دافعية القراءة وعلاقتها بفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم

أ. د. علي محمود شعيب
جامعة المنوفية، مصر

أ. د. إيمان حسنين عصفور
جامعة عين شمس، مصر

استلم بتاريخ: 06-02-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 22-05-2017 قبل للنشر بتاريخ: 25-05-2017

الملخص:

حاولت الدراسة الحالية التعرف على دافعية القراءة، وفاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم قرائية، كما حاولت التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية القراءة لديهم وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي، كما حاولت التعرف على قدرة كل من فاعلية الذات القرائية والقلق القرائي في التنبؤ بدافعية القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمدت الدراسة على عينة قوامها 25 تلميذة ممن تم تشخيصهن من فئة صعوبات التعلم القرائية بمدارس مدينة نجران الابتدائية، ولقد أوضحت النتائج انخفاض متغيرات البحث الثلاث لديهن بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية القراءة وفاعلية الذات القرائية في حين لم تظهر هذه العلاقة الارتباطية مع القلق القرائي، كما أوضحت النتائج عدم قدرة متغيري البحث فاعلية الذات القرائية والقلق القرائي في التنبؤ بدافعية القراءة لديهن.

الكلمات مفتاحية: صعوبات التعلم القرائية؛ دافعية القراءة؛ فاعلية الذات القرائية؛ القلق القرائي.

Reading Motivation in relation Reading Self-efficacy and Reading Anxiety among Students with Learning Disabilities

Ali SHOEIB
Menoufia University, Egypt

Iman OSFOUR
Ain Shams University, Egypt

Abstract

The present research aimed at investigation reading motivation, reading efficacy, and reading anxiety among children with reading disabilities in Nijran primary schools. Sample was 25 female students who were diagnosed having reading disabilities. Results showed lower levels of the three variables, significant relationship between reading motivation and reading efficacy only. Variables such as reading efficacy and reading anxiety were not significant in predicting the reading motivation of students.

Keywords: reading disability, reading motivation, reading efficacy, reading anxiety.

الإشكالية:

تعتبر القراءة المكون الرئيس لأي عملية تعليمية سواء كان من يتلقاها عادي أو يعاني من صعوبة في التعلم، وإن كان الأمر جدير بالاهتمام به لدى العاديين، فإنه من الأجدر الاهتمام بها لدى ذوي صعوبات التعلم نظرا لأنهم يمثلون نسبة 5 % من أي مجتمع، وقد يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلات أكاديمية في القراءة والفهم القرائي والكتابة والحساب والتعبير اللفظي بما يقلل لديهم الرغبة في القراءة أو التكيف بنجاح مع العملية التعليمية، فإذا فقد الطفل في المرحلة الابتدائية دافعيته نحو القراءة فلن يكتسبها في المستقبل، وتعتبر الدافعية نحو القراءة أحد المتغيرات الرئيسة في تحريك فاعلية الذات التعليمية لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية وإكسابهم الثقة بالنفس كي يشعروا بالنجاح مثلهم مثل العاديين، ولعل الدافع نحو القراءة وقياسه لدى ذوي صعوبات التعلم من المشكلات التي ينبغي التعرف إليها بوضوح للوقوف على حجم مشكلة القراءة لديهم، ويرتبط الفهم القرائي بالقراءة الصحيحة ومن ثم فإن الكشف عن القراءة وما يحركها لدى ذوي صعوبات التعلم داخليا وخارجيا بما يتكون معه مفهوم ذات قرائي إيجابي يمثل أحد الحلول المناسبة لذوي صعوبات التعلم، وتحاول الدراسة الحالية التعرف على البروفيل القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران؟
3. هل يمكن التنبؤ بدافعية القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران من المتغيرات: فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران.
2. التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران.
3. التنبؤ بدافعية القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران من المتغيرات: فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تأتي الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تقوم بدراستها وهي دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة

الابتدائية بمدينة نجران وهو في حدود علم الباحث ما لم يتم التطرق إليه في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية: تنطلق أهمية البحث التطبيقية من خلال التعرف على دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران تمهيدا لوضع الخطط العلاجية لها من حيث أساليب التشجيع وإثارة الدافعية الداخلية والخارجية لديهم.

تحديد مصطلحات الدراسة:

دافعية القراءة: reading motivation هي ما يحرك الفرد نحو القراءة والاستمتاع بما يقرأ، وهي إما داخلية أو خارجية، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها تلميذ صعوبات التعلم القرائية بالمرحلة الابتدائية بعد تطبيق مقياس دافعية القراءة الذي يبين الدافع الداخلي والخارجي لذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للقراءة لديه.

فاعلية الذات القرائية: reading self-efficacy جملة ما لدى التلميذ من ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية من اعتقادات تشير لقدرته على القراءة بنجاح، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها تلميذ صعوبات التعلم القرائية من تطبيق مقياس فاعلية الذات القرائية عليه.

القلق من القراءة: reading anxiety هو ذلك الخوف الذي ينتاب تلميذ صعوبات التعلم من التعرض له أثناء القراءة ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ صعوبات التعلم من تطبيق مقياس القلق القرائي عليه.

الإطار النظري

يعتبر التمكن من مهارتي القراءة والكتابة لدى بعض الأطفال تحديا كبيرا يواجهون به مسؤليتهم كمواطنين فاعلين في مجتمعهم مستقبلا، كما يمكن القول أن مهارتي القراءة والكتابة من الأهداف الأساسية لأي عملية تعليمية، وقد جعل هذا التحدي كل من المنظرين التربويين والقائمين على شؤون التعليم يتفقون على ضرورة الاهتمام بضرورة اكتسابها منذ الصغر، فكلما ازداد نمو الأطفال عمريا وارتقاءهم في صفوفهم الدراسية كلما انخفض لديهم الدافع للقراءة، فمن لا يقرأ لن يكتب، لذا وجب البحث عن العوامل التي تزيد من دافعية الطلاب نحو القراءة بازدياد نموهم الدراسي، خاصة في الموضوعات غير المرتبطة بالدروس التعليمية(Smith,2015, 4) والناس لا يولدون مزودين برغبة فطرية للقراءة ولكن ما نتعلمه في مرحلة الطفولة من البيئة القرائية المحيطة بنا هو ما يولد لدينا هذه الرغبة والاشتهائية القرائية. (Hebert ,2011, 33)

وتذكر(Mc Guyer (2011, 45 أن اكتساب اللغة يأتي من قدرة الطفل على الترميز في حين ينمو الوعي الصوتي للحروف والكلمات من خلال اكتساب اللغة، ويكتسب الأطفال اللغة بمعدل سريع ما بين سن 1–6 سنوات، وإذا كان الكلام عملية فطرية فإن القراءة عملية مكتسبة في المقام الأول وكي يقرأ الطفل عليه أن يتعلم الحروف الهجائية ويستمع إلى الكلمات المنطوقة من الآخرين المحيطين

به وكل كلمة يسمعها الطفل من الآخرين تكون وفق إدراك هذا الفرد لنطقه لها والتي قد تختلف من شخص لآخر ومن ثقافة لأخرى بما يعكس استماعه لها على طريقة كتابته.

ويذكر(Marinak, 2013) توصية غالبية دراسات القراءة على ضرورة إيجاد وسيلة لحث الدافعية الداخلية نحو القراءة intrinsic reading motivation لدى المتعلمين.

ويعتبر ضعف المستوى القرائي من التهديدات الخطيرة على الدول المتقدمة والآخذة في النمو على حد سواء، وتذكر(Marshall,2011, 1) أن تقارير الإدارات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية أوضحت أن الرسوب المتكرر في القراءة يمثل تهديدا على مستقبل الدولة التعليمي مما جعل الباحثة تستنتج أن المجتمع الذي لا يقرأ لا يمكنه إعلان التحدي في أي مجال من مجالات الحياة، وأن الانهيار الاقتصادي لأي مجتمع هو نتيجة مباشرة للأمية القرائية.

ويضعف الاتجاه الايجابي نحو القراءة تدريجيا بالارتقاء في صفوف المرحلة الابتدائية نتيجة لانخفاض الدافع نحو القراءة لعوامل أهمها تلك الاعتقادات التي كونها الطفل عن محصلة قراءة المحيطين به، وفشله في تحقيق توقعات الآخرين منه في مجال القراءة، ومحصلة خبراته الشخصية المتواضعة في مجال القراءة التخصصية بموضوع معين، ومن ثم تنخفض لديه الدافعية نحو القراءة فيتوجه باهتماماته لأشياء أخرى غير القراءة لشغل أوقاته فيها ككرة القدم أو الأعمال الفنية أو اليدوية البسيطة. (McKenna,1995, 938)

وتعتبر مهارة القراءة أحد المتطلبات الأساسية لأي متعلم، يساعدهم في اكتسابها المعلمون بما لديهم من استراتيجيات متعددة في التعامل الجيد مع الثقافة والانفجار المعرفي من حولهم تجعلهم قادرين على حث دافعية القراءة لدى طلابهم ورفع مستوياتها لديهم، ويقول (Applegate & Applegate, 2010) أن التحدي أمام المعلمين لا يتوقف فقط على خلق دافعية القراءة لدى طلابهم ولكن الارتقاء بهم من مستوى القراءة العادية إلى مستوى القراءة المهنية professional reading.

وقد يصاحب القراءة الجهرية لدى بعض الطلاب أعراضا سلبية مثل التعرق، وارتفاع درجة حرارة الجسم، وتقلصات بالمعدة والأمعاء والإحساس بالذعر الشديد نتيجة لمواجهة الآخرين والإحساس بالتقييم، وهنا يأتي دور المعلمين في ضرورة بذل الجهد لتقليص هذه السلبيات وتقديم الإيجابيات في صورة متدرجة كي يحدث اكتساب القراءة، ويلتزم المعلمون في تحقيق ذلك بقواعد المدرسة السلوكية المتمثلة في التعزيز الإيجابي positive reinforcement والتغذية الراجعة feedback الملائمة كتدخل علاجي سريع ومقصود لتصويب الأخطاء، وذهب بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأن التعلم الشرطي الكلاسيكي classical operant conditioning بمفاهيمه عن التعزيز والتغذية الراجعة له دور كبير في تدريس الطلاب داخل غرفة الصف خاصة الذين يعانون من صعوبة القراءة. (Parke, 2014, 24)

وأشار تقرير(Learning Point Associates, 2004, 4–17) لأربعة مكونات للقراءة تبدأ بالوعي الصوتي phonemic awareness والتي تعني أن فهم الكلام المقروء والمنطوق يعتمد على وحدات صوتية مستقلة عن بعضها البعض يتم تجميعها في قالب صوتي واحد عند نطق الكلمة، ويعلق Grossen (2012, 3) على ذلك بأن الوعي الصوتي متطلب أساسي لتعلم اللغة القائمة على الحروف الهجائية حيث يساعد الأطفال على تعلم العزل والمزج والتمييز بين الأصوات، ويعتبر الافتقار في الوعي الصوتي عقبة رئيسة في اكتساب وتعلم القراءة والكتابة لدى الطفل، أما الصوت phonics فهو المكون الثاني للغة، ويقصد به الرابطة بين الحروف المكتوبة عند التهجي ونطقها الصوتي عند الكلام مما يسهل من توكيدها بالمخ، وتعتبر الطلاقة fluency المكون الثالث للغة، ويقصد بها قدرة الطفل التعرف على الكلمات في النص المكتوب بسرعة وبكل دقة وينطقه كما هو باللغة المنطوقة، ويمثل الفهم comprehension المكون الأخير للقراءة الصحيحة، بما يساعد به في الربط بين ما يقرأه الفرد مع ما هو مخزون لديه وما يفكر فيه حتى يتفهمه، كما أن المكونات الأربعة للقراءة جميعها تعتبر متطلبات ضرورية وأساسية لتكوين مهارة الفهم القرائي وترتبط إيجابيا بدرجة عالية بالفهم القرائي.

والملاحظ أن الطلاب من ذوي صعوبات التعلم يعانون من الطلاقة في القراءة حيث لا يدركون الحروف بصريا بصورة صحيحة، ويذكر(Beers,2003, 45–46) أن الفهم الجيد للمقروء يتم من خلال التعرف جيدا على مكونات هذا المقروء، ومقارنته مع ما لديه من معلومات، والتواصل مع الخبرات السابقة لإجراء الاستنتاج، والتنبؤ، ومعرفة غرض الكاتب، وإدراك العلاقات السببية بين العناصر المكونة للمقروء، والادراك البصري، لذا فإن الفهم ناتج product كما أنه في نفس الوقت عملية process تتطلب جهدا موجها باستراتيجية محددة، أن الفهم القرائي يعتبر محصلة مكونات أساسية للقراءة والتي لا يمكن اغفال تأثيرها في نمو القراءة، وقد لا يتحقق الفهم القرائي إلا بتحقق المكونات الأخرى لها(Parke,2014, 14)، كما أن الفهم القرائي هو أكثر المهارات المطلوبة للطلاب في التعليم، وأن أي قصور في الفهم اللفظي أو الكتابي سوف يكون له تأثير سلبي كبير على أداء الطالب صفيا بالمدرسة لذا سنجد أن الأطفال الذين افتقدوا مهارات القراءة والكتابة الجيدة سوف يعانون كثيرا في مسارهم التعليمي. (Watson, Gable, Gear, and Hughes, 2012, 80)

وتذكر(1983)Chall أن الفرد الطبيعي يمر بخمسة مراحل ليتحقق لديه النمو القرائي تبدأ بتعليم الطفل الربط بين الحرف ونطقه التي تستمر حتى نهاية الصف الثالث الابتدائي لينتهي من المرحلة الثانية وفيها يتمكن من تكويد الصوت المرتبط بالحرف بالإضافة إلى اكتسابه بعض المهارات الأخرى كالطلاقة اللفظية وسرعة تذكر الحرف المكتوب كنواة للانطلاق للمرحلة الثالثة التي أسمتها القراءة من أجل التعلم reading to learn وفيها يحتاج الطفل بالصف الرابع إلى الاعتماد على القراءة ليستوعب تفصيلا ما لديه من رؤوس موضوعات بالكتاب المقرر، لذا يحتاج الطفل في هذه المرحلة تلاحما بين الفهم comprehension والقراءة reading، وفي المرحلة الرابعة تنمو لدى الطفل القدرة على التحليل لمحتوى ما يقرأه بصورة ناقدة والتعرف على وجهات النظر الأخرى حول ما يقرأ، وتعتبر هذه المرحلة أساس لعمل المرحلة الخامسة من القراءة التي تظهر بالجامعة وفيها يحتاج إلى التحليل العميق

لمحتوى ما يقرأ كي يفهم، وأوضحت(1983)Chall أن المكونات الثلاث الأولى للقراءة لابد من تدريسها في الصف الأول والثاني لأن فشل الطفل في زيادة حصيلته اللغوية في المرحلة الثالثة يكون السبب وراء فشله في المرحلتين الرابعة والخامسة، وعند العاشرة تنمو لدى الطفل الرغبة في القراءة ليتحول من القراءة الموجه من الآخرين dependent reading إلى القراءة المستقلة independent reading (Beers,2003, 15)، وينبغي التأكيد هنا على أن هذه المراحل الخمسة ليست منفصلة عن بعضها ولكنها تعمل على متصل وقد تتداخل مع بعضها البعض، كما أن نمو كل مرحلة يعتمد على سابقتها والتمكن من مهاراتها جيدا، لذا وجب على التربويين التأكد من سلامة ودقة نمو المهارات في المرحلة قبل الانتقال إلى الأخرى.

وتبدأ الدافعية نحو القراءة منذ عمر مبكر من لحظة البدء في الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة وتعتبر البحوث في مجال دافعية القراءة أحد مجالات البحث الهامة لما تقدمة من دعم للعوامل الإيجابية المرتبطة بالنمو القرائي للفرد خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم(Peterson,2015,17)، وتتشكل دافعية الفرد نحو القراءة من جملة أهدافه الشخصية، وما لديه من قيم ومعتقدات عن القراءة، بالإضافة إلى الموضوعات القرائية ذات الاهتمام الشخصي له. (Guthrie & Wigfield, 2000,405)

وتعرف(2011,10)Vojtko صعوبات التعلم كمصطلح عام يشير لمجموعة متجانسة من الاضطرابات المصحوبة بصعوبات جوهرية في اكتساب واستخدام القراءة والكتابة والمهارات الحسابية والاستماع والتعبير عن الذات، وهذه الجوانب من الصعوبات الجوهرية قد تكون ذاتية المنشأ نتيجة لقصور في وظائف الجهاز العصبي كما أنها مستمرة مع الفرد طوال حياته، وقد تكون هذه الصعوبات مصحوبة بسوء تنظيم للذات، وصعوبة في الادراك الاجتماعي للآخر وصعوبة في التفاعل مع الآخرين، وقد تكون مصحوبة أيضا بإعاقات أخرى كقصور في وظائف الحواس، والتخلف العقلي وبعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد تكون أيضا مصحوبة بمظاهر خارجية مثل التخلف الثقافي عن الأقران، وعدم فهم التعليمات، وتشير الباحثة أنه لا يوجد تعريف لصعوبات التعلم مقبولا في كل أنحاء العالم، فهو مصطلح مثير للجدل ولا يزال يبحث عن الاستقرار.

ومن الملاحظ أن عدد الطلاب المصنفين من ذوي صعوبات التعلم في ازدياد بصورة مأساوية خلال العقدين الأخيرين، ويذكر(Horn & Nevil, 2006) أن 11.3% من جملة طلاب التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون من صعوبات تعلم، وتعتبر صعوبتي القراءة والفهم القرائي العمود الفقري لجميع حالات صعوبات التعلم الأكاديمية، بما يجعلها عقبة أمام نجاح 90% منهم مستقبلا (Shippen, Houchins, Steventon, and Sartor, 2005, Sencibaugh, 2007, Prado & Plourde, 2005, Parke, 2014) ، إن العوامل الخارجية المهيئة لدافع القراءة يمكنها تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك الطلاب المهددين بالفشل الدراسي. (Fagella-Luby & Deshler, 2008, 72)

وتتأثر صعوبات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم بعاملين أحدهما وراثي والآخر يرتبط بما اكتسبه من مهارات حياتية(Martin et al, 2008)، ويوضح(Swanson(1999, 505 أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في العمليات النوعية المرتبطة بالمعالجات الصوتية خاصة التعرف على الكلمات مثل القصور في الذاكرة العاملة والنقص الملحوظ في القدرة على الانتباه وهاتان تعوقان اكتسابهم للحصيلة اللغوية وفهمها فلا يشعرون بالنجاح(Wei et al,2011, 91)، وتشير (Martin et al, 2008) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفشلون في فهم ما يقرأون بسبب النقص الملحوظ لديهم في المحصول اللغوي ولافتقارهم لدافعية القراءة وعدم توفر الكتب الملائمة بالمنزل قبل التحاقهم بالمدرسة.

ويعتبر ذوي صعوبات التعلم من الفئات غير المتجانسة التي لا يصلح معها تطبيق استراتيجية تدريسية واحدة لكل طلابها، ومن ثم ظهرت فكرة التعليم الفردي individual learning education (ILP) لاختيار الاستراتيجية التي تنجح مع كل منهم على حده(Swanson,1999,124)، ولسد الفجوة القرائية لديهم، ينبغي أن تكون الاستراتيجيات المستخدمة مركزة جدا ومباشرة، فالتحديات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم تزداد كلما ازدادت درجة مواجهتهم بالأعباء الدراسية وإن كان العلاج ممكنا بالتدخل التربوي الناجع الذي يأتي بنتائج ايجابية معهم في أغلب الحالات.(Swanson, 1999,116)

ويرى(Watson et al,2012,79) أن الفهم القرائي هو عملية تهدف إلى إيجاد معنى من خلال تفاعل الطالب مع اللغة المكتوبة والتواصل بين المكتوب وخبرته السابقة، ويعتقد Roberts et al (2008,83) أن الطلاب من ذوي صعوبات الفهم القرائي هم ضحايا لأساليب واستراتيجيات تدريسية خاطئة لم تكسبهم واحدة من مهارات القراءة، كما أن هؤلاء الطلاب يعانون من فقدان الترميز وقصور الذاكرة العاملة، وسوء الفهم، بجانب صعوبات اللغة لديهم.(Watson et al, 2012)

وساد اعتقاد بأن فاعلية الذات self – efficacy لدى القارئ تلعب دوراً عميقا في بناء الدافعية لديه نحو القراءة من خلال ما تسهم به هذه الفاعلية في تنظيم الذات self-regulations، وصياغة للهدف goal setting، وأسلوب تحقيقه من خلال استراتيجيات قرائية قابلة للتنفيذ (Horner and Showery,2002, 102)، وتؤثر فاعلية الذات القرائية reading self-efficacy في درجة اعتقاد الفرد قدرته القراءة بنجاح من خلال ما لديه من دافعية داخلية للقراءة intrinsic reading motivation كرغبة ملحة لديه في القراءة وما يتبعها من استمتاع بالمعلومات التي يتم قراءتها، والتواصل قرائيا كلما أمكنه ذلك(Hebert,2011,6)، وتميل الدراسات والأبحاث في مجال دافعية القراءة إلى اعتبارها دافعية ثنائية القطب bipolar motive أحدهما داخلي intrinsic والآخر خارجي extrinsic، ويتضح أن انخفاض فاعلية الذات القرائية يعتبر من الأسباب الجوهرية وراء انخفاض دافعية القراءة لدى الأطفال بوصولهم إلى الصف الرابع الابتدائي بالإضافة إلى ما يرتبط ببناء المناهج من ناحية أخرى.

وعرف(Ulper, 2011) دافعية القراءة بأنها الباعث الداخلي الذي يحرك الطالب ليحقق هدفا ذو مستوى قرائي معين، وأنشأ(1996)Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni ما يعرف ببروفيل دافعية القراءة motivational reading profile وهي أداة تهدف لقياس مفهوم الذات القرائية وتقدير قيمة

القراءة لدى الطالب، وتشير الدرجة الكلية عليها إلى دافعية الطالب نحو القراءة، إن الاعتماد على استراتيجيات تدريس القراءة القائمة على العوامل الخارجية أكثر من اعتمادها على العوامل الداخلية يلعب دوراً كبيرا في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم. (Antoniou and Souvignier,2007, 52)

وتتكون دافعية القراء من دافعين أساسيين هما: الدافع الداخلي للقراءة، والدافع الخارجي للقراءة external reading motivation، فكلاهما يؤثر بدرجة ملحوظة في قدرة الفرد على القراءة ويمكنهما التنبؤ بمدى جودة ونجاح مستقبله التعليمي، ففي خلال اليوم المدرسي يتعرض الطلاب لألوان عديدة من أشكال الإثارة القرائية منها ما هو داخلي كرغبته في التعلم والآخر خارجي كرغبته في التميز عن أقرانه والحصول على التقدير المناسب الذي يطمح إليه، وقد تقود هذه العوامل الداخلية لإشباع رغبة قوية وملحة لدى الطالب في القراءة تدعمها أشكال خارجية من التعزيز الإيجابي لما قد ينجزه قرائيا. (Peterson, 2015,18)

وقد يعاني ذوي صعوبات التعلم من بعض الاضطرابات الانفعالية التي قد تعيق فاعلية ذاتهم القرائية كالقلق anxiety، والإحساس بالعزلة الاجتماعية loneliness، واليأسhopelessness، ومستويات المنافسة الاجتماعية المنخفضة، واتجاهات سلبية نحو الذات، بالإضافة إلى الفوبيا الاجتماعية social anxiety، كما أن ذوي صعوبات التعلم منخفضي فاعلية الذات القرائية يعانون من ارتفاع الإحساس باليأس لكل ما يتعلق بنجاحهم وتفاعلهم مع الأقران (Leichtentritt and Shechtman,2010, Hen & Goroshit,2012)، وتساعد جلسات التوجيه والإرشاد التعليمي والخطط التعليمية الفردية في علاج هذه الاضطرابات، وقد يعود انخفاض الدافع نحو القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم أيضا إلى تدني الإحساس بفاعلية ذاتهم القرائية إلا أنه بوصول الطالب للصف الرابع الابتدائي من المفترض أن تتعدل فلسفة تدريس المنهج من كيف يقرأ إلى التأكيد على أهمية القراءة من أجل الحصول على المعلومات. (Hebert, 2011,2)

ويشير(Klassen, 2010) لبعض الاستراتيجيات التي تقود لرفع مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم وتعمل على إثراء وتعزيز معتقد الطالب عن فاعلية ذاته القرائية، وزيادة تحصيله الأكاديمي، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على: تقوية الذات self-advocacy، والتدعيم النفسي، وأن يتعرف على احتياجاته التعليمية ويتعلم كيف يعبر عنها، ووجد(Wehmeyer, et al(2013 أن الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا للتدخل والتدعيم النفسي ارتفعت لديهم الثقة بالنفس وطمحوا في مستويات عالية من الأهداف مما يشير لارتفاع فاعلية ذاتهم التعليمية.

وثمة نظرية أخرى تناقش استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات الفهم القرائي المعروفة باسم Vygotsky's Zone والتي توضح الفرق بين مستوى النمو الفعلي للمهارة ومستوى ما لدى الطالب من ذوي صعوبات الفهم القرائي من إمكانات وقدرات(McLeod, 2012)، فكلما كان الطالب في المنطقة القريبة من الطبيعي في المهارة كلما احتاج إلى تدخل أقل لمساعدته في اكتساب المهارة المطلوبة، وهنا

ينسحب المعلم تدريجيا من الموقف بما يساعد هذا الطالب من الاعتماد على نفسه في اكتساب مهارة الفهم القرائي والتمكن منها.

وتوضح(2011,10)Vojtko أن ثمة عوامل لابد من أخذها بعين الاعتبار وتساعد في نجاح ذوي صعوبات التعلم قرائيا مثل: فهم الذات، ودراسة العادات السلوكية لهم، والتعرف على ما لديهم من مهارات وقدرات عقلية وانفعالية وأكاديمية، وتستشهد على ذلك بما توصل إليه Vogel and Adelman (1992,439) في أن متغيرات مثل الافتقاد لدافعية القراءة، والاتجاهات السلبية نحوها، بالإضافة لإنكار الإعاقة تساعد جميعا في تقليص مستوى الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم، وتوضح (Smith,2015, 23) أن فهم الطالب لما يقرأ يعتمد على كفاءة فاعلية ذاته القرائية ودافعيته نحو القراءة.

ويشير(Klassen,2010) أن البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أوضحت انخفاض فاعلية الذات لديهم كأحد محركات النجاح وتنمية مهارات تنظيمهم للذات، إن فاعلية الذات لها تأثير لا يمكن إغفاله على اتجاهات الطالب نحو المدرسة والتعليم واكتسابه لمهارات الإنجاز (Hen & Goroshit,2012)، ويمكن تعريف فاعلية الذات التعليمية learning self – efficacy بأنها جملة اعتقادات الطالب حول قدراته التي تمكنه من الاعتماد على ما لديه من معلومات ومهارات تساعده في التعلم (Schunk,1989, 15)، فالطلاب المنخفضون في فاعلية الذات التعليمية ينسحبون من مواقف تعليمية تتطلب منهم إظهار القدرة على التنافس وإثبات الذات وانخفاض مستويات طموحاتهم، ويعتبر Bandura المؤسس لفاعلية الذات عام 1977 الذي أوضح أن مكونات فاعلية الذات هي: التمكن من الخبرات السابقة mastery experiences، التعلم من الخبرات غير المباشرة vicarious experiences وجملة التأثيرات الاجتماعية، والحالة الانفعالية للفرد، وقصد "باندورا" بالتمكن من الخبرات، أنها كم الخبرات والوسائل التي اكتسبها الفرد وساعدته في تكوين اتجاه إيجابي نحو تحقيق النجاح، وتعليميا هي جملة ما يحققه الطالب من نجاح أكاديمي يتمثل في اختياره للأهداف التعليمية التي يطمح إليها واستمراره في بذل الجهد في سبيل إنجازها وإن كانت النجاحات السريعة ترتبط في الوصول لنتائج سريعة من الإحساس بالسعادة إلا أنها لا تستحث الفرد على بناء فاعلية ذات قوية، كما أن الخبرات غير المباشرة قد تأتي من نماذج ناجحة يقتدي بها الفرد مما يجعل فاعليه ذاته مرتفعة بالقدر الذي يحقق النجاح كما حققه الآخرون، كما أن التدعيم الاجتماعي والتغذية الراجعة الإيجابية تساعدان في تقوية فاعلية الذات لتحقيق النجاح، أما الجانب الانفعالي فيرتبط بفاعلية الذات إيجابيا من خلال حالة الرضا التي يمر بها الفرد في ادراكه لأهدافه وتقبله ما يعانيه من توترات وضغوطات في سبيل تحقيقها وفي المجمل لا يمكن تحقيق هذه المكونات الأربعة دون تمتع الفرد بقدرة عقلية جيدة تساعده على ذلك ومن ثم يمكننا الاستنتاج أن ما يعتقده الطلاب في فاعليتهم التعليمية كالقدرة على تنظيم خبراتهم التعليمية والتمكن من المادة العلمية سوف يؤثر بوضوح في جملة الأهداف التعليمية التي يضعوها وينجزوها وفي مجال ذوي صعوبات التعلم أوضح الباحثون ارتباطا إيجابيا بين فاعلية الذات التعليمية وما يحققه الطالب تعليميا. (Wright et al, 2013)

واهتم الباحثون بدراسة فاعلية الذات التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت النتائج إلى انخفاضها لديهم بصورة ملحوظة، كما أنهم يضعون أهدافا تعليمية منخفضة جدا بالمقارنة لرغباتهم في التعلم، ويتصفون أيضا بضعف الثقة في النفس مما يجعلهم يواجهون ضغوطا شديدة تتعلق بأداءاتهم ودافعيتهم(Klassen,2002,2010,Hen & Goroshit,2012)، ويذكر (Kim and Chiu,2011, Gerber, 2012) أن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم تحقيق إنجازات قيمة في مرحلة الجامعة بسبب ارتفاع فاعلية الذات التعليمية عن المتوقع شريطة ألا يغرقوا في التقدير الإيجابي للذات وأحلام اليقظة بما يقود تأثيرات سلبية عليهم نتيجة الفشل كالاكتئاب والعزلة النفسية.

ويرى(Marinak,2013) أن السبب وراء انخفاض دافعية القراءة عند الأطفال هو اتجاهاتهم السلبية نحو القراءة وتحول اهتماماتهم لأمور أخرى كالرياضة، مما يمثل عبئا على المعلمين أن يجدوا مثيرات قوية وفاعلة لزيادة دافعية هؤلاء الأطفال نحو القراءة، ولا شك أن كفاءة المعلم العلمية واتساع دائرة معارفه الثقافية تجعله نموذجا يحتذى من طلابه، ولاحظ المعلمون أن انخفاض القراءة لدى الطلاب قد يقف عثرة أمام نجاحهم، لذا فإن على المعلمين أن يجدوا وسيلة لخلق الدافعية نحو القراءة لدى طلابهم إذا انعدمت أو أن يرفعوا مستواها إذا انخفضت، إن الأطفال الذين ينجحون في تعلم القراءة مبكراً في مدارسهم هم في الحقيقة تم إعدادهم للاستمتاع بالقراءة من أجل التعلم كلما ارتقوا دراسياً.(Smith, 2015, 5)

ويعتبر(2010)Applegate and Applegate أن عوامل مثل رفع نسبة الإحساس بالتحدي لدى الطالب، ورفع مستوى التوقعات لديه تقود لزيادة دافعيته نحو القراءة، كما أن دافعية القراءة تتصف بالتعقيد وتعدد أبعادها ومكوناتها وتأثرها بعدد كبير من المتغيرات بما يجعلنا أمام حقل زاخر بالمعلومات حولها وإن كانت تمتد جميعا لجذور نظرية الدافعية، ويمكن تفسير دافعية القراءة أيضا من خلال نظرية التوقعات expectations بعاملين رئيسيين: إلى أي مدى يتوقع الفرد النجاح/الفشل في محاولته القرائية، وإلى أي مدى يشعر هذا الفرد برغبة ملحة في القراءة، وترى(2015,21)Smith أن الباحثين اتجهوا لدراسة استراتيجيات إثارة الدافعية الداخلية للقراءة نظرا لأهميتها الكبيرة في بناء مفهوم القراءة الجيدة لدى الطالب خاصة في المرحلة الابتدائية، وتعتبر التطبيقات التربوية للمادة العلمية والتكليفات التي يتعامل معها الطلاب أحد مصادر تدعيم هذه البواعث الداخلية للقراءة وزيادة دافعيتها.

وقد ناقش(2010)Woolfolk الدافعية الخارجية للقراءة والتي تنشأ من عوامل خارجية تتمثل في الثواب والعقاب إلا أنها لا تنشأ من رغبة فعلية في القراءة لدى الطالب، فالطلاب الراغبون في الحصول على الدرجات والتقديرات المرتفعة، يريدون أيضا الثناء عليهم من جانب معلميهم والحصول على الجوائز، وهذه جميعا تمثل بواعث خارجية جيدة لدافعية القراءة خارج نطاق ذاتية الطالب، ويتباين الطلاب فيما بينهم في مستوى دافعيتهم نحو القراءة بين مرتفعين ومنخفضين، كما أن البعض منهم قد يكون مدفوعا للقراءة داخلياً والبعض الآخر خارجياً، كما عرف الباحث الدافعية

الداخلية للقراءة بأنها: "الميل الفطري للتميز وقبول التحدي بما يحقق لها مكافأة ذاتية وإشباعا داخليا" وتعتبر دافعية الإنجاز المرتفعة والرغبة في تحقيق النجاح نماذج للبواعث الداخلية لدافعية القراءة فالفرد المدفوع داخليا نحو القراءة ليس بحاجة إلى هدية أو تعزيز خارجي بقدر ما هو بحاجة إلى الإحساس بالإنجاز الذي يكفيه للوصول للأعلى دائما.

ولقد ناقش(2012)Mc Geown, Norgate, and Warhurst دافعية القراءة لدى الطلاب من منظور البواعث الخارجية المتمثلة في جوائز وشهادات التقدير وتأثيراتها على دافعية التعلم حيث توصلوا في دراستهم إلى أن الدافعية نحو القراءة لدى الطلاب الفقراء في تحصيلهم الدراسي لا تتأثر بالبواعث الداخلية أو الخارجية، أما المرتفعون تحصيليا فهم يميلون للاعتماد على البواعث الخارجية كمؤشر لقدراتهم القرائية المرتفعة.

ويذكر(Hebert, 2011,31) أن النمو القرائي لدى الأطفال في السنوات الأولى من تعليمهم وحتى الصف الرابع يتأثر سلبا بما لديهم من مفهوم للذات القرائية reading self-concept، ومفهوم القراءة الأكاديمية academic reading – concept، وفاعلية الذات القرائية ومن ثم يؤثر في دافعية القراءة لديهم مستقبلا إن لم تنمو هذه المفاهيم جميعها بصورة إيجابية وكافية، ويذكر(Ulper, 2011) أن البحوث التي تعاملت مع دافعية القراءة والتحصيل الدراسي توصلت إلى ضرورة زيادة دافعية الطلاب نحو القراءة من خلال تشجيعهم الدائم لمزيد من القراءة ليتمكنوا من الوصول للمستوى القرائي المطلوب، ويعتبر التعاون والتفاعل الايجابي بين المدرسة والمنزل أحد وسائل زيادة الدافعية لدى الطالب في هذا الشأن. (Smith, 2015,27)

وأعزى الباحثون(Tatum, 2005, Thompson, 2004) فجوة التحصيل القرائية reading achievement gap لدى الطالب لعدد من العوامل مثل مستويات الاهتمام القرائية لديه ودافعيته نحو القراءة، وضعف الخبرات الحياتية لديه، والقصور في استراتيجيات التدريس، والقصور في جاذبية ما يكلف الطالب بقراءته، وافتقار الطالب للدعم الوالدي في المنزل، والرغبة المجتمعية في عدم القراءة، وإذا كانت المعرفة تمثل قدرة العقل على إضفاء المعنى لما نقرأ فإن اهتمامات الطالب القرائية تمثل المحرك لهذه المعرفة لديه(Allen,1998)، كما أن عوامل مثل المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وقدرته على التمكن من أساليب التحليل القرائي، وفاعلية ذاته القرائية، ودافعيته نحو القراءة وقدراته العقلية، جميعها تؤثر طرديا في نمو القراءة لدى الطفل.(Hebert, 2011, 11)

وتوضح(2011,1-11)Mc Guyer أن لدينا مشكلة بالفصول الدراسية تتعلق بفئة من الطلاب ذوي الذكاء العادي لكنهم يفشلون في تعلم مهارات القراءة والكتابة بصورة طبيعية كالأطفال العاديين رغم المجهود الذي يبذله المعلمون لتقليص الفجوة القرائية لديهم، وهؤلاء يعرفون بذوي العسر القرائي أو الديسلكسيين، وتعرف الديسلكسيا بأنها الصعوبة في التعرف على الكلمة المطبوعة والمسموعة أو هي عدم القدرة على قراءة الكلمات، وأكثر تحديدا فإن الديسلكسيا هي الصعوبة في التعرف على الكلمات والفهم القرائي بجانب القصور في الكتابة والتهجي والكلمات المنطوقة بالرغم من أن نسبة ذكائهم حول العادي، وتتكون كلمة الديسلكسيا dyslexia من مقطعين: dys وتعني الصعوبة difficulty

والمقطع الثاني lexia والتي تعني الكلمات words، إن الديسلكسيا كمصطلح هو طيف من أعراض القصور لدى فئة من الطلاب في الجوانب المعرفية والسلوكية والبيولوجية(Helland, 2007)، وما تجدر ملاحظته أن مفهوم الديسلكسيا استخدمه الباحثون التربويون كما استخدمه الإكلينيكيون clinicians وأطباء الأطفال وهو يمثل للتربويين صعوبة تعلم نوعية specific learning disability، وإذا كانت الديسلكسيا هي صعوبة ترميز الكلمة، إلا أنه يمكن النظر إليها على كونها الصعوبة في التحديد الدقيق للكلمة مع / أو نطقها بطلاقة، فبعض حالات الديسلكسيا يمكنها القراءة إلا أن قراءتها تكون بطيئة جداً. (Shaywitz et al, 2008, 453)

وتطور الباحثون في تعاملهم مع مفهوم الديسلكسيا من التركيز على الاختلاف عن الطبيعي في الإدراكات وحواسها خاصة جهاز الرؤية(Goswami, 2008) إلى الاهتمام بالجانب اللغوي وعلم الأصوات طوال العقدين السابقين حيث توصلوا أن أفضل وسيلة لمهارة التعرف على الكلمة هو التمييز الصوتي لها بالإضافة إلى كتابتها(Torppa et al, 2007)، وتشير نتائج الدراسات أن غالبية الأطفال الديسلكسيين يعانون من القراءة والتهجئة بسبب عدم اكتسابهم للتمييز الصوتي والنطق الصحيح للحروف ، بالإضافة إلى عدم قدرتهم التعرف على الكلمات الجديدة، وتؤكد نظرية القصور الصوتي phonological deficit theory كيف أن اكتساب اللغة المكتوبة يقل بسبب قصور الفهم في اللغة المنطوقة، لذا نجد أن البرامج التي تعلم الطلاب الديسلكسيين الحروف بالأسلوب المباشر من خلال الأصوات تقوم بالتركيز الشديد على عملية التهجي لها وقراءتها بطلاقة، كما أن البرامج الحديثة في التدخل مع الديسلكسيين تعتمد على النظام الصوتي بالإضافة إلى طباعة الحرف. Mc (Guyer,2011,13-15)

وقسم Tunmer(2008) الطلاب الديسلكسيين إلى ثلاثة فئات: ذوي صعوبة القراءة بسبب عدم القدرة على التمييز بين الحروف المطبوعة، وهؤلاء الطلاب يستطيعون فهم النص إذا تم استخدام القراءة الجهرية loud reading ولكنهم لا يستطيعون ترميز الحروف في ذاكرتهم، أما الفئة الثانية فهم الذين لا يفهمون اللغة المنطوقة spoken language بسبب قصور الفهم لديهم، أما الفئة الثالثة فهم مزيج بين هاتين الفئتين وهم من يطلق عليهم ذوي صعوبة القراءة المختلطة mixed reading disabilities.

ويرى(2007)Hudson et al أن أطفال الديسلكسيا أحد احتمالين عند قراءة قطعة في مستوى صفهم الدراسي، أما القراءة الطلقة لكلمات قليلة في النص من خلال الادراك البصري لها متفوقا عن المتوسط في الحالات العادية، أو القراءة التي ينشأ عنها أخطاء كثيره بسبب صعوبة تكويد الكلمات في المخ. وهاتين الطريقتين تسببان مشكلات في عملية الفهم، ووجد أن نسبة الذكور المصابين بالديسلكسيا أكثر من نسبة الإناث وليس لهذا تفسير مقنع، كما أن أقسى تحد يواجه الديسلكسيين هي أنها مرض غير قابل للشفاء بالرغم من قدرة أساليب التدريس التقليل من تأثيرها.

ومن مظاهر النقد التي وجهها الباحثون للديسلكسيا ما ذكره Everatt et al(2007) من أن تشخيصها ليس له قيمة تربوية أو حتى إكلينيكية لأن التشخيص حقيقة لا يميز جوهريا بين

الحالات من ذوي صعوبات القراءة بصفة عامة وهؤلاء الذين بسبب الديسلكسيا، بالإضافة إلى أنها لا تساعد المعلمين إيجاد وسائل تدريسية ملائمة خلال تدخلهم العلاجي مع الحالات، كما ذهب بعض الباحثين بعيدا في اعتقاداتهم حول الديسلكسيا حتى وصلوا لإنكار وجودها من منطلق أن هؤلاء الطلاب هم أفراد يعانون من قصور في بعض المهارات وهذه المهارات يمكن أن تكون أيضا ضعيفة أو منعدمة لدى العاديين، كما أنه لا توجد فروق جوهرية في المكونات الجينية بين الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا والذين يعانون من صعوبة القراءة بصفة عامة(Elliott and Gibbs,2008)، وقد يقود التشخيص في الديسلكسيا إلى إدماج أفراد لا يستحقون الرعاية ويهمل أفرادا بأمس الحاجة إليها ومن أهم التحديات التي تواجه الديسلكسيين صعوبة تشخيصهم وإن كانت تظهر علاماتها بوضوح لديهم كلما ارتقوا في سلم التعليم، فليس من السهل التعرف على الديسلكسيا قبل الصف الثالث الابتدائي بسبب أن الطفل يعتمد على الذاكرة البصرية أثناء القراءة والصور الموجودة وليس على تكويد الحروف ونطقها والتي يمكن الاعتماد عليها في إكسابه الحرف وطريقة نطقه.

ومن مظاهر النقد أيضا للديسلكسيا ما أوضحه(Wolf et al,2009) أن الإدراك الصوتي للديسلكسيين لا يعطي تمييزا وتفسيراً واضحاً لكل الطلاب المصابين بها، ومن ثم فإن برامج التدخل العلاجية الصوتية phonically treatments التي يقوم بها المعلمون لا تختلف باختلاف حالة الديسلكسيا عن حالات التعثر القرائي بصفة عامة، وعلى الجانب الآخر أن للديسلكسيا جانب لغوي لا يمكن تجاهله، كما أن الأطفال الديسلكسيين الذين يفتقدون إلى الادراك الصوتي للحروف والكلمات، هم ينطقونها ولكن من خلال محاولاتهم الفردية، ولقد فسر الباحثون ذلك بسبب إصابة هؤلاء الطلاب بمشكلات في جهاز الإبصار ووظائف المخ لديهم، بالإضافة إلى الوراثة، وأوضح Snowling et al(2007) أن الدراسات الأسرية المرتبطة بالديسلكسيا أشارت إلى وجود تأخر في اللغة بمرحلة ما قبل المدرسة تتحول إلى مشكلات صوتية فيما بعد الالتحاق بالمدرسة، وهذه النظرية ليست جديدة ولكنها تمتد إلى عام 1890 حينما تحدث Morgan عنها موضحا أن الديسلكسيا مشكلة وراثية في المقام الأول، ويذكر Hudson et al (2007) أن التشريح الدماغي للديسلكسيين يختلف عنه لدى العاديين حيث يتماثل نصفي المخ لديهم بينما يكون الفص الأيسر لدى العاديين أكبر منه عن الفص الأيمن، وما تجدر ملاحظته أن الطفل الديسلكسي لا يتفهم العلاقة بين الأصوات والحروف من ناحية بجانب أنه يعاني من مزج للحروف وعدم قدرته التعرف على مقاطع الكلمة حين التهجي، فالحروف b، d، p & q تتداخل مع بعضها والتمييز بينها أمر غير بسيط مما ينعكس على نطقها وكتابتها. (Mc Guyer,2011, 46)

وتوضح Mc Guyer(2011,1-11) أن تدريس هؤلاء الطلاب الديسلكسيين في صفوف دراسية مصممة بشكل مناسب يمكنه أن يزيد من فرصة تقدمهم بنحو 89 % ترتفع إلى 94 % إذا تم التدخل فيها ببعض الإضافات مثل استراتيجيات التدريس الفعال الذي يساهم في تقليص حجم الفشل القرائي لديهم، وأشارت الباحثة أن هؤلاء الطلاب يعانون بسبب التحديات الكبيرة التي تواجههم في حياتهم من عدم اكتسابهم المهارات اللازمة للقراءة عن كونهم لا يقرأون بكفاءة، بالإضافة إلى تأثر قدرات

هؤلاء الطلاب المتواضعة في القراءة بعوامل أخرى مثل العرق race، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، وفقدان الدافعية، والبيئة المنزلية غير الملائمة، وفقدان التفاعل الوالدي معهم، ولا يمكن إغفال أن يكون السبب الرئيس وراء فشل هؤلاء الطلاب في اكتساب مهارات القراءة والكتابة هو أسلوب التدريس المتبع معهم حيث يفتقد المعلمون لمعرفة أسباب الديسلكسيا وأساليب التدريس الملائمة لها وقلة التدريب الممنوح لهم، وهذا ما أكده Lyon(2005) من أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لها تأثير بالغ الأهمية في تحسين القراءة لدى الديسلكسيين عن تلك البرامج النوعية للقراءة المقدمة لهم خاصة أن 13% فقط من هذه الحالات هي التي تستفيد من التدخلات العلاجية معهم وتستطرد الباحثة حيث أشارت إلى اهتمام الباحثين في مجال الديسلكسيا بموضوعات كالنظريات المفسرة لها والتركيب التشريحي للمخ على حساب مراحل نمو القراءة لديهم، والبرامج متعددة الحواس التي يمكن تصميمها لتعليمهم النطق الصوتي للحروف والكلمات، وأساليب تدريس هؤلاء الطلاب من وجهة نظر المعلمين سواء كانوا عاديين أو متخصصين في التربية الخاصة وأن يهتموا كثيرا بعملية اكتسابهم القراءة، والتعرف على التحديات التي تواجههم، وأيضا تحديد الفرص المتاحة لهم.

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة التي قامت بها Mc Guyer(2011) إلى التعرف على مدى فاعلية المعلمين معتمدين على خبراتهم، في تدريب الأطفال الديسلكسيين على الأصوات، واستخدمت الباحثة عينة من المعلمين (ن=6) بمراحل الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي حيث أشارت نتائج المقابلات الشخصية المتعمقة احتياج هؤلاء المعلمين للتأهيل بما يجعلهم قادرين على التعامل مع الأطفال الديسلكسيين، وقامت الباحثة بعمل برنامج طويل المدى على مدار عام لهؤلاء المعلمين لتدريبهم على كيفية التعامل مهنيا مع الأطفال الديسلكسيين حيث أوضحت النتائج تحسنا ملحوظا في أداء هؤلاء المعلمين في تعليم الطفل الديسلكسي القراءة متمثلة بارتفاع تحصيل الطلاب الدراسي.

كما هدفت الدراسة التي قامت بها Hebert(2011) إلى التعرف على أسباب افتقاد طلاب الصف الرابع الابتدائي الدافعية نحو القراءة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم، واعتمدت فلسفة الدراسة على أن الأطفال يتعلمون ليقرأوا ثم يتحولون إلى القراءة من أجل أن يتعلموا، وقامت الباحثة بقياس البروفيل القرائي لهؤلاء الطلاب كما قامت باستطلاع رأي المعلمين حول أسباب انخفاض القدرة القرائية لدى هؤلاء الأطفال(ن= 24)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب في الأسباب وراء دافعية القراءة، كما أبدى الطلاب دافعية ايجابية لديهم للقراءة في حين أشارت نتائج المعلمين اتجاها سلبيا نحو القراءة لدى هؤلاء الطلاب مما أتاح لتوصيات بحثية جديدة لحل هذه التناقضات في النتائج.

وهدفت الدراسة التي قامت بها Marshall(2011) إلى التعرف على فعالية استخدام نصوص ثقافية معاصرة في تحسين القراءة لدى عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي قوامها 47 حيث أوضحت النتائج أن مثل هذه النصوص ساعدت في تحسين القراءة لديهم.

كما هدفت الدراسة التي قامت بها Vojtko(2011) إلى التعرف على فعالية المتغيرات مثل الجهد المبذول، وفاعلية الذات، والمعارف في الوصول بحالات صعوبات التعلم إلى حالة الإحساس بالنجاح واستخدمت الباحثة عينة قوامها 27 ممن هم يعانون من صعوبات التعلم بإحدى الجامعات الخاصة واعتمدت الباحثة على تحليل الانحدار للتعرف إن كانت هذه العوامل مستقلة أو مجتمعة تستطيع التنبؤ بالمعدل التراكمي لذوي صعوبات التعلم والتي لم تحققها نتائج الدراسة.

وهدفت الباحثة Parke(2014) إلى التعرف على التأثير الفاعل لأي من البرامج الأكثر استخداما في تعليم ذوي صعوبات التعلم من فئة الفهم القرائي، وهما reading mastery signature والذي يعني استخدامه كبرنامج علاجي أو أساسي في تعليم ذوي صعوبات التعلم القرائي معتمدا على المكونات الخمسة للقراءة التي أوضحها... بالإضافة إلى نمو الحصيلة اللغوية، فهم المهارات القراءة والكتابة ومهارات الاستلال اللغوي، أما البرنامج الثاني فهو reading success فهو برنامج علاجي يعمد إلى تعليم هؤلاء الأطفال مهارات الفهم.

كما هدفت الدراسة التي قامت بها Coles(2014) إلى تكوين اعتقاد ذو معنى للخبرات الحياتية للمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم في تنمية فاعلية الذات لديهم وتكوين استراتيجيات توافقية ملائمه في الحياة، وانطلقت الدراسة من مسلمة أن الاعتقادات الإيجابية لفاعلية الذات الأكاديمية يرتبط بزيادة الدافعية، والإحساس بالتواجد الفاعل وأيضا بالنجاح الأكاديمي بصفة عامة للمراهق، ولقد اعتمدت الدراسة على عينة قصدية قوامها 10 من طلاب المرحلة الثانوية ممن يعانون من صعوبات التعلم ومن خلال المقابلة الشخصية التي أظهرت 6 عناصر رئيسة في معتقد فاعلية الذات: دور الخبرة، أنظمة التدعيم، نماذج الدور، أساليب التعامل مع الأزمات، الإقامة، المعلمون الفاعلون.

وهدفت الدراسة التي قامت بها Smith(2015) إلى التعرف على دافعية القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال التعرف على مفهوم الذات القرائي لديهم ومدى تقديرهم للقراءة، كما هدفت إلى تحديد البروفيل القرائي لكل منهم باستخدام قائمة التقدير القرائي التي صممها Gambrel et. al,1996 ولقد جمعت الدراسة في منهجها بين الأسلوب الكمي والأسلوب النوعي qualitative and quantitative analysis حيث استخدمت عينة حجمها 24 تلميذ بالصف الثالث الابتدائي وقامت بقياس البروفيل الشخصي القرائي لكل منهم بالإضافة إلى المقابلة الشخصية للوالدين وأشارت النتائج أن دافعية القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي كانت تميل إلى الانخفاض الملحوظ.

وهدفت الدراسة التي قامت بها Peterson(2015) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الطالب نحو القراءة وتحصيله الأكاديمي في القراءة مستخدمة 383 من طلاب الصفوف الثالث وحتى الخامس. ووجدت أن البروفيل القرائي للعينة كان مرتفعا، كما أوضحت النتائج علاقة إيجابية بين الدافعية للقراءة وكل من: اختيارات الطالب لما يقرأ، التفاعل الاجتماعي، المعلم كقدوة في مجال القراءة، واهتمام المنزل بمهارات القراءة، كما أشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع للقراءة والتحصيل القرائي.

إجراءات الدراسة الميدانية

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية ببعض مدارس مدينة نجران ويمثل الجدول(1) توصيفا لعينة الدراسة بحسب المدارس والصفوف.

جدول(1) توصيف عينة الدراسة حسب نوع المدرسة والصف

المدرسة	أول	ثاني	ثالث	رابع	خامس	سادس	المجموع
الإسكان	2	1	2	1	–	1	7
الإسكان ثاني	–	–	1	–	–	–	1
الإسكان ثالث	–	1	–	–	–	–	1
الإسكان رابع	–	–	–	–	1	–	1
الثامنة	2	2	2	–	1	2	9
الثامنة أول	–	–	–	1	–	–	1
القعصوم	–	–	1	1	1	–	3
القعصوم ثالث	1	–	1	–	–	–	2
المجموع	5	4	7	3	3	3	25

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

دافعية القراءة: إعداد الباحثين

قام الباحثان بإعداد مقياس دافعية القراءة الذي تكون من 22 عبارة يجاب عنها بنظام ليكرت رباعي الإجابة: تنطبق تماما(4 درجات)، تنطبق إلى حد ما(3 درجات)، لا تنطبق إلى حد ما(درجتان) ، ولا تنطبق تماما(درجة واحدة)، ويجيب عنها التلميذ الذي يعاني من صعوبات قرائية عن طريق معلم غرفة مصادر التعلم بالمدرسة، وقد روعي أن تكون العبارات في صورة إيجابية وأخرى في صورة معكوسة، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم (ن=10) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران حيث تم الاتفاق على حذف عبارتين لتوقع عدم فهمهما من ذوي صعوبات القراءة، وبذلك أصبح عدد العبارات عشرون عبارة تتراوح درجاتها بين 20 إلى 80 حيث تمثل الدرجة المرتفعة دافعية نحو القراءة.

فاعلية الذات القرائية: إعداد الباحثين

أعد الباحثان في ضوء تعريفهما لفاعلية الذات القرائية مقياسا يتكون من عشرون عبارة تسأل عما يتوقعه تلميذ صعوبات التعلم بالنسبة لقدرته على القراءة، ويجاب عن هذه العبارات بنظام ليكرت رباعي الإجابة كما هو الحال بمقياس دافعية القراءة، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على عبارات المقياس دون تعديل أو حذف.

القلق القرائي: إعداد الباحثين

أعد الباحثان مقياسا للتعرف على حالة القلق المصاحبة للقراءة من تلاميذ صعوبات التعلم القرائية وهو مكون من 15 عبارة يجاب عنها بنظام ليكرت رباعي الإجابة كما بالمقياسين السابقين إلا أن معلم الصف هو من يقوم بالإجابة عليه بدلا من التلميذ نفسه، وقد وافق المحكمون على عبارات المقياس دون تعديل أو حذف، وتشير الدرجة المرتفعة لارتفاع حالة القلق لدى التلميذ من فئة صعوبات التعلم القرائية عند تعرضه لموقف القراءة، وتتراوح الدرجات بين 15-60.

الأبعاد السيكومترية للمقاييس:

الثبات: تم قياس معاملات الثبات للمقاييس الثلاث باستخدام ألفا كرونباك وسبيرمان براون بعد التجزئة النصفية، ولقد تم حسابها جميعا باستخدام برنامج SPSS-23، ويوضح الجدول(2) بيان بقيم الثبات للمقاييس الثلاث.

جدول(2) معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباك وسبيرمان براون لمقاييس البحث

المقياس	قيم معاملات الثبات	
	ألفا كرونباك	سبيرمان براون
دافعية القراءة	0.717	0.914
فاعلية الذات القرائية	0.962	0.958
القلق القرائي	0.644	0.783

وتشير القيم الموجودة بالجدول(2) إلى تمتع المقاييس بثبات يطمئن لاستخدامها في قياس المتغيرات التي وضعت لأجلها.

الصدق: تم قياس الصدق بالتناسق الداخلي وهو مدى ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول(3) بيان بقيم معاملات الارتباط لبيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل من المقاييس الثلاث.

جدول(3) معاملات الارتباط لبيرسون بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية للمقياس لأدوات البحث

رقم العبارة	مقياس دافعية القراءة	مقياس فاعلية الذات القرائية	مقياس القلق القرائي
1	0.353	*0.434	0.268
2	**0.809	0.11	0.279
3	0.286	0.165	**0.648
4	0.263	**0.689	0.137
5	**0.747	**0.903	**0.512
6	**0.527	**0.731	**0.610
7	**0.634	**0.566	**0.565
8	**0.774	**0.834	*0.421
9	0.364	**0.705	*0.354
10	*0.424	**0.833	**0.619
11	0.403	**0.906	0.028
12	0.340	**0.864	0.227
13	0.192	**0.930	**0.647
14	**0.617	**0.962	**0.511
15	**0.529	**0.960	**0.579
16	**0.699	**0.971	
17	**0.562	**0.971	
18	–	**0.989	
19	0.392	**965	
20	0.157	**0.901	

*دالة عند 0.05 **دالة عند 0.01

يتضح من الجدول(3) أن عبارات مقاييس البحث ليست كلها مرتبطة بدلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، لذا سيتم استبعاد العبارات التي لم تصل لمستوى الدلالة من التحليل الإحصائي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

التساؤل الأول وينص على: ما مستوى المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران؟

ولقد تمت الإجابة على هذا التساؤل باستخدام المتوسط الوزني لكل مقياس من المقاييس الثلاث. ويوضح الجدول(4) بيان بنتائج اختبار هذا التساؤل.

جدول(4) قيم المتوسط الوزني لمتغيرات البحث

المتغير	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الاستنتاج
دافعية القراءة	1.986	0.454	غير منطبقة تماما
فاعلية الذات القرائية	2.437	1.776	غير منطبقة إلى حد ما
القلق القرائي	2.296	0.343	غير منطبقة إلى حد ما

وتشير النتائج الموجودة بالجدول(4) إلى انخفاض كل من دافعية القراءة وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلة القراءة.

التساؤل الثاني والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين المتغيرات: دافعية القراءة، فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول(5) بيان بقيم معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاث.

جدول(5) معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها بين متغيرات البحث الثلاث

المتغير	دافعية القراءة	فاعلية الذات القرائية	القلق القرائي
دافعية القراءة		*0.410	0.023
فاعلية الذات القرائية			0.206

*دالة عند 0.05

وتشير قيم معاملات الارتباط لبيرسون الموجودة بالجدول(5) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية إلى القراءة وفاعلية الذات القرائية عند مستوى 0.05 في حين أن معاملات الارتباط بين كل من دافعية القراءة والقلق القرائي من ناحية، وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي من ناحية أخرى لم تصل إلى دلالتها الإحصائية رغم أنها موجبة، وتتفق هذه النتيجة وما توصل إليه Mc Guyer (2011,1-11)، Hebert(2011)، Parke(2014) من أن ذوي صعوبات التعلم القرائي يحتاجون لبرامج تربوية خاصة لزيادة فاعليتهم القرائية التي تسهم إلى حد كبير في نمو فاعلية الذات لديهم.

التساؤل الثالث والذي ينص على: هل يمكن التنبؤ بدافعية القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي بالمرحلة الابتدائية بمدينة نجران من المتغيرات: فاعلية الذات القرائية، والقلق القرائي؟

وللإجابة على هذا التساؤل إحصائيا فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باعتبار أن دافعية القراءة متغيرا تابعا وكل من فاعلية الذات القرائية والقلق القرائي متغيران مستقلان، ويوضح الجدول(6) بيان بنتائج اختبار هذا التساؤل إحصائيا.

جدول(6) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بدافعية القراءة من خلال فاعلية الذات القرائية والقلق القرائي

المتغير	R	R square	Adjusted R square	بيتا	F	t	الدلالة
	0.284	0.082	0.003-		0.958		
الثابت				16.03		1.453	غير دالة
فاعلية الذات				0.287		1.193	غير دالة
القلق القرائي				-0.208		0.648	غير دالة

وتشير نتائج الجدول(6) إلى عدم قدرة كل من فاعلية الذات القرائية والقلق القرائي من التنبؤ بدافعية القراءة لدى فئة صعوبات التعلم القرائي، وقد يعود أساسا إلى ضعف تأثير كل منهما في إثارة الدافعية لديهم، فإذا انخفض مؤشر الدافعية انخفض معه إدراك الفرد بفاعليته وارتفع لديه القلق، ولعل تلميذ المرحلة الابتدائية الذي يعاني من صعوبات تعلم قرائية يحتاج لمجهود كبير في إثارة دافعية القراءة لديه لتنمو فاعلية ذاته القرائية وينخفض لديه التوتر عند القراءة، ولعل التمكن من القراءة يدفع الإحساس بالفرد إلى الإنجاز بما يساهم فيه من فهم قرائي وحسن التعبير عما يقرأ بما يجعله شخصا طبيعيا في المجتمع، وقد أشار(Hebert,2011,33) أن الناس لا يولدون مزودين برغبة فطرية للقراءة ولكن ما نتعلمه في مرحلة الطفولة من البيئة القرائية المحيطة بنا هو ما يولد لدينا هذه الرغبة والاشتهائية القرائية، ويذكر(Marinak,2013) توصية غالبية دراسات القراءة على ضرورة إيجاد وسيلة لحث الدافعية الداخلية نحو القراءة intrinsic reading motivation لدى المتعلمين، كما يذكر (Hebert,2011,31) أن النمو القرائي لدى الأطفال في السنوات الأولى من تعليمهم وحتى الصف الرابع يتأثر سلبا بما لديهم من مفهوم للذات القرائية reading self-concept، ومفهوم القراءة الأكاديمية academic reading – concept، وفاعلية الذات القرائية ومن ثم يؤثر في دافعية القراءة لديهم مستقبلا إن لم تنمو هذه المفاهيم جميعها بصورة إيجابية وكافية، ويذكر(Ulper,2011) أن البحوث التي تعاملت مع دافعية القراءة والتحصيل الدراسي توصلت إلى ضرورة زيادة دافعية الطلاب نحو القراءة من خلال تشجيعهم الدائم لمزيد من القراءة ليتمكنوا من الوصول للمستوى القرائي المطلوب، ويعتبر التعاون والتفاعل الإيجابي بين المدرسة والمنزل أحد وسائل زيادة الدافعية لدى الطالب في هذا الشأن.(Smith, 2015, 27)

التوصيات التربوية:

1. إيجاد بدائل وخطط تربوية فردية لتنمية الدافع للقراءة لدى فئة صعوبات التعلم القرائي.
2. العمل على تنمية فاعلية الذات القرائية لدى فئة صعوبات التعلم القرائي من خلال التعزيز الإيجابي.
3. ضرورة خفض القلق القرائي لدى فئة صعوبات التعلم القرائية.
4. ضرورة بناء برامج علاجية تربوية للحد من مشكلات صعوبات الفهم القرائي.
5. أهمية استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة تساعد فئة صعوبات التعلم القرائي.
6. ضرورة تهيئة مناخ تعليمي آمن لخفض معدل القلق القرائي لدى فئة صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

Allen, J, & Gonzales, K(1998). *There's room for me here*. Portland. ME: Stenhouse.

Antoniou, F, & Souvignier, E(2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 5(1). 41-57.

Applegate, A. & Applegate, M(2010). A Study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*. 64(4). 226-234.

Beers, K(2003). *When kids can't read: what teachers can do.* Portsmouth, NH: Heinemann. disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 27(2). 79-89.

Elliott, J. G, & Gibbs, S(2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*. 42. 475-491. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00653.x.

Everatt, J, Weeks, S, & Brooks, P(2007). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia.* 14. 16-41. doi:10.1002/dys.342.

Fagella-Luby, M, & Deshler, D(2008). Reading comprehension in adolescents with LD: Whatwe know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*. 23(2). 70-78.

Gambrell, I., Palmer, B, Codling, R. & Mazzoni, S(1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*. 50(1). 15-23.

Gambrell, L. B(1996, September). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*. 50(1). 14-25.

General Education Classroom. Unpublished Ph.D. thesis, Walden University.

Gerber, P. J(2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidence-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*. 45(1). 31-46. doi:10.1177/0022219411426858.

Goswami, U(2008). Reading, dyslexia and the brain. *Educational Research*. 50. 135-148. doi:10.1080/00131880802082625.

Grossen, B(2012). The research base for reading mastery. *SRA.* Retrieved from http://pager.uoregon.edu/adiep/rdgtxt.htm.

Guthrie, J. T, & Wigfield, A(2000). Engagement and motivation in reading, In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds). *Handbook of reading research*: Volume III (403-422). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.

Hebert, Christine A(2011). Understanding Fourth Graders' Decline in Reading Motivation from Students' and Teachers' Perspectives. Unpublished Ph.D. thesis. Old Dominion University.

Helland, T(2007). Dyslexia at a behavioral and cognitive level. *Dyslexia*. 13. 25-41. doi:10.1002/dys. 325.

Hen, M. & Goroshit, M(2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 20(10). 1-9.doi:10.1177/0022219412439325

Horn, L, and Nevill, S(2006). Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003-04: With a Special Analysis of Community College Students(NCES 2006-84). U.S. Department of Education. Washington. DC: National Center for Education Statistics.

Horner, S.L. & Showery, C.S(2002). Becoming an engaged. self-regulated reader. *Theory Into Practice*. 41. 102-109. http://www.simplypsychology.org/zone-of-procimal-development.html.

Hudson, R. F, High, L, & Al Otaiba, S(2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *Reading Teacher*. *60*. 506-515. doi:10.1598/RT.60.6.1.

Kim, Y.H. & Chiu, C.Y(2011). Emotional costs of inaccurate self-assessments: Both self-effacement and self-enhancement can lead to dejection. *Emotion*. 11(5). 1096-1104. doi:10.1037/a0025478.

Klassen, R(2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25. 88-102. Klassen, R.M(2008). The optimistic self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Exceptionality Education Canada*. 18(1). 93-112. Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca.

Klassen, R.M(2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for selfregulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 33. 19-30. Retrieved from http://ldq.sagepub.com.

Learning Point Associates(2004). A closer look at the five essential components of effective reading instruction: A review of scientifically based reading research for teachers. Retrieved from http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/components.pdf.

Leichtentritt, J, & Shechtman, Z(2010). Children with and without learning disabilities: A comparison of processes and outcomes following group counseling. *Journal of Learning Disabilities*. 43(2). 169-17. doi:10.1177/0022219409345008.

Lyon, G. R(2005). Why scientific research must guide educational policy and instructional practices in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 28. 140-143. doi:10.2307/1593614 .

Marinak, B(2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *Journal of Educational Research*. 106(1). 39-48.

Martin, D, Martin, M, & Carvalho, K(2008). Reading and learning-disabled children: Understanding the problem. *The Clearing House*. 81(3). 113-117.

McGeown, S, Norgate, R, & Warhurst, A(2012). Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation Among Very Good and Very Poor Readers. *Educational Research*. 54(3). 309-322.

Mc Guyer, Krista(2011). Primary Teachers' Perspectives on Teaching Reading to Students with Dyslexia in the.

Mc Leod, S(2012). Zone of proximal development: Simply psychology. Retrieved from Peterson, Erin Sullivan(2015). Investigating the relationship between elementary students' motivation to read and academic achievement in reading. Unpublished Ph.D. thesis. University of North Dakota.

Prado, L, & Plourde, L(2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among genders? Reading Improvement. 48(1). 32-43. *Research & Practice*. 23(2). 63-69.

Roberts, G, Torgesen, J, Boardman, A, & Scammacca, N(2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities*.

Schunk, D.H(1989). Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems. *Learning Disability Quarterly*. 22(1). 14-22. doi:10.1177/002221948902200103.

Sencibaugh, J(2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*. 44(1). 6-22.

Shaywitz, S. E, Morris, R, & Shaywitz, B. A(2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*. 59. 451-47. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093633.

Shippen, M, Houchins, D, Steventon, C, & Sartor, D(2005). A comparison of two direct instruction-reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education*. 26(3). 175-182.

Smith, Amanda R(2015). EXPLORING READING MOTIVATION IN THIRD GRADE STUDENTS. unpublished Master thesis, The Graduate Faculty and the College of Education Eastern Oregon University.

Snowling, M. J, Muter, V, & Carroll, J(2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48. 609-618. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x.

Swanson, H(1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*. 32(5). 504-532.

Tatum, A(2005). Teaching reading to black adolescent males: Closing the achievement gap. Portland, MN.

Thompson, G. L(2004). *Through ebony eyes*: What teachers need to know but are afraid to ask about African American students. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.

Torppa, M, Tolvanen, A, Poikkeus, A-M, Eklund, K, Lerkkanen, M-K, Leskinen, E,& Lyytinen, H(2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*. 57. 3-32. doi:10.1007/s11881-007-0003-0.

Tunmer, W. E(2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*. 21. 299-316. doi:10.1007/s11145-007-9108-4

Ulper, H(2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2). 954-960.

Vogel, S. A, & Adelman, P. B(1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of Learning Disabilities*.25. 430-441. doi: 10.1177/002221949202500703.

Vojtko, Katherine(2011). Self – efficacy effort and cognition of college students with learning disabilities. Unpublished Ph.D. thesis. Immaculate University.

Watson, S, Gable, R, Gear, S, & Hughes, K(2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implication for students with learning.

Wehmeyer, M.L, Palmer, S.B, Shogren, K, Williams-Diehm, K, & Soukup, J. H(2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*. 46(4). 195-210. doi:10.1177/0022466910392377.

Wei, X, Blackorby, J, & Schiller, E(2011). Growth in reading achievement of student with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*. 78(1). 89-106.

Wolf, M, Barzillai, M, Gottwald, S, Miller, L, Spencer, K, Norton, E, .Morris, R(2009). The RAVE-O Intervention: Connecting neuroscience to the classroom. *Mind, Brain, and Education*. 3(2). 85-93. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01058.x.

Woolfolk, A(2010). Educational Psychology. Columbus: Merrill.

Wright, S.L, Jenkins-Guarnieri, M.A. & Murdock, J.L(2013). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development*. 40(4). 292-310.doi:10.1177/0894845312455509.