى تتميز بالاحترام والاهتمام وتقبل أفكار المشاركين ومشاعرهم، وإحساسهم بأن جميع أفكارهم الخاصة بتنفيذ

المهام والأنشطة المتضمنة فى البرنامج محل تقدير واهتمام، وتوفير بيئة حقيقية مناسبة لاستثارة وتحسن تعلمهم للمهارات القرائية.

- عدم تقديم المكافآت المادية جعلهم يعملون من أجل العمل ذاته، وبالتالى كانوا يثابرون ويبذلون الجهد أثناء الجلسات، وهذا أدي الي التغلب علي مشكلات العسر القرائي لديهم.
- تنوع المثيرات والأنشطة المقدمة أو المعروضة على المشاركين والمهام المقدمة جعلتهم يهتمون بالتركيز والاستمتاع به والمثابرة أثنائه، وهذا يعنى تحسن المهارات القرائية لديهم.
- ما لدى المشاركين من خبرات مختلفة عما واجهوه من خبرة ومعرفة جديدة لديهم مما جعلهم فى صراع معرفى وعدم توازن الأمر الذى جعلهم يبحثون عن إجابات لكل ما يقدم لهم ببذل المزيد من الجهد والمثابرة، وهذا ينتج عنه التغلب علي مشكلات العسر القرائي لديهم.
- تزويد المشاركين بتغذية راجعة أثناء التدريب عن المظاهر الدالة على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث التى كانوا يبدونها أثناء تنفيذ الجلسات، والتى تنعكس فى أدائهم للواجبات المنزلية.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (Paired Samples T Test) عينات مرتبطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

المهارات القرائية	القياس	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	حجم التأثير	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات التعرف والفهم القرائي	البعدى	٣٠	٧٤.٤٠	٢.٣٨	٢٩	٠.٠١	-١.٠٠	٠.٣٢
	التتبعي	٣٠	٧٤.٤٦	٢.٣٤				
مهارات النطق القرائي	البعدى	٣٠	٣٦.٠٦	١.٥٥	٢٩	٠.٠٣	١.٥٤	٠.١٣
	التتبعي	٣٠	٣٥.٩٠	١.٥٣				
الدرجة الكلية	البعدى	٣٠	١١٠.٥٠	٣.٠٥	٢٩	٠.٠٤	١.٦١	٠.٢٥
	التتبعي	٣٠	١١٠.٣٧	٣.١٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعي فى مهارات التعرف والفهم القرائي ومهارات النطق القرائي والدرجة الكلية غير دالة

إحصائياً بين القياسين البعدى والتتبعي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر منخفض يشير الى عدم وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدى.

وبالتالي يتم رفض الفرض الثاني حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة خيري المغازي (١٩٩٣)، ودراسة نصرة عبد المجيد (١٩٩٣)، ودراسة فريدة الزياني (٢٠٠٣)، ودراسة بيزرش (Pajares, 2002: 117)، ودراسة اوفرسن وبناسي (Overson & Benassi, 2011)، ودراسة تومـوكى وآخـرون (Tomoyuki, wtal, 2012)، و دراسة جوهانس وآخرون (Johannes, etal, 2015)، ودراسة الاي دين (Alaeddin, 2017)، ودراسة ماجدلين وآخرون Magdalena, etal, 2017)) ودراسة مارى وآخرون (Mary, etal, 2017) وهى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في المهارات القرائية بالإجابة على السؤال التالى:

لماذا لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي في المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى العسر القرائي؟

وتفسر الباحثة ذلك فى ضوء مايلي:

- عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي يشير إلي بقاء اثر التعلم لدي تلاميذ المجموعة التجريبية.
- تشير هذه النتيجة الي استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي اثناء الجلسات المقدمه لهم وتفاعلهم معها.
- تعرض المجموعة التجريبية للقياس البعدي والقياس التتبعي بعد تطبيق البرنامج، أدي إلي عدم وجود فروق بين القياسين، وهذا يشير إلي نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.
- أن القياس البعدي والقياس التتبعي تم علي تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تلاقيهم للبرنامج التدريبي مما يشير الي انهم استفادوا من البرنامج العلاجي.

- اهتمام تلاميذ المجموعة التجريبية باستكمال الجلسات التدريبية، أدي إلي تفوقهم في نهاية الجلسات، والتغلب علي مشكلات العسر القرائي في المهارات القرائية لفترة طويلة بعد تطبيق البرنامج.

التـــــوصيـــات:

فى ضوء الدراسة الحالية تقدم الباحثة التوصيات التالية:

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على التغلب على مشكلات العسر القرائي لدى تلاميذهم.

٢- التركيز على أهمية وجود تعليمات واضحة عند استخدام برامج تدريبية تتضمن وصفاً للأساليب والإجراءات الواجب اتباعها بما يساعد المتعلمين على التعامل معها.

٣- ينبغى على المعلمين أن يوضحوا للمتعلمين الأهداف من موضوع الدرس وأهميته لهم مع ربط مادة التعلم الجديدة بما هو متوفر من محتوى معرفى سابق لديهم بما يجعل مادة التعلم الجديد ذات معنى يساعد على تنمية مهارات القراءة.

٤- ينبغى على المعلمين أن يتحمسوا لمادتهم وأن يبرزوا قيمتها، ويشركوا المتعلمين معهم فى إعداد الدرس أو شرحه أو توزيع الأوراق.

٥- تجنب أساليب التعلم التقليدية وتبنى استراتيجيات متنوعة تعزز العملية التعليمية، وتكسب المهارات والخبرات اللازمة للتعلم.

٦- توعية الوالدين بأهمية إتاحة الفرصة لأبنائهم لأن يختاروا ويعبروا بحرية عما يريدون للأثر الإيجابى لحرية التفكير والتعبير فى تعلم اللغة العربية، وإكسابهم المهارات الاجتماعية والإبداعية.

٧- توعية أولياء الأمور والمعلمين بضرورة تشجيع الأبناء على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وتعرضهم لمثيرات ذات صعوبة متوسطة تتحدى قدراتهم وتتميز بالحداثة والجدة والتعارض، مع إتاحة الفرصة لهم لاختيار الأنشطة التى يحبون أن يمارسوها؛ لأنها تحسن دافعيتهم لتعلم اللغة العربية ومهاراتها.

٨- ينبغى على المعلمين أن يهتموا بتقديم التعزيز اللفظى الإيجابى للمتعلمين فى صور مختلفة، سواء عن طريق مدحهم أو شكرهم أو الثناء عليهم؛ لأن هذا يثير دافعيتهم لتعلم مهارات القراءة.

٩- تضمين المناهج أو المقررات الدراسية بعض الألغاز أو المشكلات أو الصور، تحثهم على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث باللغة العربية.

١٠- ضرورة الاهتمام بإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقييم أنفسهم؛ لأن هذا يؤدى إلى ثقتهم بأنفسهم، الأمر الذى يؤدى إلى التغلب علي مشكلات العسر القرائي لدى التلاميذ.

البحـــوث المقتـــرحـــة:

١- أثر برنامج علاجي قائم على بعض أنواع الذكاءات المتعددة فى علاج صعوبات تعلم اللغة العربية.

٢- أثر برنامج علاجي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى التفكير الابتكارى.

٣- أثر استراتيجيات تجهيز المعلومات فى تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي فى المرحلة الابتدائية.

٤- العلاقة بين بعض أنواع الذكاءات المتعددة وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٥- أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى التغلب على مشكلات العسر القرائي لدى التلاميذ.

٦- أثر برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى التحصيل الدراسى فى المواد المختلفة.

٧- التعرف على العوامل والمتغيرات المسهمة فى التغلب على صعوبات اللغة العربية فى المراحل الدراسية المختلفة.

المـــراجـع

المراجع العربى

- جابر عبدالحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر. القاهرة: دار الفكر العربى.
- جابر عبدالحميد. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر. القاهرة: دار الفكر العربى
- خيري المغازى (١٩٩٣). "دراسة تجريبية لمدى فاعلية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى الأطفال. كلية التربية، " جامعة طنطا فرع كفر الشيخ،.
- سميح ابومغلي. (١٩٧٩). الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. محمد لاري للنشر والتوزيع.
- سيف الاركي. (٢٠٠٧). اثر توضيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الرابع العام. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية، جامعة ديالى.
- طه الدليمي وسعاد الوائلي. (٢٠٠٣). الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية . الأردن: دار الشروق
- عبد الفتاح البجة. (٢٠٠٢) . تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية . الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عتمان (١٩٩٠). صعوبات التعلم، القاهره، مكتبه الأنجلو المصريه
- علوي طاهر. (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقاً لاحدث الطرق التربوية. الأردن : دار المسره للنشر والتوزيع عمان .
- فتحى الزيات (٢٠٠١) . علم النفس المعرفى : الجزء الأول – دراسات وبحوث، القاهره، دار النشر للجامعات.
- فتحى الزيات(١٩٩٨) "صعوبات التعلم والأسس النظريه والتشخيصيه والعلاجيه "دار النشر للجامعات، القاهره، ط١.
- فريدة الزياني (٢٠٠٣). دراسة تقويمية لطريقة رون ديفز في علاج العسر القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- قحطان الظاهر. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- كريمان بدير واميلي صادق. (٢٠٠٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة : عالم الكتب.
- ماهر عبد الباري. (٢٠١٠). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. عمان : دارالمسره للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمود الجومرد. (١٩٦٢). الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية. العراق : مطبعة الهدف.
- مصطفى فهمي. (١٩٦٥). مجالات علم النفس. ج ٢. القاهرة : دار المعارف .
- نصرة جلجل (١٩٩٣). تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج علاجي مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا.
- يوسف قطامى (١٩٩٠).فاعليه برنامج مقترح قائم على نظريه الذكاءات المتعددة فى تنميه بعض المفاهيم العلميه ومهارات الأستقصاء العلمى فى مادة الأحياء لدى طلاب المرحله الثانويه، رساله اجستير غير منشوره، كليه التربيه، جامعه كفر الشيخ
- أحمد رشاد. (٢٠١٠). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

المراجع الأجنبى

- Metacognitive Functioning, Self-Efficacy, and Study Behavior. Ph.D, University of New Hampshire, 3467354.
- Alaeddin K. (2017). Do Multiple Intelligences Improving EFL Students' Critical Reading Skills?, Arab World English Journal (AWEJ) Volume.8 Number.1 March, 2017 Pp. 309- 321.
- Antje S. Ross A. Catherine G. & Anika F. (2015). Reading and spelling skills in German third graders: Examining the role of student and context Characteristics, British Journal of Educational Psychology (2015), 85, 533–550.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. International Journal of Educational Research, 31, 6, 445-457.

- Boyle,1996 Emergent, Self-Directed, and Self-Organized Learning: Literacy, Numeracy, and the iPod Touch, International Review of Research in Open and Distance Learning, v12 n7 p135-146 Nov 2011. 12 pp
- Henderson, R. W., & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jessica K. Anna W. Penny L. Deborah D. Stephen R. Jane E. Donald B. (2015). Reading and Phonological Skills in Boys with Fragile X Syndrome, J Autism Dev Disord (2015) 45:1699–1711 DOI 10.1007/s10803-014-2328.
- Linder. R and Harris. B (1993). Self Regulated Learning Meta Cognition and the Problem of Transfer. Paper Presented at the 4th International Correction Education Association Annual Conference. July 12.Chicago
- Magdalena K. Katrin D. Florian B. Dajie Z. Karin L. Christof K. Franz P. Thomas P. Christa E. Peter B. (2017). Eye Movements during Silent and Oral Reading in a Regular Orthography: Basic Characteristics and Correlations with Childhood Cognitive Abilities and Adolescent Reading Skills, PLoS ONE 12(2): e0170986. doi:10.1371/journal.pone.0170986
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 253-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Perry, W. Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering (Ed.), The modern American college (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass
- Sarah P. Cara O. Lynne G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423 DOI:10.1111/1467-9817.12060 Volume 39, Issue 1, 2016, pp 109–125.

- Swanson, H.(1987)"Information processing theory and learning disabilities":An
- Vickie P. Michel B. Nadine F. Mara B. Frank V. Cecilia M. Richard T. & Ginette D. (2015). Phenotypic and genetic associations between reading comprehension, decoding skills, and ADHD dimensions: evidence from two population-based studies, Journal of Child Psychology and Psychiatry 56:10 (2015), pp 1074–1082
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications.(p. 1-19). NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation. (p. 13-39). NY. Academic Press.

Abstract

The last decades of the past century have witnessed a remarkable development in the field of teaching, and attention to information is no longer the sole purpose of the educational process has significantly increased interest in the pupil by encouraging him to film more actively and interacting with his colleagues as a group as individuals, and to be given the opportunity to learn how to deal with others so that they can be more capable of belonging to the group, and in supporting the links between them and their peers than it leads to social skills and literacy skills, where the (reading) of the communication skills on which many are built Learning skills, Mastery helps students to acquire the science, knowledge and skills that the teacher, the family and the community seek to impart to the individual., and helps the student communicate better with the community, and any weakness, or dysfunction (reading), is followed by a weakness in learning and other skills

The difficulties of learning are related to the negative consequences of the problem of the burden and the lack of the ability to preach and other problems that are reflected in various disorders and negative behaviours such as dropping out of education, the phenomenon of the Rob machine or the educational loss.

The present study attempts to identify the impact of self-managed learning in the development of literacy skills for the fourth grade special hardship