فاعلية الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية وأثره على الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د/ رباب صلاح الدين إسماعيل

مدرس علم النفس التربوى، كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص الدراسة:

يعد الكشف عن الموهوبين ورعايتهم من اهم المتطلبات التي تسعى الدول الى توفيرها، وكذلك التعرف على الصعوبات الاكاديمية والتعليمية التي يمكن ان تتعرض لها هذه الفئة،وتعد أخطاء القراءة احد الصعوبات الاكاديمية التي تواجه كثير من التلاميذ في المرحلة الابتدائية،وتؤثر بدورها على مستوى تحصيل التلاميذ في المدرسة مما تجعلهم يتجنبون الانخراط في الأنشطة القرائية التي تتطلب الفهم والقراءة مما تمثل عائقا لدى المتعلم وخاصة ان كان التلميذ لديه الموهبة ولكنه معرض لصعوبات في القراءة، مما يتطلب التدخل المبكر للحد من أخطاء القراءة الجهرية للتلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم،حيث ان الموهبة تقتع صعوبات التعلم وصعوبات التعلم تطمس الموهبة،وحتى يمكن تصحيح هذه الأخطاء القرائية والحد منها لتقليل اثارها السلبية على التلميذ الموهوب، وما قد يترتب على ذلك من تحسن أداء التلميذ في القراءة وزيادة معرفته والفهم القرائى لديه،لذلك تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من فاعلية الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية واثره على الدافعية العقلية للتلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية،وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (350) تلميذاً بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية تم تطبيق المحكات التشخيصية التالية عليهم (الذكاء، الابداع، أخطاء القراءة الجهرية، قائمة تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين المعرضين لصعوبات التعلم) لتحديد من تنطيق عليه خصائص التلميذ الموهوب المعرض لخطر صعوبات التعلم، وبذلك أصبحت عينة الدراسة الأساسية مكونه من (11) تلميذاً ممن تنطبق عليهم المحكات السابقة،وتمثلت الأداة الأساسية في الدراسة مقياس الخصائص السلوكية للموهوبين المعرضين لصعوبات التعلم، أخطاء القراءة الجهرية،الدافعية العقلية، برنامج قائم على الاستجابة للتدخل (اعداد الباحثة) .وتبين من نتائج القياس البعدى في الدراسة الحالية خفض أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وتحسن الدافعية العقلية لديهم،فقد توصلت الباحثة الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى 0,05 بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية المعرضين لصعوبات التعلم في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار القراء الجهرية والدافعية العقلية لصالح القياس اليعدى، وكذلك وجود حجم تأثير كبير حيث جاءت جميع قيم " Z " دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود تحسن يعكس فاعلية

الاستجابة للتدخل، وقد فسرت الباحثة النتائج في ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة،وقدمت عدد من التوصيات للمعلمين للحد من أخطاء القراءة الجهرية وزيادة الدافعية لدى التلاميذ .

مقدمة:

بدأ الاهتمام بفئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يأخذ حيزاً أكبر في البحوث التربوية وشكلا رسميا للاهتمام بهم ورعايتهم واكتشاف المشكلات التي يعانوا منها، ويتطلب ذلك ضرورة توفير طرق تعلم، وبرامج تربوية، ومناهج تلبى احتياجاتهم،وتوظف قدراتهم وذكاءهم من خلال الاستجابة لمتطلباتهم، واستثارة دافعيتهم وقدراتهم حيث يمثلون ثروة بشرية لها عائد قومى يمكن أن يؤتى ثماره في تقدم المجتمعات.

ولذلك يجب أن يركز تعليم الموهوبين على تقديم التعليم المناسب،وتوفير الدعم التربوى والنفسى والاجتماعى لكل تلميذ حسب احتياجاته؛ لأن المدارس تضم طلابا موهوبين ممن يستطيعون أن يفعلوا أكثر مما يطلب منهم .

وتؤكد الدراسات في مجال علم النفس والموهبة على أهمية تناول هذه الفئة بالدراسة، حيث إنهم أطلقوا عليهم الطلاب ثنائى غير العاديةTwice Exceptional، حيث إنهم موهوبون وذوى صعوبات التعلم في نفس الوقت، كأنهما يمثلان نهايتين عكسيتين أو متناقضتين على متصل التعلم . (فتحى الزيات، 2002، Beckley, 1998)

ويوضح (Mccoach, et al., 2001, 403) إلى أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يتصفون بقدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقض واضح بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في أي مجال أكاديمى كالقراءة والحساب والتهجى والتعبير الكتابى، حيث إن أداؤهم الأكاديمى يكون منخفضا بالمقارنة بقدراتهم العقلية الفائقة .

وأشارت دراسة (Waldron, et al., 2005) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في صحة تسلسل الحروف والأرقام في السطر، كما أنهم يعانون من سوء إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف والأرقام؛ مما يؤثر على قدراتهم في المجالات الفرعية الأكاديمية الخاصة بالقراءة والتهجى .

وقد أشار (فتحى الزيات، 2002 ؛ عادل عبد الله، 2003) إلى أن هؤلاء الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لهم متطلبات أكاديمية للإفادة من عناصر القوة المتوفرة لديهم، وكذلك علاج جوانب الضعف المميزة لصعوبات التعلم، حيث إن الموهبة تخفى أو تقنع صعوبات التعلم وأن صعوبات التعلم تخفى أو تقنع الموهبة .

ويوضح (Bordy, et al., 1997,284) إلى أن الصفات والخصائص التي تميز الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تتطلب تحديد استراتيجية تعليمية تمكن من معالجة الصعوبات التي تقابلهم، وأن أي تأخر في الكشف عن هذه الصعوبات أو عدم التعرف عليها يؤدى إلى صعوبة التدخل والوصول إلى استراتيجيات فعالة في التشخيص والعلاج . (فتحى الزيات، 2002، 251)

ولقد أوضح Searle (2010, 96)أهمية الاستجابة المبكرة للتدخل لتوفير الفرص التربوية الأكثر ملاءمة لبعض التلاميذ لحمايتهم من إظهار الفشل الذى قد يتعرضون له إذا تأخرنا في الاستجابة التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية لمتطلباتهم .

وتعد اللغة وعوامل اكتسابها من العوامل بالغة الأهمية بالنسبة للنمو العقلى المعرفى للتلميذ، حيث إنها وعاء الفكر الإنسانى وخاصية ينفرد بها الإنسان، وأداة للتواصل، فهى المصدر الأساسى لكل الوظائف المعرفية للإنسان .

وتعد القراءة النافذة المفتوحة للمعرفة، وأداة من أدوات التثقيف والحصول على الأفكار وإتقانها،والخروج بخبرات مميزة. ويوضح Gates (4 - 3 ,1989)أن القراءة هي تنظيم مركب من العمليات العقلية التي تتضمن التفكير والحكم والتخيل وحل المشكلات بالإضافة إلى الاستجابات الوجدانية المصاحبة للقراءة .

ويذكر فتحى الزيات (2002، 463) إلى أن اللغة تعبر عن نفسها من خلال عدة صيغ متشابكة ومتداخلة وبينها علاقات دائرية أثنتين منها يشكلان اللغة الشفهية وهى الاستماع والتحدث واثنتين منهما يشكلان اللغة المكتوبة وهما القراءة والكتابة، وجميعهم يتكامل معا ليشكل النظام اللغوى ولكن تمثل مهمتى الاستماع والقراءة أهم محددات المدخلات المعرفية،وتمثلان أهم محددات النواتج المعرفية والممارسة .

ويعد نموذج الاستجابة للتدخل من الأساليب التي تتضمن تعدد المستويات لتحسين التحصيل الدراسى، والحد من المشكلات السلوكية، وزيادة الدافعية من خلال تعليم وتدريس عالى الجودة لكل التلاميذ لتنمية مهاراتهم الوظيفية، ثم التقييم المتكرر والمستمر لتحسين أدائهم،ومن ثم اتخاذ القرار بناء على هذه البيانات، ثم إحداث التعديلات لهؤلاء التلاميذ.(Rachle , et al., 2010, l48)

ويشير Debono (1998, 117) إلى أن الدافعية العقلية يمكن أن توجه سلوك المتعلم وانتباهه إلى ممارسه بعض النشاطات دون الأخرى وأن جميع الافراد لديهم القابلية لاستثارة الدافعية العقلية التي تؤهل صاحبها لانجازات إبداعية .

و يعتمد نموذج الاستجابة للتدخل على جمع معلومات عن نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، وتحديد احتياجاته بطرق تعليمية تستند إلى الدليل لدعم نجاحه وزيادة دافعيته، وأن استثارة دوافع المتعلمين بصورة عامة، والدافعية العقلية بصورة خاصة تعد من أهم المشكلات التي تواجهه المعلمين في ظل النظام المدرسى التقليدي العادى .

مشكلة البحث:

تعد بيئة الفصل غير المثيرة للاهتمام والرعاية من أهم العقبات التي تقف خلف مشكلات الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الفصول الدراسية . وقد اشارت دراسة (Lerner, et al, 2006, 14) إلى بعض سمات وخصائص هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم كالتلقائية، والخيال، والعاطفة، وأنهم بذلك يحتاجون إلى قدر كبير من الرعاية والنشاط داخل بيئة الفصل المدرسى ؛حتى نجعلهم منتبهين ومقبلين على التعلم .ولذلك ترى الباحثة الحالية أنه أصبح من الضرروى اكتشاف هؤلاء التلاميذ والتعرف على مشكلاتهم،والتعامل معها بشكل منهجى،يمكن أن يساعد في الحد من النتائج السلبية التي تترتب علي عدم اكتشافهم مبكرا وقد يترتب على التأخر في اكتشاف هذه الفئة من التلاميذ إلى أن تكون خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الصعوبات التي يعانى منها هؤلاء التلاميذ مما يحجب الرؤية عن تفوقهم في الكثير من جوانب التميز والموهبة عندهم (فؤاد عيد الجوالدة ومصطفى نورى القمش، 2015، 217) .

ويوضح (Baum, 2004) أهمية الاهتمام بالبرامج التي تقدم للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والتركيز على مساعدتهم على اكتساب الدافعية والسلوك التعليمى، بالإضافة إلى تحسين تحصيلهم .

ويشير فتحى الزيات (2002، 45) إلى ضرورة تصميم برامج تربوية تهتم بتفريد التعليم لتدعيم نواحى القوة وعلاج جوانب الضعف من خلال برامج تدريبية متعددة لتدعيم جوانب الموهبة، وكذلك استخدام التدريس العلاجى لعلاج جوانب القصور والصعوبات .

وأوضح مصطفى نورى القمش (2012) إلى أن هؤلاء الفئة من التلاميذ يحتاجون إلى الأسلوب التفريدى للتعلم مع إمكانية تعلمهم مع أقرانهم على أن يتم مراعاة نواحى القصور والضعف لديهم .

ويوضح (Davis, et al., 2004, 83) إلى أهمية تقديم برامج التدخل الإثرائية بأشكالها وآلياتها المتعددة من خلال بيئة تتفهم احتياجاتهم وموهبتهم وصعوبات التعلم لديهم، وتوفر لهم الدعم الانفعالى لقدراتهم المتباينة .

وقد أشار (Learner, 2006) إلى أن الفشل المدرسى الذى يصيب التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى محدودية الفرص التعليمية التي تقدم لهم؛ مما يتحتم تلبية احتياجاتهم الفردية ؛وتعزيز نواحى القوة وتدعيمها، ومساعدتهم على تجاوز صعوبات التعلم من خلال بيئة تعليمية تدريسية تلائم بين قدراتهم الإبداعية وتعالج صعوبات التعلم لديهم. وتشير الباحثة الى ضرورة التدخل من خلال الممارسات التدريبية والتدريسية التي تتيح للمتعلم فرص تربوية منظمة توظف امكاناتهم قبل احالتهم الى التربية الخاصة.

وبالتالي تتضح أهمية برامج الاستجابة للتدخل والتدريس التي تعالج جوانب القصور والضعف وتوظف جوانب القوة وتنمى الشعور الإيجابى لديهم؛ حيث يعد الكشف والتشخيص المبكر والتدخل العلاجى للموهوبين المعرضين لصعوبات االتعلم من الأمور الجوهرية التي يمكن أن تساعد على عدم تفاقم المشكلة داخل الفصول الدراسية .

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود صعوبات وأخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم نتيجة استخدام الطرق التقليدية في التعلم بطريقة لا تمكنهم من اكتساب مهارات القراءة الجهرية، مما يترتب عليها وجود أخطاء بالقراءة الجهرية .

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالى:

ما فعالية الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية وأثر ذلك على الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا التساؤل السابق التساؤلات الآتية:

- ما فعالية الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- ما تأثير خفض اخطاء القراءة الجهرية على الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد فاعلية الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية وأثر ذلك على تحسين الدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلى:

أ- الأهمية النظرية:

1- **تسهم اللغة الشفهية في تسهيل عملية القراءة،و إكساب التلاميذ المفردات الأساسية، وبناء المعنى ؛مما يتيح للفرد التفاعل مع اللغة المطبوعة التي تمكنه من التواصل وتعلم المواد الدراسية الأخرى .**

2- **تدريب التلاميذ على الاستقلالية في القراءة من خلال استخدام البرامج التي تطور مهارات التلاميذ في التهجى،وتساعدهم على ترجمة الرموز البصرية المكتوبة ونطقها بشكل سليم .**

3- **إلقاء الضوء على فئة التلاميذ الموهوبين المعرضين لصعوبات التعلم وكيفية التعرف عليهم وتشخيصهم باستخدام المحكات المتعددة لتقديم الخدمات التربوية التي تناسبهم .**

4- **الإشارة الى ضرورة الاستجابة لمتطلبات المتعلمين وتلبية رغباتهم للوصول إلى مستويات عالية من الدافعية وإلقاء الضوء على أهمية الدافعية العقلية التي تجعل من المتعلمين مبدعين وذوى ابتكارات متميزة في أي مجال يلتحقون به من خلال تهيئة بيئة داعمة للتعلم .**

ب-الأهمية التطبيقية:

1- تتمثل الأهمية التطبيقية في الدراسة الحالية في إمكانية استخدام الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية، وتحسين الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

2- تقديم برنامج إجرائى قائم على استراتيجية الاستجابة للتدخل من خلال توفير البيئة الملائمة للتعلم وتحسين وضع التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن طريق توظيف الاستراتيجيات التدريسية والتعليمية في البرنامج .

3- تقديم بعض التوصيات للمعلمين لمساعدة طلابهم الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم للاستفادة من إمكاناتهم الهائلة مع علاج نقاط الضعف لديهم حيث أن الموهبة تقنع صعوبات التعلم وصعوبات التعلم تخفى أو تقنع الموهبة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **الاستجابة للتدخل: هو نموذج يقدم من خلاله مجموعة تدخلات تربوية وتدريسية مكثفة بشكل فردى و جماعي لفئة من التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم فشلوا في الاستجابة للبرنامج العام المقدم لزملائهم في القراءة بالإضافة الى رصد منظم لتقدمهم وتقييمهم من خلال التحليل الكيفى لتحديد مدى تجاوزهم هذه الصعوبات .**
- **أخطاء القراءة الجهرية: وتعرفها الباحثة بأنها عدم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات ونطقها واعطائها معنى ومدلول ويتضح ذلك من خلال عدم ترجمة الرموز الكتابية الى الفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متابينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى .**
- **الدافعية العقلية: وتعرف بأنها حافز داخلى يشير الى ميل التلميذ ورغبتة في التركيز العقلى والتوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفى، ويعرف التركيز العقلى بأنه قدرة التلميذ على المثابرة والتنظيم في إنجاز عمله والتركيز على المهمة التي تطلب منه، ورغبته في إنجازها في الوقت المحدد .**

ويعرف التوجه نحو التعلم بأنه مهارة الفرد من خلال وجود دافعية في الرغبة وزيادة المعرفة وتوسيع قاعدة المهارات الفرعية لديه لتعلم أشياء جديدة، ويحاول أن يصل إلى الجديد في التعلم.

ويعرف بعد حل المشكلات بطريقة إبداعية بأنه مهارة التلميذ في الاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول جيدة من خلال توليد حلول مبتكرة لها تشعره بالرضا من خلال الربط بين أجزاء موضوعات التعلم وإعطاء حلول وبدائل لحل المشكلة من خلال اختياره للأنشطة التي تتسم بالتحدى ومبادرته بحلول جديدة قبل الانتهاء من طرح السؤال .

ويعرف التكامل المعرفى بأنه استخدام الفرد لمهارات تفكيره بشكل موضوعى من خلال تفتح الذهن،ويراعى التفكير في البدائل المختلفة أثناء تأدية الأنشطة والإجابة على التساؤلات التي توجه إليه من خلال الاستمتاع والتفصيل للتفاعل مع الآخرين ؛للبحث عن الحلول الجديدة . الموهوبون المعرضون لخطر صعوبات التعلم، وتعرفها الباحثة بأنهم التلاميذ ذوو الذكاء فوق المتوسط الذين لديهم قدرات عقلية (120) على اختبار الذكاء المصور (لعطية محمود هنا)، ولديهم قدرات ابتكارية على اختبار التفكير الابتكارى (لتورانس) الصورة – ب ولكنهم يظهرون تباعدا واضحا في أدائهم المتوقع، وبين أدائهم االفعلى كما يقاس باختبار مهارات أخطاء القراءة الجهرية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: نموذج الاستجابة للتدخل Responsiveness to Intervention:

يعد نموذج الاستجابة للتدخل من النماذج التي ترتكز على أهداف التدخل وآلياته من خلال تعدد المستويات من حيث الاعتماد على الآليات التربوية والمعرفية والسلوكية من خلال التدخل العلاجى والتدريس العلاجى، حيث تسهم في جمع معلومات وبيانات مهمة،تساعد على توجيه التلاميذ وإرشادهم بشكل صحيح من خلال التشخيص الدقيق الكمى والكيفى لكل تلميذ .

ويشير (Fuchs, et al., 2001) إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل يركز على البعد الوقائى من خلال التدخلات الوقائية والتقويمية التي تعتمد على التدخل العلاجى والتدريس العلاجى واستخدام كافة الأساليب التدريسية والتربوية،ووسائط التعلم وأساليبه لتحسين، وعلاج المستويات المعرفية والأكاديمية وتنميتها في المجالات التي تخضع للعلاج لذوى صعوبات التعلم والموهوبين.

ويرتكز نموذج الاستجابة للتدخل على جمع المعلومات عن نقاط القوة لكل متعلم وتحديد احتياجاته بطرق تعليمية تستند إلى الدليل لدعم نجاحه، وملاءمة الخدمات التربوية والموارد التعليمية لتحسين أداء هؤلاء التلاميذ الموهوبين في إطار الاستجابة لمتطلباتهم وتحقيقا لأعلى مستوى ممكن من التقدم الأكاديمى (مارى كولمان، سوزان جونسن، 2016، 7 – 16) .

حيث أشار زياد رشيد (2016، 30) على أن نموذج الاستجابة للتدخل في بعده التطبيقى يعتمد على تعدد المستويات أو المداخل التي تكرس استمرار الدمج والخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية .

حيث يعد التدريس التشخيصى ضرورى للحد من مشكلات التلاميذ في القراءة حتى يتم البدء في تلقى التدخل المناسب وفهم المعلم لما يحرزه التلميذ من تقدم في القراءة من خلال الملاحظات المصممة لتقويم أخطاء القراءة الجهرية .

فقد أوضحت دراسة (Lynn et al , 2007 , 14 – 20 ; Sheri , 2009 , 85 – 95) النموذج الهرمى للاستجابة للتدخل من خلال استخدام حل المشكلة الذى يشير إلى عملية تحديد وتشخيص صعوبات القراءة المبكرة، حيث يتم استثارة السلوك المشكل خلال عملية تقييم استجابة التلاميذ المكونة من أربع مراحل أو خطوات وهى تحديد المشكلة، وفهم السلوك المشكل من خلال عملية الملاحظة والحصول على تقديرات ويتم تحليل سبب المشكلة ووضع خطة للتدخل وتقييم المشكلة وتحديد فاعلية التدخل .

ويوضح (Jenifer, et al. , 2012, 501) أن نموذج الاستجابة للتدخل يعتمد على التحليل الكيفى من خلال عدة مراحل يتم في المرحلة الأولى تقديم أنشطة تعليمية ثم متابعة وتقويم لكل التلاميذ على أساس تحقيق الأهداف وعمل ملف لكل تلميذ ومتابعته، ثم المرحلة الثانية تصميم أنشطة تعليمية موجهة بناء على الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ من خلال جلسات خاصة به، بالإضافة إلى وجوده مع زملائه في الفصل الدراسى العادى ولكن يتم متابعة تطور أدائه من خلال تقديم التدخلات في مجموعات صغيرة وبشكل فردى ومن ثم تأتى المرحلة الثالثة من خلال التركيز على المعالجة التربوية المتخصصة للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية في المراحل السابقة، ويتطلب ذلك تدخلات مكثفة لمحاولة تحسين أدائهم الأكاديمى .

حيث إن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم قد يجدون في بيئة الصف العادى مشكلات في عدم التركيز؛ لأنها لا تلبى احتياجاتهم، وكما أنهم يعانون من تكرار الفشل في حال وجود تناقض ما بين وجود قدرات ومواهب لديهم وما بين صعوبات التعلم . (Lerne, et al. , 2006: 14)

ويشير فتحى الزيات (2002: 226) إلى أن هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى أنشطة تشخيصية وتقويمية وعلاجية غير عادية تجمع ما بين العلاج والتنمية وتتوقف طبيعة محتواها على أنماط جوانب التفوق العقلى أو القوة لديهم وتحديد أنماط صعوبات التعلم، وجوانب الضعف لديهم في ذات الوقت من ناحية أخرى .

وأوضحت دراسة (Rachle , et al., 2010, 79) إلى فعالية نماذج الاستجابة للتدخل في علاج أوجه القصور لدى التلاميذ سواء بشكل فردى أو جماعى من خلال تزويدهم بمجموعة من التدخلات الفردية أو الجماعية المكثفة والقيام بعملية رصد منظم لمدى تقدمهم وتقييمهم ثم اتخاذ قرارات بناء على هذه المعلومات وإحداث التعديلات في ضوء هذه المعلومات.

وترى الباحثة أن نموذج الاستجابة للتدخل يشتمل على مجموعة من التدخلات العلاجية التي تساعد في توفير معلومات كيفية وكمية عن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وتحديد متطلباتهم في برامج التربية الخاصة .

ويعرف (Sheldon, 2005) نموذج الاستجابة للتدخل بأنه نموذج كيفى يقدم تدخلات مكثفة بصورة مباشرة للتلاميذ، حيث حدد (Gresham, 2002) عدة خطوات لنموذج الاستجابة للتدخل من خلال تحديد مدى تقدم التلاميذ ومتابعتهم من خلال تقديم مدخلات تدريسية عالية الجودة ومكثفة وتتناسب مستويات التلاميذ المختلفة حتى يتمكن من رصد ومتابعة هؤلاء التلاميذ بعد التدخلات التدريسية الجديدة .

وتتضح الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الاستجابة للتدخل:

1- من خلال تقديم التدخلات التربوية للتلاميذ، والتدخلات المكثفة لمحاولة تحسين الأداء الأكاديمى للتلاميذ الذين فشلوا في الاستجابة للبرنامج التعليمى العام . (Lyn, et al., 2007)

2- هذا النموذج يمنع ظاهرة انتظار الفشل التي قد يتعرض لها التلاميذ إذا لم يتم الاستجابة للتدخل المبكر لمنع ظاهرة انتظار الفشل عند التلاميذ ؛مما يؤدى إلى رفع مستوى المهارات المحددة للتلميذ وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم . (Fuchs, et al., 2001)

3- تقديم مدخلات تدريسية عالية الجودة بناء على النتائج الوصفية لأحداث التدخلات القائمة على نتائج الأبحاث والدراسات، وباستخدام المدخل التقاربى القائم على المشاركة الفعالة للمعلمين بالمدارس والآباء لتحقيق النمو واستمرار الدافع للإنجاز ودعم التدخل. (فتحى الزيات، 2006، 17)

4- أهمية التركيز على مواطن القوة لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ومخاطبة احتياجاتهم العقلية من خلال مدخل متعدد المستويات استنادا إلى احتياجاتهم؛ مما يؤدى إلى التركيز القوى على نتائج الطلاب والقرارات التعليمية المبنية على البيانات في نموذج الاستجابة للتدخل إلى خبرات مدرسية أكثر نجاحا لهؤلاء الطلاب . (مارى كولمان، سوزان جونسن، 2016: 131)

5- يجب تقديم برامج مصممة عن طريق الإفادة من البرامج التربوية الإثرائية المصممة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم منها تفريد التعليم، وتخصيص فصول خاصة لهم، وتكييف الخدمات التربوية لهم . (مصطفى نورى القمش، 2012) .

خطوات وآليات نموذج الاستجابة للتدخل:

يشير (Rachel, et al., 2010, 15 – 16) إلى عدة خطوات لاستخدام نموذج الاستجابة للتدخل يعتمد على استخدام طرق التدريس المناسبة لمحتوى المقرر، وتحديد التلاميذ الذين هم في وضعية الخطر، والاستعانة بالطرق العلمية المستندة إلى المجموعات الصغيرة، لمراقبة تقدم التلاميذ وتحقيق أهداف التعلم لمحاولة اتخاذ القرارات بشأن البيانات المتوفرة عند المعلم لتحديد زيادة وتكثيف جرعات الاستجابة للتدخل وإجراء تقويم ومراجعة شاملة لهؤلاء التلاميذ .

حيث أشار (Vaugh, et al., 2003; Rachlly, et al., 2009) إلى أن مراحل التشخيص والتحديد لنموذج الاستجابة للتدخل قائم على التحليل الكيفى من خلال عدة مراحل في المرحلة الأولى تقديم أنشطة تعليمية تقدم لجميع التلاميذ ويتم ملاحظة كل

تلميذ وتسجيل تقدمه وعلى هذا الأساس يتم تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى التدخل المكثف الموجه لهم من خلال تقديم التدخلات في مجموعات صغيرة أو بشكل فردى ومتابعة تطور أداء التلميذ للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية، والمرحلة الثالثة تقديم المعالجات التربوية للذين لم يتحسن أدائهم الأكاديمى ومن لم يستجيبوا يطلق عليهم ذوى صعوبات التعلم .

وقد أشار كولمان، وسوزان جونسن (2016، 17–21) إلى نوعين من التدخلات لتنفيذ الاستجابة للتدخل من خلال البروتوكولات المعيارية، واستخدام عملية حل المشكلات، ولكل نهج تضميناته عند استخدامه لمخاطبة احتياجات التلاميذ الموهوبين، ويرتكز نموذج البروتوكول المعيارى على أساس التدريس للطلاب كافة في الفصل مع إجراء تقييمات دورية مستندة إلى المنهج وعمل مقارنات متكررة لنمو الطلاب بما يضمن تلقى الطلاب كافة تدريسا مثاليا يعينهم على تحقيق التقدم المناسب ولكن من عيوبه أنه قد لا يستوعب جميع احتياجات المتعلمين مع عدم احتمالية وجود خطط بديلة تفعل لمن لديهم مشكلات محددة (Searle, 2010 , 85) .

أما منهج حل المشكلات في نموذج الاستجابة للتدخل يعتمد على التدخلات المتعددة لتحديد من يحتاج إلى التعزيز أو الدعم الإضافى ويرتكز على التعاون بين مجموعة من المربين ويتم إحالة بعض التلاميذ إلى خدمات التربية الخاصة وخدمات تربية الموهوبين إذا أظهرت التدخلات المقترحة الحاجة إلى دعم إضافى من خلال تزايد كثافة التدخلات في المدرسة لتقديم برنامج فاعل من أجل طالب معين لديه مشكلة معينة ولكن من عيوبه لابد من تمتع أعضاء الفريق بخبرة كبيرة للتعامل مع التلاميذ بالإضافة إلى أن تطبيقه قد يحتاج إلى فترات طويلة من التدريب والتدخل .(Mellard, et al., 2004)

وهناك النظام الذى يجمع بين البروتوكولات المعيارية وحل المشكلة من خلال العمل في مجموعات صغيرة كما في البروتوكولات المعيارية،ويسير كلما كان ضرورى مع جلسات فردية للطالب باستخدام نموذج حل المشكلة للتركيز على نقاط الضغف الموجودة عند التلاميذ .(Callender, 2007)

ويوضح مصطفى نورى القمش (2012، 218) إلى أن هناك اتجاهين حول وضع البرامج الخاصة لهذه الفئة من خلال الاهتمام الموجه نحو الموهبة، والتركيز عليها في الأساس، بينما التركيز الثانى يكون حول الحد من الصعوبات التعليمية لديه، بينما الاتجاه الثانى يسير إلى الاهتمام بصعوبات التعلم والأولوية لهذه الصعوبات في برامج الموهوبين ذوو صعوبات التعلم .

ويوضح (Sheldon , 2005) مراحل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من خلال المرحلة الأولى ويتم فيها تقديم الخدمات التربوية إلى جميع الطلاب بالمدرسة،ويشتمل على نسبة من 80 إلى 100% من التلاميذ ويهدف إلى منع الإخفاق وتعزيز التعلم من خلال تقديم تدخل وتوجيه فعال لأكبر عدد من التلاميذ، والمرحلة الثانية تتضمن التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمى ولم يحققوا أي تقدم في المرحلة السابقة ونسبتهم من 15 إلى 20% من التلاميذ، ويتعامل مع المشكلات التي تواجه التلاميذ من خلال التدخل في مجموعات صغيرة من التلاميذ، والمرحلة الثالثة تتضمن التلاميذ الذين لم يستجيبوا في المرحلة السابقة ونسبتهم من 5 إلى 15% من التلاميذ وهدفها تسريع عملية التعلم بالنسبة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة أكثر تركيزا، ثم المرحلة الرابعة وتتضمن التلاميذ الذين لم يستجيبوا إلى المرحلة السابقة، ويكون التدخل في أماكن التعليم الخاص ونسبتهم 5% من التلاميذ وتهدف هذه المرحلة إلى محاولة معالجة الصعوبات التي يعانى منها التلاميذ من خلال تقديم الخدمات التعليمية الفردية والسلوكية من قبل أخصائى التربية الخاصة .

حيث أشار (Newman, 2005) إلى أهمية تقديم التدخلات التربوية للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال تقديم البرامج الاثرائية سواء في الفصول العادية، أو السحب الجزئى من الصف العادى وتقديم بيئة دائمة تهدف إلى تطوير موهبة التلاميذ، أو البرامج الخاصة سواء في الصف الدراسى أو المدارس الخاصة بهؤلاء التلاميذ .

ويوضح مصطفى نور القمش (2012، 218) إلى أنه يجب الانتباه عند وضع برامج للموهوبين ذوى صعوبات التعلم من حيث الإثراء، التسريع، وتكوين مجموعات، والأساليب الإرشادية، تطوير مستوى الإبداع والمهارات العقلية الأخرى والوصول إلى تحصيل وإنجاز علمى.

وترى الباحثة أن استخدام هذه التدخلات المكثفة وفق مراحل متعددة يوضح فكرة أهمية استمرار البرامج والخدمات التي تقدم للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال مراعاة آليات ومبادئ الاستجابة للتدخل .

مبادئ الاستجابة للتدخل:

بصرف النظر عن المدخل المستخدم في الاستجابة للتدخل إلا أنه ينبغي أن يتم التركيز على تنمية قدرات التلاميذ ويجب أن يركز كذلك على نمو جميع التلاميذ وتحصيلهم، حيث أشار (Fuchs, et al., 2001) إلى عدة مبادئ للاستجابة للتدخل المبكر مع ظهور أول إشارة إلى وجود احتياجات لضمان نجاح الطالب، الاستفادة من البيانات المتاحة في اتخاذ القرارات التعليمية من خلال مستوى كل تلميذ .

وقد أوضح (Baum; Owen, 2004, 160) إلى أن الطلاب الموهوبين ذو صعوبات التعلم غالبا ما يستخدمون ذكاءهم المرتفع لتعويض نقاط الضعف التي تمثل إشكالية لهم، ويعمل هذا التعويض بوصفه قناعا يخفى وراءه مجالات معاناتهم وباستخدام أدوات للفرز يتسم بالصدق والثبات يمكن اكتشاف العديد من المشكلات مبكرا ؛ومن ثم إجراء التدخلات التدريسية والعلاجية المناسبة .

وترى الباحثة أن نموذج الاستجابة للتدخل قد يفيد التلاميذ في تلقى التعليم المناسب والاستجابة لمتطلباته، حيث إنه يجمع ما بين القياس والتقييم التتابعى أثناء استخدامه استراتيجيات وأنشطة الاستجابة للتدخل وذلك وفق مستويات متعددة لمساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات الموجودة لديهم .

وتحدد مارى كولمان وسوزان جونسن (2016، 18–19) نموذجا للاستجابة للتدخل يتضمن عملية حل المشكلات من خلال عدة خطوات وهى تحديد المشكلة وتعريفها، وتقييم خطة التدخل، وتنفيد التدخل، حل المشكلة في عدة مراحل من خلال التدخل في الحجرة الدراسية، وتحديد البيانات الأولية عن الطالب وتجميع المعلومات عنه وتحديد نوعية التدخل . (Hegranes, et al., 2006)

فقد أوضح فتحى الزيات (2002، 211) إلى أن التلاميذ المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم المستتره او المطموسة موجودة في المجتمع بصورة تفوق المتوقع، وقد تصل نسبتهم إلى 16% من التلاميذ المتفوقين عقليا ولديهم صعوبة أو أكثر من صعوبات التعلم والتي غالبا لا تخضع لأى تشخيص أو علاج بسبب خاصة التقنيع التي تحول دون تناولها بالكشف والتشخيص والعلاج .

ويحدد (Rachel , et al., 2010, 15 – 16) عدة خطوات يجب اتباعها عند استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في معالجة الصعوبات التعليمية والسلوكية وهى استخدام طرق التعليم والتعلم المتضمنة في برنامج التعلم العام، وإجراء تقيم سنوي للتلاميذ لفحص التلاميذ الذين هم معروضون للخطر، ثم استخدام التعلم في مجموعات صغيرة ومراقبة تقدم التلاميذ لتحقيق اهداف التعلم ثم اتخاذ القرارات التدريسية بناء على البيانات المتوفرة وزيادة التدخلات وتكثيف التدخل وتقيم ومراجعة ما تم الوصول إليه ثم إجراء تقويم شامل للتلاميذ ثم الإحالة إلى برامج التربية الخاصة إذا استدعى الأمر .

وترى الباحثة أن نماذج الاستجابة للتدخل تتسم بتقديم تعليم عالى الجودة في مواقف تعليمية مخطط لها، ويتم من خلال جمع البيانات عن التلاميذ وتحديد مستوياتهم ورصد تقدمهم خلال المنهج الدراسى، وتوثيق كل ما يظهر من تحسن في الأداء من خلال

التحليل الكيفى لمنع الإخفاق وكذلك للتدخل في عملية التعلم للتعامل مع المشكلات التي تواجه التلاميذ وتسريع عملية التعلم ومعالجة الصعوبات التي قد تظهر .

مميزات استخدام نماذج الاستجابة للتدخل:

- يمكن القائمين على عملية التعليم والتعلم من استخدام ممارسات تعليمية قائمة على أسس علمية تستجيب لاحتياجات المتعلمين من خلال نظام متعدد المستويات. (زياد رشاد، 2016، 29)
- يتضمن أيضا رصدا منظما لنمو التلاميذ وتقدمهم،بالإضافة إلى التقييمات الفردية الشاملة قبل تصنيفهم،وتحديد مناسبتهم لخدمات التربية الخاصة ؛لتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ولاستبعاد الأسباب الأخرى لصعوبات التعلم . (Rachel, et al., 2010, 79)

يشير (Fuchw , et al., 2001, Lynn, et al., 2007) إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل ينطوى على تطبيقين رئيسيين، هما:الوقاية من صعوبات التعلم، وتحديد صعوبات التعلم، من خلال اكتشاف المشكلات التي قد يعانى منها التلاميذ بشكل مبكر والتي يمكن الوقاية منها قبل بداية ظهورها والحد من مخاطرها، كذلك تصنيف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يستجيبون إلى أشكال التعلم المعيارى والفعال، وبالتالي تقدم لهم برامج تفريد التعليم التي تلبى احتياجاتهم .

يوفر فهم وتقويم أفضل لمدى جودة وفاعلية المدخلات التدريسية، بالإضافة إلى تقويم نواتج التدخل وفاعليتها، ومعالجة المتغيرات التي تحسن مخرجات التعلم ونواتجه من حيث التكرار والمدة والتوليف بين المصادر والآليات المختلفة التي تستجيب للخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ وحاجاتهم بدرجة عالية من المصداقية (فتحى الزيات، 2006، 19)

وترى الباحثة أن هذه النماذج يمكن أن تطبق على جميع التلاميذ في المرحلة الأولى من التدخل حيث يمكن للمعلم أن يقدم استراتيجيات تعليمية فعالة لمدة زمنية يحددها في ضوء الأدبيات والبحوث وإذا تبين أن التدريس الجماعى لا يحقق نتائج ملموسة مع التلميذ مثل بقية زملائه في الفصل يتم العمل معه ضمن مرحلة التدخل الثانية،والتي يمكن من خلالها تخصيص استراتيجيات تعليمية مخصصة ثبت صحتها ونجاحها مع هذه الفئة من خلال مجموعات صغيرة وبشكل مكثف، وإذا لم يستجيب في المجموعات الصغيرة يتم العمل معه بشكل فردى، بالإضافة إلى وضعه الأصلى مع بقية تلاميذ الفصل .

وترى الباحثة أن نماذج الاستجابة للتدخل هي وسيلة لتنظيم وتنسيق البيئة المدرسية والتربوية لخلق مجموعة أكثر كفاءة من الخيارات لتقديم المساعدات الأكاديمية والسلوكية مع مراعاة تحديد الأدوار والمسئوليات على جميع المستويات حتى نضمن خدمة جميع التلاميذ وخاصة من هم معرضون إلى خطر الفشل في حال تأخر اكتشافهم .

ثانيا: القراءة الجهرية

تعد القراءة من أهم فنون اللغة لأهميتها في تبادل الأفكار ونقل التراث الإنساني والثقافي من خلال الربط بين الرموز المكتوبة،وما تتضمنه من معانى وأفكار تمكن الأشخاص من اكتساب المعرفة الإنسانية وتوسيع الثقافة وتكوين الإحساس اللغوى والتذوق الجمالى لما يقرأ أو يكتب، ووسيلة يمكن من خلالها اكتشاف ما يواجه التلاميذ من صعوبات أثناء القراءة .

بينما يرى جمال أبو مرق (2007، 211) أن القراءة نشاط عقلى هدفه إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، وكذلك سلامة اللفظ وحسن الإلقاء وبالتالي لم تعد مقتصرة على المعنى الذهنى واللفظى للرمز المكتوب بل ركزت على التعرف والنطق والفهم .

وتوضح أمانى عبد المنعم بلال (2006، 5) إلى أن ضعف التلاميذ في القراءة وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم مازالت قائمة وأن هذه مشكلة يؤكدها الواقع المدرسى بالرغم من أهميتها .

حيث أشارت داليا عبد الرشيد يوسف (2012: 3) إلى تدنى مستوى التلاميذ في القراءة الجهرية وإهمال تدريس مهاراتها، حيث يتم التركيز على ما يتضمنه كتب القراءة من معلومات وحقائق دون العناية بالمهارات الأساسية للقراءة الجهرية والتي تتضح في إخفاقهم في نطق الحروف بشكل صحيح، وصعوبة تعرف معانى الكلمات من السياق .

وترى الباحثة أن القراءة هي التى تسهل العديد من أنواع التعلم بوصفها المدخل الطبيعى للتعلم، حيث إنها لا يمكن أن تدرس كمادة ذات محتوى محدد بل هي أساس كل المواد الدراسية، وعدم تمكن التلاميذ من مهاراتها يشكل عقبة أمام النجاح المدرسى الذى تنعكس نتائجه على جميع المواد الدراسية الأخرى التي يتعلمها التلميذ .

وتشير العديد من الدراسة إلى فعالية استخدام بعض الفنيات ذات المداخل المتعددة في تعلم القراءة كدراسة حمد السليطى (2001) التي أشارت إلى فعالية البرامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية،

ودراسة محمد حسين يونس (2002) التي أشارت إلى ضرورة فعالية برنامج سلوكى في علاج أخطاء تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام فنيات التعزيز الإيجابى والتغذية الراجعة، ودراسة مجدولين خلف (2004) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تعليمى قائم على استخدام القصة في تنمية مهارتى القراءة الجهرية والتعبير الكتابى لدى طالبات الصف الرابع الأساسى .

ويوضح محمد الحوامدة (2007، 110 – 112) إلى أن التلاميذ الذين يحرزون تقدما في القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسى ينعكس ذلك على دعم القدرات الأساسية في القراءة في المراحل اللاحقة، حيث إن للقراءة شقين الأول هو التعرف على أشكال الحروف واصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، الشق الثانى وهو الجانب الآلى والإدراكى والذهنى الذى يؤدى إلى فهم المادة المقروءة .

ويشير راتب قاسم عاشور، ومحمد فخرى مقدادى (2013، 4) إلى أن القراءة تعتمد على معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار، بالإضافة إلى إدراك الكلمات،وفهم ما تعنيه وتفسيره من خلال عملية تفكير قبل القراءة أو بعدها من خلال تفاعل بين القارئ والسياق والذى تتم فيه القراءة .

ويعرفها راتب قاسم عاشور، ومحمد الحوامدة (2009، 39) بأنها قدرة التلميذ على ترجمة الرموز المكتوب إلى أصوات منطوقة وقدرته على استيعابها وفهم ما يقرأ حيث أنها تشتمل على رؤية العين للمادة المقروءة، والإدراك الذهنى للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وإدراك معنى المقروء وفهمه .

ويعرف (Paris, 2002, 81) القراءة الجهرية بأنها قراءة النص المكتوب بصوت عال مسموع يقرأه القارئ بدقة دون أخطاء الحذف والإبدال أو الإضافة أو التكرار من خلال تحريك اللسان وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة من خلال الإدراك البصرى واللفظى للمقروء والتعبير عنه بصورة جهرية .

ويعرفها رياض قدرى مصطفى (2005، 129) بأنها نطق الكلمات بصوت مسموع باستخدام قواعد اللغة العربية الصحيحة،ومراعاة سلامة النطق،وإخراج الحروف من مخارجها وتمثل المعنى والتعبير عنها بواسطة جهاز النطق .

ويعرفها محمد الحوامدة (2007، 114) بأنها قدرة التلميذ على ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات وألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معانى مع مراعاة صحة النطق وحسن الإلقاء وإخراج الحروف من مخارجها، وضبط الحركات في مواضعها والتمثيل المناسب للمعنى وعلامات الترقيم وعن طريقها يمكن ملاحظة الطلبة مباشرة وهم يستخدمون المهارات الأساسية القرائية .

ويعرفها أحمد محمد نورى، عماد يلدا كرومى (2011، 7) بأنها القراءة التي تتطلب من التلميذ فيها أن يقرأ مواضيع كتاب القراءة جهرا وبإتقان،مراعيا فيها ضبط مهارات القراءة من صحة القراءة، ودقتها وسرعتها المناسبة وفق مقاييس مهارات القراءة المعدة لذلك .

وتعرفها سلوى محمد عزازى (2007، 19) بأنها تعرف بصرى للرموز الكتابية وإدراك عقلى لمدلولاتها ومعانيها والترجمة الشفوية لهذه المدلولات والمعانى من خلال نطق الكلمات والجهر بها.

وترى الباحثة أن القراءة الجهرية تتضمن التعرف على الرموز المطبوعة أو المكتوبة وفهمها ونطقها بصوت مسموع يراعى سلامة النطق وعدم الإبدال والتكرار أو الحذف أو الإضافة من خلال عدة مهارات للقراءة الجهرية .

ويعرف (Cere, 1982, 19) مهارات القراءة الجهرية بأنها تتضمن صحة القراءة، ودقتها، وسرعتها والفهم السليم وتفسير المقروء .

ويوضح حسين سليمان قورة (2001، 142) مهارات القراءة الجهرية التي تساعد على حسن أداء القراءة وهى نطق الكلمات نطقا سليما من حيث البيئة والإعراب، الطلاقة في القراءة مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتعبير الصوتى عن المعانى، وتمييز جميع الحروف والكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينها.

ويحدد محيى الدين فواز (2015، 25) مهارات القراءة الجهرية بأنها مهارات التعرف وهى تعرف الكلمة من مجموعة حروف قصيرة، وتعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها، وتعرف الجملة، ومهارات النطق وهى نطق الحروف مع حركاتها نطقا سليما، نقط الحروف مع حروف المد الثلاثة (أ – و – ى) ونطق اللام الشمسية والقمرية نطقا صحيحا .

ويوضح مصطفى نورى القمش (2012، 119) إلى أن من أهم مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة تتمثل في حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة، أو جزء من الكلمة المقروءة، إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة بعض المقاطع أو الاحرف إلى الكلمة، إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات تامة قد تحمل معنى الكلمة المبدلة، إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة، قلب أو تبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية، صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة المختلفة لفظا عند القراءة مثل (ج، ح، خ)، وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة مثل ض، ط، السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ في القراءة .

حيث أوضحت دراسة محمد الحوامدة (2007: 109) بعض أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسى وأن أكثر أنواع الأخطاء لديهم كانت أخطاء الإبدال والحذف والاضافة،كما اتفقت معها دراسة محمود العبد الله (2008) التي اشارت الى العديد من أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السابع وهى أخطاء الحذف والابدال والاضافة أيضا .

كما أوضحت دراسة جليلة الحكيمى (2005) أهم الأخطاء شيوعا في الصف الثالث الابتدائى وهى الحذف، أما في الصف الرابع فقد كانت أكثر الأخطاء شيوعا هو الإبدال وأقلها هو التوقف الخطأ في كلا الصفين.

وتشير دراسة ((Savage,et al ,2006, 44 إلى عدد من الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية تتمثل في سوء النطق المعكوس، والحروف المعكوسة وحذف بعض الحروف والكلمات واضافة حروف أو كلمات أثناء القراءة والعجز عن تحليل الكلمة وفهم المقروء.

وترى الباحثة أن المعلم قد يتمكن من خلال قراءة التلاميذ قراءة جهرية التعرف على أخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ .

ويوضح نبيل عبد الفتاح حافظ (2000، 100) بعض أخطاء القراءة الجهرية كحذف كلمة مقروءة، أو إدخال كلمة إلى السياق المقروء غير موجودة، وإبدال كلمة مكان كلمة أخرى، حذف أو إضافة أصوات (حروف) قراءة الكلمة بطريقة عكسية، القراءة سريعة غير الصحيحة، القراءة البطيئة .

ويوضح محمد عوض الله سالم (2003، 153) بعض المهارات النوعية للقراءة كالمفردات السمعية (معانى الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعى وتحليل النطق، التحليل التركيبى، الفهم القرائى (قراءة الكلمة، الفهم القرائى، معدل القراءة، القراءة السريعة، التلخيص، والتعرف على الحروف والكلمات وأصوات النهايات التهجئة .

وترى الباحثة أن القراءة الجهرية تتطلب إدراك لمعنى الكلمات المنطوقة، بالإضافة إلى نطقها وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة؛ وبالتالي فهى ضرورة من ضرورات الحياة والتواصل لما لها من مزايا .

وتشير دراسة (Trelease, 2006) إلى أهمية القراءة الجهرية لتنمية القدرات الذهنية للتلاميذ في جعل الطفل قارئ جيد يمتلك مهارات لغوية جيدة .

ويشير محمد شحاته زقوت (2014، 22) إلى مزايا القراءة الجهرية في تنمية حب القراءة وإدراك مواطن الجمال والتذوق الفني، وتعويد التلاميذ على القراءة بسرعة، وتدريب

الأطفال على صحة الأداء،ومراعاة علامات الترقيم،واكتساب الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور من خلال تمتع القارئ بعدة خصائص تميز القارئ الجيد في القراءة الجهرية .

وقد أشار أحمد محمد نورى، عمار يلدا كرومى (2011، 11) إلى خصائص القارئ الجيد في القراءة الجهرية من حيث النطق للكلمات بطريقة صحيحة وعدم الحذف، أو الإضافة ومراعاة صحة الإيقاع والوقفات،وكذلك حركة العين التي يجب أن تكون صحيحة سليمة وطبيعية، بالإضافة إلى قدرة القارئ على إدراك معنى الكلمات،وأن يفهم معنى الجملة والفقرة بأكملها .

وهنا يأتي دور المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تكوين عادات قرائية جيدة لدى التلاميذ وتنمى قدراته القرائية .

ويوضح محمد الحوامدة (2007: 112) إلى أن كثير من أخطاء القراءة لدى التلاميذ يمكن تلافيها من خلال المعلم الذى يستطيع أن يصحح ويعالج أخطاء الطلبة قبل فوات الأوان، حيث أشارت دراسة (Fouch , et al., 2001) إلى فعالية استراتيجيات التدخل لتنمية مهارات القراءة وعلاج صعوبات تعلم القراءة للتلاميذ بالصف الأول الابتدائى من خلال تنمية مهارات القراءة الجهرية كالوعى الصوتى، إدراك أصوات الحروف، وفك الترميز والقراءة، وتعرف شكل الكلمة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وترى الباحثة ان صعوبات القراءة تعد سببا للفشل الدراسى الذى يؤثر على دافعية التلميذ وتقوده الى عدم التركيز في باقى المواد الدراسية الأخرى .

ويحدد جاد البحيرى (2006) بعض صعوبات القراءة الجهرية وتتضح في صعوبة التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات، وترتيب الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح، واستبدل الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة، عكس وحذف أو إضافة بعض الأحرف والكلمات .

ومن خلال عرض أخطاء القراءة الجهرية وصعوبتها فقد صنفت الباحثة هذه الأخطاء بأنها تتعلق بأخطاء التعرف على الكلمات من حيث (الحروف الهجائية، التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة، صعوبات النطق للحروف من مخارجها الصحيح، وحذف وإضافة وإبدال، وتكرار الكلمات أكثر من مرة، عكس الحروف، والقراءة البطيئة، ولذلك يجب تشخيص صعوبات القراءة الجهرية باستخدام وسائل ومحكات نتمكن من خلالها من قياس وتشخيص التلاميذ الذين يعانون من أخطاء القراءة الجهرية لتحديد نوعية الأخطاء ودرجتها .

ومن وسائل تشخيص أخطاء القراءة الجهرية:

- **ملاحظة المعلم للتلاميذ أثناء القراءة وتحديد نوعية الأخطاء التي يقوم بها، وتحديد شكل القراءة سريع، بطئ، حيث أشار (كيرك وكالفنت، 1984، 208 – 273) إلى وجود عدة مستويات لتحديد مستوى القراءة الجهرية تتمثل في القدرة على القراءة دون مساعدة بنسبة اتفاق 10%، ويسمى هذا المستوى الاستقلالى، والمستوى التعليمى، ويرجع هذا المستوى إلى القدرة على القراءة مع بعض المساندة وبنسبة اتفاق 75% تقريبا، ومستوى الإخفاق ويرجع إلى مستوى القراءة الذى يقرأ فيه التلميذ بصعوبة واضحة وبنسبة اتفاق 50% تقريبا .**
- **والتشخيص لا يكون بدرجة واحدة فهو يتألف من مستويات،ومن هذه المستويات هي التشخيص العام الذى يكون لجميع الطلاب في المدرسة، ومستوى التشخيص التحليلى وهذا المستوى يختص بالحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلى لهذه الحالات ومستوى التشخيص المعروف بدراسة الحالة، وهذا المستوى يكون للتعامل مع الحالات الفردية المعقدة . (راتب قاسم عاشور، محمد فخرى مقداد، 2013، 342)**
- **وقد أعد (Goodman, et al., 1987) قائمة بتحليل الأخطاء القرائية للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها القارئ في القراءة الجهرية تبعا لنوعية الأخطاء وكميتها لتحديد نقاط الضعف لدى القارئ ووضع الخطط العلاجية المناسبة لها.**

وتشير دراسة (Goodman , et al ., 1987) إلى أهمية التعرف على الأخطاء القرائية لكى يتمكن المعلمين من ملاحظة تفاعل القارئ مع النص، وملاحظة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم مما ينبه المعلم التركيز على نوعية الأخطاء ومدى تأثيرها على المعنى .

حيث أوضحت مارى كولمان، وسوزان جونسن (2016، 18) إلى أهمية تحديد نقاط القوة والضعف في المجال المستهدف في القراءة، وانتقاء مواد القراءة المتقدمة التي تناسب مستويات التلاميذ في القراءة من خلال منهج معيارى عالى الجودة قائم على البحث والمراقبة لكل تلميذ للتعرف على من يحتاجون إلى الدعم الإضافى والتعزيز لتحقيق مزيد من النجاح .

ويعد هذا بمثابة نوع من الاختبارات التشخيصية التي تطبق بشكل فردى يعطى معلومات أكثر عن أداء كل تلميذ لتحديد نواحى القوة والضعف .

وهناك اختبار (Menro) للقراءة الذى يكشف عن الأخطاء في حروف العلة، والحذف والإبدال، واختبار Raswell – chall التشخيص لمهارات تحليل الكلمة والذى

يعطى معلومات عن المهارة في قراءة لكلمات والحروف وقياس مهارات التفسير وفك الشفرة (محيى الدين فواز، 2015، 36) .

ويوضح كريمان بدير وإميلى صادق (2003) أن ملاحظة المعلم للتلاميذ أثناء القراءة تمكنه من التعرف على مشكلات القراءة والعمل على تنمية المهارات القرائية الضعيفة عند التلاميذ من خلال تكليفات إضافية للتلاميذ وتنمية المهارات التي يحتاجها كل تلميذ بناء على التشخيص والتقييم بصورة مستمرة، وبالتالي يمكن أن نحدد الاستراتيجيات المناسبة في تعليم القراءة وخفض أخطائها .

وأوضحت دراسة أحمد محمد نورى، عمار يلدا كروى (2011، 1) فعالية استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية،حيث أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة سرعة القراءة.

ويوضح فتحى الزيات (2002، 490–491) إلى أكثر الطرق والأساليب شيوعا واستخداما لعلاج مشكلات القراءة هي طريقة تعدد الوسائط والحواس القائمة على إحداث التكامل بين الوسائط أو الحواس، وجعلها أكثر إسهاما وفعالية في الاستقبال للمعلومات من خلال الاعتماد على الحواس .

وهنا يوظف المعلم هذه الطريقة لتعليم التلاميذ كيفية رؤية الكلمة وتتبعها بأصابعه كنشاط حسى حركى، وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويردها بنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات (سامى محمد ملحم، 2002، 302) .

ويشير سامى محمود رزق (2006) إلى هذه الطريقة بالطريقة التركيبية التي تتضمن ثلاث طرق وهى الطريقة الأبجدية والتي تعتمد على تعليم التلاميذ وتمييز الحروف ونطقها في أوائل ووسط وآخر الكلمات ثم تنتقل إلى مرحلة تركيب كلمات بسيطة من هذه الحروف يبدأ بحرفين ثم ثلاثة ثم الانتقال من مرحلة تكوين الكلمات من حروف إلى مرحلة تركيب الكلمات معا، والطريقة الصوتية التي تركز على الصوت المجرد المقابل لكل رمز مكتوب .

وترى الباحثة أن هذه الطريقة تسمح بإحداث نوع من التكامل بين الوسائط المستخدمة والحواس بما يسهم في جعل التلميذ أكثر فعالية ونشاط في استقبال المعلومات بتوظيف الحواس في تعلم القراءة .

ويوضح فتحى الزيات (1998، 475) طريقة أخرى تسمى طريقة فيرنالد من خلال الاعتماد على الحواس أيضا ولكن مع السماح للتلميذ أن يختار الكلمة المراد تعلمها ثم كتابتها على الورق ثم تتبع الكلمة بأصبعه مع نطق حروف الكلمة خلال تتبعها لها، وترى

الباحثة أن هذه الطريقة تمكن المتعلم من تعلم كلمات جديدة وتكرارها وإعطاء كلمات جديدة مرتبطة بها كما أشار إلى ذلك (كيرك كالفنت، 1988، 228) .

وهذه الطريقة توجه انتباه التلميذ إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق،للتعرف على معانى الكلمات (راتب قاسم عاشور، ومحمد فخرى مقدادى، 2013، 343) .

ويشير كيرك وكالفنت (1998، 288) إلى طريقة تسمى أورتون جلنجهام Orton Gillingham mell أو الطريقة الترابطية التي تعتمد على ربط الرمز البصرى مع اسم الحرف، ربط الرمز البصرى مع صوت الحرف، وتسميه الحرف من خلال نطقه وقراءته، حيث يوضح فتحى الزيات (2002، 491) إلى أن هذه الطريقة قائمة على الربط البصرى والسمعى والحركى من خلال ربط الرمز البصرى المكتوب للحرف مع اسم الحرف، وربط الرمز البصرى مع نطق صوت الحرف، وربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره .

ويوضح حسن سيد شحاته وعدنان عبده طلال (2016، 31) إلى استراتيجية تسمى القراءة المكثفة كوسيلة تستخدم لتعليم الكلمات الجديدة والتراكيب داخل النص وتهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ على الفهم التفصيلى لما يقرؤه وتنمية قدرته على القراءة الجهرية وإيجاد نطق الأصوات والكلمات،وكذلك السرعة وفهم معانى الكلمات والتعبيرات .

وتشير الباحثة الى ان هناك أنشطة يمكن أن يستخدمها المتعلم لتحقيق أهداف القراءة المكثفة كاختيار عنوان مناسب، اختيار مفردات وتعريفها من خلال نص القراءة السريعة للوصول إلى الفكرة الرئيسية، القراءة بعمق من أجل الوصول إلى الأفكار الداعمة للفكرة الرئيسية والتعرف على التفاصيل، الاستدلال، الاستنباط .

ويوضح (Zwiers, 2010, 73) أن أنشطة القراءة المكثفة يمكن تصنيفها إلى أنشطة يمارسها الطالب قبل القراءة وأنشطة يمارسها الطالب اثناء القراءة وأنشطة يمارسها الطالب بعد القراءة .

وتشير راتب قاسم عاشور ومحمد فخرى مقدادى (2013، 343) إلى الطريقة الصوتية التي تعتمد على تدريب التلاميذ على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة وتركز على التدريب على الأصوات على تكرارها، ونطق الحروف المتحركة والساكنة .

ويوضح فتحى الزيات (2007، 56–58) عدة مبادئ للتدريس العلاجى لذوى صعوبات القراءة من خلال إتاحة الفرص للتلاميذ لقراءة المواد التعليمية بصوت عال مع

تصحيح أخطاء القراءة والتهجى بما تنطوى عليه من أخطاء النطق وأصوات الحروف، مع تشجيع التلاميذ على استخدام الكلمات الجديدة والمصطلحات مع استثارة أكثر من حاسة وتفصيلها أثناء القراءة (Williams, 2000) .

وترى الباحثة انه يمكن أن نستخدم الدمج بين عدة طرق تناسب احتياجات التلاميذ في الفصل من خلال تدريبات مكثفة من خلال معرفة الأخطاء وتصحيحها وتقويمها .

ويشير (Donna, 2003, 141) إلى أن البحوث قد أشارت إلى أن كل الطرق السابقة قد يعتريها النقص والقصور، وأن طريقة واحدة لا تكفى لتكوين القارئ الجيد،وأنه لابد من أن تتكامل عدة طرق مع بعضها أطلق عليه الطريقة التوليفية التي تعتمد على تهيئة المتعلم وتدريبهم على محاكاة الأصوات ونطقها ومرحلة التعريف بالكلمات والجمل من خلال حركة كلمات وتدريب التلاميذ على بعضها وتكون جمل من الألفاظ التي سبق للتلميذ أن تعلمها،وكذلك مرحلة التحليل والتجريد من خلال تمييز الكلمات في أصوات الحروف ورسمها كذلك مرحلة تركيب وتكوين الكلمات من الجزئيات من خلال استعمال الكلمات والأصوات في تكوين جمل وبناء كلمات .

ثالثا: الدافعية العقلية

تعد الدافعية أكثر الموضوعات وثيقة الصلة بالإدراك والتذكر والتخيل والتعلم فهى القوى الذاتية التي تحرك السلوك الإنسانى وتوجهه نحو غايات معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها. (وهيب مجيد الكبيسى، 2012، 41)

وتعد الدافعية ذو تأثير فعال في التعلم حيث أنها ترتبط بمستوى الإنجاز والأداء وبوجودها يتحقق مزيد من توجيه الانتباه لبعض الأنشطة التي تجذب المتعلم مع مثابرته ومواصلة للجهد بشكل فعال (محمد على العسيرى، 2016، 70).

حيث ظهر مفهوم الدافعية العقلية وأول من استخدمه (Giancarlo, et al., 1998) عندما أعد مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية).

وتشير دراسة أحمد على الشريم (2016، 386) إلى العلاقة التبادلية بين الدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمى وأن هذه العلاقة التبادلية باتجاهين ؛لأن الدافعية المرتفعة تدفع الطالب للانتباه والبحث والنشاط وأن الشعور بالنجاح والإنجاز يثير الدافعية الداخلية، ويجعل الفرد يسعى لتحقيق مزيد من التفوق والنجاح، وتدفع الفرد للبحث عن تحديات أكبر ابتكار وحلول إبداعية للمشكلات،وبالتالي تنمو الدافعية العقلية لديه وينتقل أثرها إلى مختلف جوانب حياته .

حيث يوضح (Cancanrlo , et al., 2004) أن وجود الدافعية العقلية لدى المتعلم تشير إلى رغبة الفرد لاستعمال قدراته الإبداعية في التفكير وتعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، حيث إنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرق متعددة لحل المشكلات بطرق مختلفة .

ويمكن تفسير سلوك المتعلم في ضوء دافعيته العقلية، حيث إنه يمكن من إنجاز المهام التي يواجهها من خلال التركيز عليها، وكذلك التركيز عليها يساعده على المحافظة على دافعية جيدة للمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات .

ويعرف (De Bono, 1998, 117) الدافعية العقلية بأنها الحالة التي تمكن المتعلم من إنجاز إبداعات جادة تدفع الشخص لحل المشكلات بطرق إبداعية جديدة وأفكار جديدة.

ويعرفها (Giamcarlo, et al., 2004) بأنها حافز داخلى يشجع الفرد على الانغماس والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب استخدام العمليات العقلية لإيجاد حل المشكلات واتخاذ القرارات وتقييم المواقف .

ويوضح نذير هارون خليف (2011، 23) مفهوم الدافعية العقلية بأنه ميل الفرد للاستمتاع والاستغراق في الأنشطة المعرفية من خلال الميل إلى البحث عن المعلومات واكتسابها والتفكير بها وتأملها وربطها مع مثيرات وعلاقات جديدة .

ويشير قيس محمد على ووليد سالم حموك (2014، 14) إلى الدافعية بأنها حالة داخلية تحفز وتوجه عقل الفرد وسلوكه العقلى تجاه حل المشكلات التي يمكن أن توافقه وتمكنه من اتخاذ القرارات بتوظيف العمليات العقلية العليا وتدفعه نحو التفكير، ويتسم بحالة من الثبات مما يجعلها عادة عقلية .

ويرى محمد على العسيرى (2016، 71) أن مفهوم الدافعية العقلية يشير إلى افتراض مضمونه أن جميع الأفراد يمتلكون القدرة على ممارسة مهارات التفكير الإبداعى،كما أن لديهم القابلية لاستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلى .

حيث أوضحت دراسة (Facion ,et al., 2000, 79) أهمية تنمية هذه الدافعية ليصبح الفرد قادرا على البحث عن الجديد حتى تصبح عادات عقلية إيجابية تعبر عن السلوك العقلى الذكى .

وترى الباحثة أن الدافعية العقلية حالة تحفز الفرد وتولد لديه الرغبة للمشاركة بفعالية في الأنشطة العقلية المختلفة، وأن جميع الأفراد يمتلكون هذه الحالة إذا تم توفر

بيئة تدريسية مشجعة تنمى هذه الدافعية، وتمكن الافراد من استثارة دوافعهم المرتبطة بالأنشطة العقلية والمهام التي يقوموا بها مما يجعلهم يشعرون بالمتعة أثناء مباشرة تلك المهام .

وتتضح خصائص الأفراد ذو الدافعية العقلية كما يوضحها يوسف قطامى (2007، 68) إلى أن الأشخاص الذين لديهم دافعية عقلية يميلون إلى التنظيم، مؤكدين لذواتهم، يتجنبوا الأعمال الروتينية، منافسين للآخرين يعمل مستقلا، مدفوعين ذاتيا .

ويوضح (Giancarlo, et al., 1998) إلى أن الافراد ذوى الدافعية العقلية العليا باحثون عن الحقيقة منفتحى الذهن، يستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات نظر متباينة وذلك والبحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل .

وتشير دراسة (Wigfield, et al., 1997) إلى أن التلاميذ يتفاوتون في مستوى تعلمهم وتحصيلهم، وقد يرجع ذلك إلى تباين مستوى الدافعية لديهم وخصوصا دافعيتهم للقراءة التي تتسم بسمات التحدى والمثابرة وحب الاستطلاع والكفاءة الذاتية المرتفعة والمشاركة في الأنشطة القرائية .

ويشير قيس محمد على و وليد سالم حموك (2014، 93) إلى أن الدافعية العقلية تتكون من عدة أبعاد وهى التركيز العقلى، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفى، **ويمكن توضيح هذه الأبعاد كالتالى:**

1 – التركيز العقلى:

ويشير صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل (2010) إلى أن التركيز العقلى يشير إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة من البيئة ومن مثيرات أخرى من خلال شعور الفرد بأن هناك مشكلة تواجهه أو مسألة تحيره، ونقص في بعض المعانى لديه وتساعده مهارة التركيز على العناية ببعض جزئيات من المعلومات المتوفرة لديه ومن ثم إهمال البعض الآخر .

ويوضح محمد بكر نوفل (2009: 3) أهمية تركيز الانتباه في عملية التعلم حيث إن التعلم يحتاج إلى الانتباه المركز والإدراك .

ويوضح قيس محمد على ووليد سالم حموك (2014، 93) إلى أن التركيز العقلى يتضح من خلال نزعة الفرد نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكرى في مواجهة المهام والشعور بالراحة والانخراط في حل المشكلات، والثقة بالنفس والقدرة على إكمال المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها من خلال مجموعة من الأبعاد الفرعية للتركيز العقلى كالتنظيم والانتباه والشعور بالراحة مع استعمال العمليات العقلية، ويشير محمد على

العسيرى (2016، 71) إلى أن المتعلم الذى يتميز بالتركيز ينجز المهام المطلوبة منه مراعيا الوقت المحدد لكل مهمة دون تسويف، وترى الباحثة أن الدافعية العقلية المرتفعة تساعد الفرد وتمكنه من إنجاز المهام التي يكلف بها من خلال التركيز عليها وتنظيمها، فالتركيز الجيد سوف يحافظ على دافعية جيدة .

2 – التوجه نحو التعلم:

يعرف توفيق أحمد مرعى ومحمد بكر نوفل (2008، 263) التوجه نحو التعلم بأنه قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه،حيث يكون التعلم من أجل التعلم من خلال قدرة الشخص على السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في مواقف التعلم كالفضول العقلى والبحث عن الجديد والاكتشاف الفعال والانخراط في عملية التعلم من خلال الاندماج في أنشطة تتحدى العقل .

ويشير (Cousin , 2008 , 187) إلى أن الاتجاه نحو التعلم يضمن النزعة الكامنة لدى الفرد في تحقيق التعلم بطريقة تميزه عن الآخرين .

والتوجه نحو التعلم يشير إلى قدرة الفرد على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه إذا يقدر التعلم من أجل التعلم يقيس الوضوح والتشويق للانخراط في عملية التعلم (سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم، 2015، 54) .

حيث يتضمن الاتجاه نحو التعلم عدة عوامل نفسية تسيطر على المتعلم من خلال التوجه الذاتي واستقلالية المتعلم والاستثمار العاطفى للتعلم في التعلم والأداء، وهذا يشكل خصائص التعلم الناجح من خلال توجيه المعلم لتدعيم التعلم وجعله أكثر فعالية من خلال إكسابه المهارات الأساسية التي تمكنه من التعلم .

وترى الباحثة أن التوجه نحو التعلم يدفع الفرد إلى الفضول العقلى والاستكشاف والحصول على المعلومات بطرق تمكنه من اكتساب المهارات الأساسية التي تدعم تعلمه.

3 – حل المشكلات إبداعيا:

ويعرف مصطفى محمد علوان (2001، 34) حل المشكلات إبداعيا بأنه نمط من أنماط التفكير الاستدلالى يتضمن عمليات معقدة كالتحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات المماثلة في الموقف المشكل وتفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه .

وترى الباحثة أن استراتيجية حل المشكلات إبداعيا توفر الفرص للمتعلمين لاستثارة تفكيرهم وتفاعلهم بطريقة تمكنهم من توظيف قدراتهم العقلية .

ويشير (Harris, 2002) إلى أن حل المشكلة إبداعيا عملية منهجية تحليلية تمكن المتعلم من استخدام تفكيره لتوليد حلول إبداعية جديدة من خلال التوصل إلى علاقات جديدة .

ويشير محمد على العيسى (2016، 71) إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم تنوع وأفكار خلاقة في تبادل المشكلات وتنوع الحلول التي يمارسها المتعلمون للمشكلات والتمييز بأفكار أصيلة والانهماك النشط في مهام التعلم المتسمة بالتحدى وحب التمييز والإحساس القوى بالرضا عن الذات عند تعاملهم مع الأنشطة العقلية المعقدة أو المتسمة بالتحدى ولا يفضلون في المقابل الأنشطة السهلة .

وترى الباحثة أن انهماك التلاميذ في المشكلات التي تتسم بتحدى أفكارهم وتشبع لديهم الرغبة في المعرفة مما يترتب عليها الانهماك في الأنشطة والإحساس بالرضا أثناء تناولهم للمشكلات التي يعطون لها حلول إبداعية تتسم بالأصالة مقارنة بالحلول المعتادة .

4 – التكامل المعرفى:

تعرف (سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم، (2015، 54) التكامل المعرفى هي ميل الأفراد للبحث عن الحقيقة والنضج الذهنى، فضلا عن الفضول العقلى تجاه الموضوعات التي يتعرضون لها .

ويوضح (Giancarlo , et al , 1998) إلى أن التكامل المعرفى يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام مهارات تفكيرية بأسلوب موضوعى، حيث يكونوا موضوعيين تجاه الأفكار، حتى الأفكار التي ينسب إليهم، من خلال انفتاحهم على الخبرة .

ويوضح محمد على العسيرى (2016، 71) إلى أن التكامل المعرفى يعبر عن تمييز المتعلم للاستخدام الموضوعى لمهارات التفكير والانفتاح على الأفكار بموضوعية والتكامل مع جميع الأفكار بشكل موضوعى ودون تمييز أو انتقائية بما في ذلك الأفكار التي تخصه أو ينسب إليه .

ويوضح (DeBono , 1998 , 156) إلى أن التكامل المعرفى يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة أو الحل الأمثل، ويوضح حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007، 464) إلى أن هذا البعد يمتاز بقدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكير محايدة (موضوعية)، حيث يكونوا محايدين تجاه جميع الأفكار، فهو شخص يبحث عن الحقيقة، منفتح الذهن،

يراعى تعدد الخيارات البديلة ووجهات النظر الأخرى ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة .

وترى الباحثة أن قدرة المتعلم على استخدام مهاراته في التفكير والانفتاح على الخبرة،تجعل المتعلم يتبادل الخبرات مع الآخرين،ويستمتع بالتفكير من خلال التفاعل معهم من خلال التفاعل مع وجهات النظر المختلفة مع الأخذ في الاعتبار تعدد الخيارات البديلة.

ويتضح أهمية استثارة الدافعية العقلية لدى المتعلمين، حيث إنها تسهم في توجيه المتعلم نحو أهداف التعلم مما يولد دافعية لزيادة قاعدة المعارف مما يسهم في حل المشكلات بطريقة إبداعية يستثير قدراتهم العقلية من خلال الانفتاح على الأفكار والتكامل بينها .

حيث تشير دراسة (Wigfield, et al., 1997) إلى وجود علاقة بين دافعية القراءة واتجاه التلاميذ نحو القراءة، حيث إن التلاميذ الأقل دافعية يكون معدل قراءتهم أقل؛ ويرجع ذلك إلى الفشل المتكرر في اكتساب مهارات القراءة بالمقارنة بزملائهم الذين يحققون مستويات أعلى من القراءة ويحققون مستويات أعلى من الدافعية .

وترى الباحثة أن بيئة الصف التي يشعر فيها التلميذ بالاحترام بينه وبين زملائه ومعلميه تسهم في جعل التلميذ أكثر ثقة بالنفس وأكثر فاعلية في التواصل مع زملائه وتبادل الأفكار وطرح الأسئلة والنجاح في المهام الأكاديمية .

النظريات المفسرة للدافعية العقلية:

1 – نظرية التقرير الذاتي Self determination theory

يمكن أن تفسر الدافعية العقلية في ضوء نزعة الفرد للبحث عن الجديد، والتعرف على ما يحيط بالفرد، والبحث عن التحديات واستدخال المعلومات إلى البناء المعرفى للفرد والتعرف على الفرص المتاحة للتعلم (Rayan, et al., 2001, 439) .

ويوضح (Ratelle, et al., 2004) أن الدافعية العقلية يمكن أن تظهر من خلال المشاركة والانخراط في الأنشطة لأسباب خارج ذلك النشاط .

وترى الباحثة ان اشتراك التلاميذ وانخراطهم في الإنجازات المرتبطة بالانشطة يمكن أن يشعرهم بالكفاية الذاتية التي تؤدى بدورها الى رفع مستوى أدائهم في المهام المطلوبة .

ويشير أحمد العلوان وخالد العطيات (2010) إلى أن التلاميذ يميلون إلى أن يكون مدفوعين داخليا عندما تتوفر لديهم الفعالية الذاتية العالية واعتقادهم بأن لديهم

القدرة على أداء المهمة بنجاح وكذلك القدرة على التحكم بقدراته في اختيار الأنشطة التي تمكنهم من التكيف معها ومعالجتها بنجاح .

وترى الباحثة أن الدافعية العقلية قد تشير إلى النزعة الداخلية التي تدفع الفرد إلى البحث والإفادة من فرص التعلم المحيطة بالفرد من خلال توظيف واستخدام العمليات العقلية وكذلك الدافعية الخارجية التي يمكن أن تدفع الفرد للاشتراك في الأنشطة المختلفة من خلال متطلبات موقف التعلم التى يتطلب اتخاذ قرار لحل المشكلة أوتقييم الموقف الذى يؤديه الفرد .

وتؤكد هذه النظرية على أهمية البحث عن الدوافع التي تقف خلف القيام بالأنشطة العقلية من خلال الدوافع الذاتية دون التأثير أو التدخل الخارجي (Deci, et al., 2002 , 205) .

2 – نظرية القبعات الست لإدوار ديبونو

ويوضح (DeBono , 1998) أن الدافعية العقلية من وجهة نظره تعنى الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد والقدرة على توليد أفكار جديدة، وإزالة كل ما من شأنه إعاقة هذا التفكير لتوليد الأفكار الجديدة (دى بونو، 2010، 10) .

ويوضح دى بونو (2010) عدة مبادئ أساسية في نظريته عن تفسيره للدافعية العقلية،وأنها الجهد المتواصل الذى يبذله الفرد في تطوير أفكاره، من خلال الإشارة إلى أهمية الإبداع وأنه يمكن التدريب عليه واكتسابه .

ويشير (Kurum , 2007 , 86) إلى أن الدافعية العقلية هي أحد مصادر الإبداع الجاد وأن وجود حالة من الدافعية العقلية تدفع الفرد وتحفزه للتعامل مع البدائل المتعددة من خلال الانتباه وتركيز الجهد العقلى الذى يعد المصدر الأساسى للإبداع من خلال النظر إلى البدائل المتعددة .

3 – الاتجاه المعرفى:

ويفسر أصحاب الاتجاه المعرفى ومنهم (أوزبل) الدافع العقلى بأنه يعتمد على المصادر الداخلية والتوقعات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكيات التي يقومون بها ؛وبالتالي هذه الدافعية العقلية تجعل الأفراد نشطاء ومثابرين وفعاليين وتولد لديهم دوافع قوية للفهم (عماد عبد الرحيم الزغلول، 2010، 166 – 176) .

ويوضح Cohen الدافعية العقلية بأنها محاولة الفرد لزيادة الفهم نتيجة ميوله لبناء البيئة من حوله،حيث إن مشاعر التوتر والحرمان ينشأن من إحباط الحاجة إلى المعرفة،ونتيجة لذلك يسمح للمحاولات النشطة ببناء المواقف وزيادة الفهم لدى المتعلم.

ويوضح أصحاب نظرية التنافر المعرفى بأن التوتر المعرفى هو توتر ناتج عن شعور الفرد بالتناقض بين اثنين أو أكثر من المكونات المعرفية لديه مثل المدركات والاتجاهات والمعتقدات فإذا تشكلت لدى المتعلم فكرتان تتناقض إحداهما مع الأخرى فإنه يشعر بالتنافر المعرفى،ومن هنا يتوصل المتعلم إلى فكرة (احمد يحيى الزق، 2009، 235) .

وأشار (Debono, 1988, 412-415) إلى ارتباط الدافعية العقلية بقدرة الشخص على توليد مفاهيم جديدة وإدراكه لعلاقات جديدة تتضمن الاكتشاف والاحتمالات المتعددة للبحث عن الجديد من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تجاوز التفكير المنطقى إلى التفكير الإبداعى الجاد.

وترى الباحثة أن الدافعية العقلية قد تشجع الفرد على البحث عن الجديد من خلال الرغبة في الوصول إلى حلول غير نمطية لما يواجه الفرد من مشكلات في سبيل الوصول إلى إنجازات إبداعية جديدة من خلال بيئة التعلم التي تسمح للتلاميذ بممارسة قدر كبير من النشاط يلبى احتياجاتهم .

حيث يشير (Learner , et al , 2006 , 14) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بسمات التلقائية والخيال والحماس الكبير والعاطفة .

رابعا: الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم

شهد العقد الأخير من القرن الماضى اهتمام التربويين وعلماء النفس والتربية الخاصة والباحثين وأولياء الأمور بالموهوبين ذوى صعوبات التعلم، حيث وجد أن هؤلاء الفئة يحصلون على نسب مرتفعة في اختبار الذكاء بالرغم من وجود بعض الصعوبات التعليمية لديهم (Newman , 2004) .

ويوضح (Baum , 1995) أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهرون موهبة أو تفوقا غير عادى أو لديهم المقدرة على الأداء المرتفع ولكن صعوباتهم تؤدى إلى تدنى تحصيلهم في بعض المواد الأكاديمية .

وتتفق كل من (Mccouch , et al. , 2001) وعادل عبد الله (2003)، فتحى الزيات (2002، 47) في تعريفهم بالموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم من يمتلكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية فائقة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية

عالية،ومع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل والإنجاز الأكاديمى صعب . ويظهرون تناقض واضح بين قدراتهم العقلية ومستوى أدائهم في مجال أكاديمى في القراءة والكتابة والحساب والتهجى مما يترتب عليه انخفاض تحصيلهم الدراسى لوجود صعوبة في إحدى تلك المجالات .

ويوضح مصطفى نورى القمش (2012، 163) أن حوالى أكثر من 12% من مجتمع ذوى صعوبات التعلم هم من الموهوبين الذين يحتاجون إلى إلقاء الضوء عليهم،ومساعدتهم من خلال توفير برامج وأساليب تربوية تنمى جوانب القوة لديهم،وتساعدهم في تجاوز العقبات التي تواجههم جراء معاناتهم من الصعوبات التعليمية التي يعانون منها .

ويتم تصنيف الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات وهى الموهوبين الذين يظهرون صعوبات التعلم البسيطة، بالرغم من ارتفاع معدلات ذكائهم ولكنهم يعانون من انخفاض قدراتهم في القراءة والهجاء والكتابة، ونادرا ما يتم التعرف عليهم باعتبارهم ذوى صعوبات التعلم،ولكى ينخفض تحصيلهم الدراسى كلما زادت الأعباء الأكاديمية التي تجعلهم في ترتيب متأخر بين أقرانهم (Moach , et al., 2001) .

ويشير مصطفى نورى القمش (2012، 166) إلى أنه بالرغم من الخصائص التي يتميزون بها إلا أنهم يصبحوا في نطاق التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غير المتوقعة لانخفاض قدرتهم على القراءة والكتابة ورداءة فهمهم، وأيضا صعوبة التعرف عليهم باعتبارهم ذوى صعوبات تعلم .

أما الفئة الثانية فهم ذوى صعوبات تعلم ولكنهم موهوبين أيضا وهم فئة يصعب تصنيفهم على أنهم موهوبين ؛نظرا لأن صعوبات التعلم تكون لديهم حادة لدرجة أن يصنفوا تحت هذه الفئة من الصعوبات مما يجعل من الصعب التعرف على موهبتهم (Baum , et al ., 2004) .

أما الفئة الثالثة فهم الموهوبون ذوى صعوبات التعلم لم يتم التعرف عليهم وهى الفئة التي من أهم خصائصها أن الموهبة تطمس الصعوبات والصعوبات تقنع الموهبة،وبالتالي هم فئة تستخدم ذكاءها في محاولة لإخفاء أو تقنع الصعوبة لديهم،مما تظهرهم بمظهر زائف فقد ينجزون بمستوى تحصيلى متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم قد لا يصلون إلى الأداء الفائق حسب موهبتهم وبالتالي قد لا يستفيدوا من البرامج التي تقدم لأقرانهم العاديين من ذوى صعوبات التعلم (فتحى الزيات، 2002، 247) .

ويوضح مصطفى نور القمش (2012، 169) إلى أن هذه الخصائص السابقة تؤدى إلى طمس لكلا وجهى الموهبة وصعوبات التعلم بحيث لا يتاح لأى منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير .

وترى الباحثة أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يصنفوا إلى فئة قد تكون فيها الموهبة طاغية على صعوبات التعلم، وفئة أخرى الموهبة وصعوبات التعلم متوازيان، وفئة ثالثة صعوبات التعلم تطغى على الموهبة .

مما يتطلب استخدام محكات مناسبة لاكتشافهم داخل المجتمع المدرسى وتصنيفهم حتى يمكن الإفادة من جوانب القوة لديهم والاهتمام بالموهبة والتركيز على جوانب الضعف وعلاجها.

محكات تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تشير خلود دبابنة وآخرون (2015، 192) إلى أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمثلوا فئة تجمع ما بين متناقضين وتعتبر عملية تحديدهم أمر بالغ الصعوبة للخبراء والباحثين والتربويين نظرا لخاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية لمحك الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في الوقت نفسه لذات الطفل .

ويشير العديد من الدراسات كدراسة (Swanson, et al., 1999، فتحى الزيات،2002، عادل عبد الله، 2003) إلى استخدام عدة محكات يتم في ضوئها التعرف على الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وهى محك التميز النوعى والتي يشعر إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحدة أو بعدد من المجالات الأكاديمية أو المعرفية .

- محك التفاوت وهو وجود تباين بين معدلات ذكائهم والقدرات الكامنة لديهم وبين أدائهم الفعلى الملاحظ .
- محك الاستبعاد، وتشير إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوى صعوبات التعلم عن ذوى الإعاقات صعوبات التعلم الأخرى .
- محك التباين من خلال وجود بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوى صعوبات التعلم مقارنة بأقرانه بأقرانهم من ليس لديهم صعوبات تعلم من هذه الدلالات انخفاض الأداء اللفظى بشكل عام، انخفاض القدرة المكانية، ضعف التمييز السمعى أو تمييز أصوات الكلمات والحروف وغيرها .

وتشير وصال محمد جابر (2012، 204) إلى أن هذه الفئة تتوفر لديها مؤشرات تدل على صعوبة التعلم كصعوبة التهجى والصوتيات وضعف في قواعد اللغة والترقيم وكذلك صعوبة في استراتيجيات لحل المشكلات .

ويتضح من ذلك أن هناك صعوبة في التشخيص والكشف عن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بسبب تعدد التعريفات للموهبة والصعوبات، وكذلك ظهور خاصية الطمس التي تجعل التلميذ كما لو كان من العاديين من ذوى صعوبات التعلم ويستبعد من برامج الموهوبين .

كذلك أشار (Brody, et al., 1997)، وصال محمد جابر (2012، 201) إلى أهمية التشخيص التكاملى للموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال اختبارات الذكاء والتحصيل وتقارير المعلمين واختبارات الإبداع، والمقابلات مع الطلاب وملاحظات أولياء الأمور وترشيحات الزملاء .

وترى الباحثة أهمية التعرف المبكر على الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وضرورة اكتشافهم للحد من الآثار السلبية التي تعوق تطور ونمو الموهبة وتخمدها لدى التلاميذ .

وأشار مصطفى نورى القمش (2012، 181) إلى أن هناك عدد من الخصائص المميزة للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تمثل مزيجا مميزا من الملامح المتناقضة التي تعكس أداء أو قدرة كامنة متميزة في مجالات معينة كما تعكس فشلا وقصورا في مجالات أخرى.

ويوضخ (Fox , et al. , 1993) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لهم خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة لكنهم لا يحصلون على الاهتمام الكافى أثناء تشخيصهم أو تقييمهم من أجل التعرف عليهم .

ويشير فتحى الزيات (2002، 218) مجموعة من الخصائص التي تميز كل فئة من خلال قدراتهم الإبداعية، ومواهبهم وإمكاناتهم العقلية التي تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمى ضعيفة مثل صعوبات التذكر والحساب والنطق والتهجى .

ويوضح مصطفى نورى القمش (2012، 321 – 322) إلى أن من أهم خصائص الموهوبين الإيجابية ذوى صعوبات التعلم تتضح في أنهم ماهرون في التفكير المجرد، يجيدون مهارات حل المشكلات، متحفزون، لديهم حب الاستطلاع، لديهم اهتمامات واسعة، لديهم روح الفكاهة والدعابة، بالإضافة إلى مجموعة من الخصائص السلبية

للموهوبين ذوى صعوبات التعلم منها أنهم مهملون، لا يلتزمون بإحضار واجباتهم المدرسية في مواعيدها، وإن أحضروها فهى غير مكتملة، ومن السهل أن يصابوا بالإحباط ويعانون من صعوبات في اللغة، والذاكرة والتنظيم، ويخفقون في الاستجابة للتعليمات الشفوية .

وتتحدد جوانب القوة لديهم في زيادة القدرة على التحدث، وزيادة كم المفردات والإلمام بكثير من المعلومات، ومهارات التحدث والملاحظة، وقوة الإدراك وحب الاستطلاع، والذاكرة البصرية، ولكن يتضح جوانب الضعف في صعوبة التمييز بين الحروف في الشكل والصوت الدال عليها، صعوبة القراءة، العد، الحساب، الكتابة، عدم التركيز في الأداء للمهام، قصور في تجهيز العلومات، أي صعوبة في القدرة التنظيمية، وقصور واضطرابات في اللغة الشفوية (فتحى الزيات، 2002، عماد محمد الغزو، 2002، عادل عبد الله، 2003) .

كذلك تشير العديد من الدراسات إلى خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم يحصلوا على درجة ذكاء (125) على اختبار وكسلر ولكنهم قد يعانون من صعوبات في القراءة، ويكون أداؤهم أفضل في المهام البصرية والمفاهيمية،ويقل أداؤهم في المهام التي يتطلب الاسترجاع والحفظ للحقائق (فؤد عيد الجوالدة، مصطفى نورى القمش، 2015، 225) .

وترى الباحثة أنه في ضوء هذا التباين في خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لا يوجد تعريف عالمى موحد لهم؛ نظرا لتباين المواهب الموجودة عندهم وكذلك نوعية الصعوبات الموجودة عندهم،والتي يمكن أن تتأثر بالبيئة التعليمية المحيطة بهم، لذلك يجب التركيز على نقاط القوة وعلاج نواحى الضعف .

خامسا: العلاقة بين متغيرات الدراسة

إن التعليم في مدارسنا بصفة عامة قد لا يتيح للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أن ينجزوا في مستوى مرضى بالنسبة لهم، حيث أنه لا يوجد برامج مفعلة تساعدهم على الإفادة مما لديهم من مواهب أو تعالج الصعوبات الموجودة عندهم .

ويوضح (Debora, 2004) أهمية التركيز على نقاط القوة لدى الموهوبين ودور التربويين في تنمية التفكير التبادلي والتشعبي الذى قد يشكل تحديا لمعلمي التربية الخاصة.

ويشير فؤاد عيد الجوالدة، مصطفى نورى القمش (2015، 218) إلى أن تعليم الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم يجب أن يركز على الأفكار المجردة وتقييم المهارات

المتعلمة من خلال قيام المعلمين بتدريبهم على آليات تعلم الاستراتيجيات التنظيمية لمساعدتهم على الإنجاز والتنظيم وإيجاد بدائل تسهل عليهم عملية التواصل مع الآخرين .

وتتضح أهمية البرامج القائمة على نموذج الاستجابة للتدخل بما تتضمنه من أنشطة إضافية من خلال برامج تجمع التلاميذ في المرحلة الابتدائية للتركيز على الصعوبات التي تواجه الموهوبين وخاصة في القراءة .

حيث تعد بيئة الصف من أهم البيئات التي تؤدى دورا مهما في إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، وقد أشارت دراسة (Ryan, et al. , 2001) إلى أن تنظيم المعلم لبيئة تعلم صفية جيدة تشجع على استثارة مستويات مرتفعة من الدافعية وبذل الجهد والاستمتاع بالعمل المدرسى.

وتوضح دراسة (Chapman et al , 2000) إلى أن القراء الجيدون يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة ودافعية نحو القراءة .

وبالتالي فالتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هم غالبا متعلمون بصريون، مكانيون، يحتاجون إلى طرق وأساليب تشخيصية تدريسية تختلف عن أقرانهم العاديين (فتحى مصطفى الزيات، 2002، 250) .

وقد أشارت دراسة (Maker ,et al., 2002) إلى أهمية استخدام الطرق وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لتحسين أدائهم في المجالات الأكاديمية .

وقد أوضحت دراسة (Saphrewa ; Dron , 2005) إلى أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يظهرون سوء إدراك للفروق الدقيقة بين الحروف ولديهم مشكلات في صحة تشكيل الحروف في السطر .

ولذلك فقد أوضحت العديد من الدراسات كدراسة (عماد محمد العزو، 2002،Maker et al,2002) وحسن عبد المعطى وعبد الحميد أبو قلة، 2006) إلى أهمية تنمية جوانب الموهبة وعلاج جوانب القصور والضعف من خلال استخدام أساليب تقييم غير تقليدية، وتقسيم المهام الكبرى إلى مهام صغيرة، وتنمية اتجاهات إيجابية تسمح لهم بالإنجاز وتراعى احتياجاتهم الأكاديمية والعاطفية من خلال برامج مخطط لها.

وترى الباحثة أهمية استخدام استراتيجيات التدريس والتعلم التي تسهم في إكسابهم المعارف وتساعد على تنمية الدافعية العقلية لديهم من خلال أنشطة للتعلم تيسر لهم التركيز على أهدافهم والاتجاه الإيجابى نحو التعلم .

فقد أشارت دراسة فريد تركى جديتارى وآخرون (2011، 13 – 28) إلى وجود أثر للدافعية على تعلم القراءة والكتابة، وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة بمعنى أنه كلما زادت مستوى الدافعية بالمقابل تعلم القراءة والكتابة والعكس صحيح .

وقد أشارت (Liou , 2010 , Ciani , et al ., 2010) إلى وجود علاقة إيجابية بين تحصيل التلاميذ والدافعية، ووجود أثر دال إحصائيا للدافعية كمتنبأ بحدوث التعلم .

وترى الباحثة ان الدوافع تعد من أهم الشروط الأساسية التي تمكن المتعلم من تحقيق أهدافه، حيث إنها من اهم العناصر الأساسية في عملية التعلم .

ويمكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل باعتباره إطارا تنظيميا للتأكيد على أنه يمكن بموجبه الوقاية من صعوبات القراءة أو منعها أو تجنبها ولذلك فهو البعد الوقائى، بالإضافة إلى الاستجابة للتدخل من خلال البعد العلاجى من خلال التدخلات التقويمية متعددة المستويات. (فتحى الزيات، 2006، 18)

وتؤكد دراسة (Foorman , et al ., 1998) أهمية التدخل المبكر في إحداث فروقا إيجابية لدى تلاميذ الصف الأول والثانى من المرحلة الابتدائية والذين هم عند مستوى خطر الفشل القرائى، حيث أشارت الدراسة إلى فعالية أنماط التدخلات التدريسية في نواتج التعلم المرتبطة بالقراءة والتهجى والتعرف على الحروف والكلمات من خلال مجموعة من أنماط التدخل التدريسية المناسبة .

وتعد هنا تحليل أخطاء القراءة من أفضل الوسائل المثمرة لتقديم مقترحات علاجية في عملية تعلم القراءة، ومن خلال هذه الأخطاء والبحث عن مؤشرات محددة للتعامل مع هذه الأخطاء لتنمية قدرة التلاميذ على القراءة وترجمة الرمز إلى معنى، وتحديد الكلمات والقراءة من أجل الفهم .

فروض الدراسة:

بناءً على الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالى:

1- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر لصعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الشفهية لصالح التطبيق البعدى .

2- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية لصالح التطبيق البعدى.

إجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى بمحافظة الدقهلية.

ويرجع اختيار الباحثة لتلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى للأسباب التالية:

- تعد مرحلة التعليم الابتدائى مرحلة البدء في تعلم القراءة وتنمية المهارات الأساسية القرائية، حيث يمكن اكساب التلاميذ السرعة والطلاقة في القراءة .
- يرتبط النجاح في المرحلة الابتدائية بالكفاية في القراءة، حيث تعد القراءة هي أساس التعليم في هذه المرحلة، وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية ولكن تاثيرها يختلف من مادة إلى أخرى .

(راتب قاسم عاشور، محمد فخرى مقدادى، 2013: 329)

- يعد الصف الثانى والثالث في المرحلة الابتدائية هما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الطفل عادات ومهارات القراءة الأساسية والتدريب على استراتيجيات التعرف على الكلمة وتحليلها إلى عناصرها. (محمد الحوامدة، 2007)
- الصف الثالث الابتدائى هو البداية العقلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة،حتى يستطيع الطالب في هذا الصف استخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة في فك شفرة الكلمات واستخلاص المعنى. رشدى طعيمة ومحمد الشعيبى (2006، 70).

إجراءات تحديد عينة البحث:

تم تحديد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى من الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال تطبيق الأدوات الآتية: اختبار ذكاء، مقياس التفكير الابتكاري، اختبار القراءة الجهرية، قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين ذو صعوبات التعلم على عينة قوامها (350) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية بالصف الثالث الابتدائي بموجب (180) تلميذاً بمدرسة أبو بكر الصديق، (170) تلميذاً بمدرسة الشيخ حسانين، وتم

استخدام طريقة المعايير لكل اداة من هذه الأدوات فى تحديد عينة البحث الأساسية وذلك على النحو الآتي:

- تم تطبيق اختبار الذكاء وبتحديد من بلغت درجة ذكائهم: م +1ع = 117.1 ≅ 117 بلغ العدد (85) .
- تم تطبيق اختبار الابتكارية على (85) تلميذ وبتحديد من زادت درجاتهم عن الابتكارية: م + 1ع = 36.4 ≅ 36 بلغ العدد (18) .
- تم تطبيق اختبار القراءة الجهرية على (18) تلميذ وبتحديد من قلت درجاتهم عن م – 1ع = 20.6 ≅ 21 اتضح أن العدد (15) .
- تم تطبيق قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين ذو صعوبات التعلم على (15) تلميذ لمزيد من التحقق لاختيار العينة تم استبعاد من قلت درجاتهم في مؤشرات الموهبة عن (م+1ع ≅ 20) وكذلك من بلغت درجاتهم على مؤشرات الصعوبات (م−1ع ≅ 5) فأكثر وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (1)

المتوسطات والانجرافات المعيارية لعينة الدراسة

فى أدوات تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الادوات	ن	م	ع
اختبار الذكاء	350	108.6514	8.42725
اختبار الابتكارية	85	21.9294	14.53713
اختبار القراءة الجهرية	18	15.5263	5.08121
مؤشرات الموهبة	15	19.8	0.56061
مؤشرات الصعوبة	15	3.8667	0.63994

وبذلك اصبحت عينة البحث الأساسية مكونة من (11) تلميذاً ممن انطبقت عليهم المحكات التشخيصية الأربعة (ذكاء مرتفع، أخطاء قراءة جهرية أكبر، ابتكارية مرتفعة، خصائص سلوكية مرتفعة فى مؤشرات الموهبة ومنخفضة في صعوبات التعلم) بموجب (7) تلاميذ بمدرسة أبو بكر الصديق، (4) تلاميذ بمدرسة الشيخ حسانين.

ثانيا: أدوات الدراسة

1) مقياس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم: (إعداد الباحثة)

- **الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى تقدير الخصائص السلوكية بالملاحظة للموهوبين ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى .

- **وصف المقياس:**

تم إعداد بطاقة لتقدير الخصائص السلوكية للموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية للموهبة وصعوبات التعلم وبعض مقاييس الموهبة وصعوبات التعلم مثل (سيلفيا ريم، 2003، نبيل فضل شرف الدين، 2005، حسنى زكريا النجار، 2011، خلود دبابنة واخرون، 2015) .

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (20) عبارة موزعة على بعدين يتناول الأول مؤشرات تدل على جوانب الموهبة، و الثانى مؤشرات تدل على جوانب الضعف للصعوبات، وكل بعد يتكون من (10) عبارات، ويتم الاستجابة على كل عبارة وفقا للقياس المتدرج المكون من ثلاث تقديرات وهى (دائما – أحيانا – نادرا) بحيث يحصل التلميذ على درجات (3 –2 –1) على التوالي وتكون أقل درجة للمقياس هي 20، وأعلى درجة هي 60 درجة، وقد قامت معلمة الفصل بتطبيق مقياس تقدير للخصائص السلوكية للموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ثم قامت الباحثة بحساب متوسط درجات الأداء على المقياس ككل وبلغ (23,67) بانحراف معيارى (0.617)

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

– صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في علم النفس التربوى (ملحق 1)، وقد أعيدت صياغة بعض المفردات بناء على مقترحاتهم وبلغ متوسط نسبة الاتفاق على المقياس ككل (82%) .

ب– ثبات المقياس:

تم تقدير الخصائص السلوكية على عينة مكونة من (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبعد مرور أسبوع تم إعادة التطبيق مرة أخرى وبحساب معامل ارتباط

بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني كانت معاملات الثبات كما يلى: (0,658، 0,766، 0,717) لأبعاد الموهبة، الصعوبات، والدرجة الكلية على الترتيب .

ج- الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ومعاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدولان التاليان تلك النتائج .

جدول (2)

معاملات الاتساق الداخلى لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المفردة	معامل الارتباط بالبعد الأول	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد الثانى	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.399	0.416	11	0.406	0.561
2	0.389	0.451	12	0.418	0.514
3	0.401	0.487	13	0.478	0.547
4	0.458	0.419	14	0.518	0.568
5	0.412	0.512	15	0.564	0.624
6	0.409	0.602	16	0.514	0.504
7	0.521	0.399	17	0.521	0.547
8	0.540	0.418	18	0.608	0.517
9	0.394	0.457	19	0.458	0.624
10	0.508	0.601	20	0.621	0.611

جدول (3)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
مؤشرات الموهبة	0.412	0.05
مؤشرات الصعوبات	0.567	0.05

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.05) مما يدل على أن مكونات المقياس تقيس شيئا مشتركا مما يعنى صدق البناء الداخلى للمقياس، وبذلك يكون المقياس مكونا من (20) عبارة وصالحا للتطبيق على عينة البحث الأساسية (ملحق 2).

2- مقياس القراءة الجهرية

يهدف المقياس إلى التعرف على اخطاء القراءة الجهرية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتكون الاختبار في صورته الأولية من قطعة يقرأها التلميذ تتكون من مفردات وجمل وفقرات ومعانى، تقدم للتلاميذ بطريقة فردية ويقوم بقراءتها ثم تسجل الباحثة بمساعدة معلمة الفصل صوت التلميذ، وتقوم بتصحيح الاختبار ورصد أخطاء كل تلميذ في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة به تمهيدا لتحليلها كما وكيفا والتعرف على كم الأخطاء ونوعها في مهارات القراءة تمهيدا للتدخل والتدريس والمعالجة .

وقد تم تحديد نص قرائى على غرار النصوص القرائية الموجودة في كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم الاتفاق على النص وروعى أن لا يكون درسه التلميذ من قبل حتى لا يكون هناك مألوفية زائفة للتلميذ من خلال قراءته له وخاصة أن أولياء الأمور حريصين على إعطاء أولادهم دروس خصوصية قبل بدء الدراسة ولكن اشتمل النص القرائى على المهارات التي يتضمنها مثيله في كتاب القراءة .

تم إعداد اختبار القراءة الجهرية من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية للقراءة الجهرية وبعض مقاييس القراءة الجهرية مثل (عبد الشافى أبو رحاب، 1990 ؛ محمد عوض الله سالم، 2003، 153).

وبناء على ما أقرته الأدبيات من مهارات للقراءة الجهرية فقد تم إعداد مقياس القراءة الجهرية المصحوب ببطاقة ملاحظة تشتمل على تلك المكونات، حيث تم تصميم بطاقة الملاحظة لتقدير درجات على المهارات التي تتضمنها القراءة الجهرية والتي يتم التركيز عليها طبقا للدروس المقررة وتتضح أبعاد البطاقة كالتالى:

1- التعرف، ويشمل على التعرف على الحرف، والكلمة والجملة، والتعرف على الكلمة من بين الكلمات المعروضة، والتعرف على الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة، التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها، والتعرف على المعانى المتعددة للكلمة، والتعرف على الحروف المتشابهة رسما .
2- النطق، ويشمل على نطق التلاميذ لسلسلة من الكلمات بشكل سليم بدون أخطاء في النطق كالحذف، والإبدال، الإضافة والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية بشكل سليم، ونطق الكلمات التي تشتمل على حروف المد (أ – و – ى) .

3- الفهم والطلاقة، ويشتمل على الوصول إلى المعنى أو الدلالة التي تحملها الكلمة والجملة والربط ما بين الشكل الكتابى والصوت المنطوق الدال عليه والمعنى المناسب .

- **المحددات السيكومترية للمقياس:**

أ – صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس التربوى ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق 1)، واقترح المحكمون تعديل صياغة بعض عبارات بطاقة تحليل الأخطاء القرائية، وبعد إجراء التعديلات أصبح عدد أبعاد البطاقة ثلاثة أبعاد، وكل بعد يحتوى على (10) عبارات .

ب – الصدق التمييزى لاختبار القراءة:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة الشفهية على (126) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي وباستخدام اختبار " ت " لبحث دلالة الفروق بين أعلى وأدنى (27%) من درجات تحصيلهم ومثل الطرف الأعلى (34) تلميذاً والطرف الأدنى (34) تلميذاً وتم استبعاد (8) تلاميذ من الطرف الأدني لعدم إكمالهم الاستجابات على بنود الاختبار ليكون الطرف الأدني (26) تلميذاً فقط وذلك على النحو الآتي:

جدول (4)
قيمة " ت " ودلالتها الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض فى اختبار القراءة الشفهية

الابعاد		ن	م	ع	ت	الدلالة
التعرف	العليا	34	5.7647	2.34919	2.437	0.05
	الدنيا	26	4.1538	2.76684		
النطق	العليا	34	6.7941	2.19889	7.436	0.05
	الدنيا	26	2.8846	1.75104		
الفهم والطلاقة	العليا	34	7.9118	2.13723	10.188	0.05
	الدنيا	26	3.1154	1.24344		
الدرجة الكلية	العليا	34	20.4706	3.34152	13.127	0.05
	الدنيا	26	10.1538	2.52495		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة لصالح مرتفعى الأداء؛ مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة ما يشير الى صدقه .

- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بإستخدام ثبات كودر ريتشارد سون-21، حيث طبق المقياس على (60) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث من الحلقة الأولى من التعليم الاساسى وكانت معاملات الثبات: (0.68، 0.75، 0.79، 0.81) لابعاد (التعرف، والنطق، والفهم والطلاقة) والدرجة الكلية على مقياس القراءة الجهرية وجميعها معاملات ثبات مرتفعة ودالة عند 0.01

الاتساق الدخلى للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ومعاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية، و كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (5)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد

العبارة	"ر" التعرف	العبارة	"ر" النطق	العبارة	"ر" الفهم والطلاقة
1	0.507	11	0.413	21	0.411
2	0.492	12	0495	22	0.563
3	0.378	13	0.481	23	0.369
4	0.485	14	0.451	24	0.405
5	0.712	15	0.428	25	0.488
6	0.653	16	0.430	26	0.580
7	0.400	17	0.542	27	0.463
8	0.398	18	0.514	28	0.482
9	0.505	19	0.609	29	0.473
10	0.377	20	0.581	30	0.385

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.05) حيث كانت معاملات ارتباط درجات الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس كالتالى0.705، 0.732، 0631، لأبعاد التعرف، والنطق، والفهم والطلاقة ما يدل على أن مكونات المقياس تقيس شيئاً مشتركاً، ويوضح الجدول التالى معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للإختبار

جدول (6)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للاختبار

العبارة	" ر "	العبارة	" ر "	العبارة	" ر "
1	0.627	11	0.422	21	0.583

العبارة	" ر "	العبارة	" ر "	العبارة	" ر "
2	0.554	12	0.389	22	0.705
3	0.541	13	0.409	23	0.384
4	0.448	14	0.6.8	24	0.627
5	0.635	15	0.6.7	25	0.548
6	0.527	16	0.619	26	0.507
7	0.539	17	0.649	27	0.518
8	0.541	18	0.728	28	0.564
9	0.589	19	0.581	29	0.549
10	0.593	20	0.527	30	0.487

ويتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للاختبار. وبذلك يكون المقياس فى صورته النهائية (ملحق 3)

3- مقياس الدافعية العقلية

يهدف المقياس إلى تحديد ما يتمتع به التلميذ من رغبة وميل للاستمتاع والاستغراق في الأنشطة المعرفية التي تمكنه من الوصول إلى أفكار جديدة في التعلم، وتحقيق إنجازات إبداعية من خلال التركيز العقلى، والتوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفى .

تم إعداد مقياس الدافعية العقلية من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية والمقاييس للدافعية العقلية، مثل: مقياس كاليفورنيا (1998)، Giancarlo ,et al, 2004، احمد العلون و خالدالعطيات، 2010) .

وبناء على ما أوضحته الأدبيات من أن مكونات الدافعية العقلية تشتمل على أربعة أبعاد وهى كالتالى: التركيز العقلى، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفى.

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أ – صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس (ملحق 1)، واقترح المحكمون تعديل صياغة بعض مفردات المقياس وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (40) مفردة بواقع (10) مفردات لكل بعد من الابعاد الأربعة .

ب- الصدق التمييزى للمقياس:

تم تطبيق مقياس الدافعية العقلية على عينة قوامها (126) تلميذ بالصف الثالث الابتدائي وتم انتقاء أعلى وأدنى (27%) في التحصيل ليمثل الطرف الأعلى (34) تلميذاً، ويمثل الطرف الأدنى (34) تلميذاً وتم استبعاد (8) تلاميذ ممن لم يكملوا الاستجابة على عبارات المقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7)

قيمة " ت " ودلالتها الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات

ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض فى مقياس الدافعية العقلية

البعد	المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
التركيز العقلى	الأدني	26	8.3846	2.71407	9.847	0.05
	الأعلى	34	17.00	3.77391		
التوجه نحو التعلم	الأدني	26	8.1154	2.62796	12.614	0.05
	الأعلى	34	19.7647	4.10512		
حل المشكلات بطرية إبداعية	الأدني	26	6.4615	1.70249	16.334	0.05
	الأعلى	34	18.6765	3.50515		
التكامل المعرفى	الأدني	26	8.0769	2.91099	6.737	0.05
	الأعلى	34	14.9706	4.54929		
الدرجة الكلية	الأدني	26	31.0385	3.97473	17.357	0.05
	الأعلى	34	70.4118	11.01271		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة لصالح مرتفعى الأداء مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مستويات الاداء المختلفة ما يشير الى صدقه .

ثبات مقياس الدافعية العقلية:

تم استخدام معادلة الفا كرونباخ لتحديد ثبات مقياس الدافعية العقلية بأبعاده وكانت معاملات الثبات 0.703،0.688 0.720،0.712،0632 لابعاد التركيز العقلى، والتوجة نحو التعلم، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، والتكامل المعرفى، والدرجة الكلية بالترتيب.

الاتساق الدخلى للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، ومعاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية، و كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (8)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأبعاد

العبارة	" ر" بالبعد الأول	العبارة	"ر" بالبعد الثاني	العبارة	"ر" بالبعد الثالث	العبارة	"ر" بالبعد الرابع
1	0.465	11	0.612	21	0.501	31	0.485
2	0.369	12	0512	22	0.763	32	0.578
3	0.390	13	0.398	23	0.764	33	0.654
4	0.402	14	0.484	24	0.740	34	0.609
5	0.512	15	0.457	25	0.635	35	0.388
6	0.448	16	0.628	26	0.654	36	0.418
7	0.399	17	0.630	27	0.625	37	0.498
8	0.378	18	0.642	28	0.684	38	0.517
9	0.405	19	0.524	29	0.634	39	0.684
10	0.473	20	0.597	30	0.397	40	0.599

جدول (9)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	"ر"	العبارة	"ر"	العبارة	"ر"	العبارة	"ر"
1	0.404	11	0.522	21	0.531	31	0.435
2	0.458	12	0.399	22	0.783	32	0.598
3	0.391	13	0.449	23	0.483	33	0.651
4	0.403	14	0.685	24	0.482	34	0.643
5	0.655	15	0.616	25	0.645	35	0.662
6	0.485	16	0.629	26	0.552	36	0.428
7	0.457	17	0.634	27	0.605	37	0.394
8	0.379	18	0.749	28	0.567	38	0.681
9	0.765	19	0.528	29	0.624	39	0.378
10	0.490	20	0.591	30	0.392	40	0.507

يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.05) حيث كانت معاملات ارتباط درجات الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس كالتالى0.686، 0.722، 0.821، 0.916 لأبعاد التركيز العقلى، التوجة نحو التعلم، حل المشكلات بطريقة إبداعية، التكامل المعرفى مما يدل على أن مكونات المقياس تقيس شيئاً مشتركاً، وان جميع قيم معاملات الارتباط دالة مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس. وبذلك يكون المقياس فى صورته النهائية (ملحق 4)

4 – مقياس تورانس للتفكير الإبداعى (الصورة ب):

أعد تورانس اختبار التفكير الابداعى (1965) لقياس القدرة على التفكير الإبداعى قام بتقنينه وترجمته للغة العربية (عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب، 1973) .

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ثلاثة أنشطة (بناء الصور،تكملة الصورة، الدوائر)، والزمن المحدد للإجابة على كل نشاط عشر دقائق، أي أن الزمن الكلى لتطبيق هذا الاختبار نصف ساعة، ويصلح للتطبيق الفردى والجمعى وذلك بعد توضيح تعليمات الاختبار لكل نشاط من الأنشطة قبل بداية الإجابة لكل نشاط .

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزى بإجراء المقارنة الطرفية بين الارباعي الأعلى والإرباعي الأدني حيث تم التطبيق على (126) تلميذاً وبتحديد أعلى وأدني (27%) اصبحت ن=34 للطرف الأعلي والطرف الأدني وتم استبعاد (8) تلاميذ من الطرف الأدني لعدم استكمالهم الاستجابة على المقياس

جدول (10)

صدق المقارنة الطرفية لأبعاد مقياس تورانس للتفكير الابتكاري

الأبعاد	المجموعات	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
الطلاقة	الأعلى	34	23.21	3.09	21.68	0.05
	الأدنى	26	14.91	5.85		
المرونة	الأعلى	34	20.88	3.87	18.91	0.05
	الأدنى	26	13.68	5.16		
الأصالة	الأعلى	34	75.89	8.21	26.72	0.05
	الأدنى	26	57.34	5.87		
التفاصيل	الأعلى	34	49.64	13.67	27.55	0.05

	الأدنى	26	23.87	5.87		
الدرجة الكلية	الأعلى	34	170.98	20.87	31.16	0.05
	الأدنى	26	121.95	14.82		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) دالة لصالح الإرباعي الأعلى مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين للمقياس

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ثبات المصححين (معامل الموضوعية) وكانت معاملات الثبات 0.854 0.843، 0.792، 0.786، 0.819لأبعاد الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والتفاصيل، والدرجة الكلية بالترتيب . وبذلك يكون المقياس فى صورته النهائية (ملحق 5)

5- برنامج قائم على الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الجهرية وأثر ذلك على الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة)

يركز هذا البرنامج على استخدام الاستجابة للتدخل من خلال التركيز على بعض الاستراتيجيات وأساليب التدريس التي تساعد على تلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، حيث أشار (Lerner , et al , 2006 , 14) إلى ان التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم قد يجدون في بيئة الصف العادى مشكلات في عدم التركيز لأنها لا تلبى احتياجاتهم، وكما أنهم يعانون من تكرار الفشل في حال وجود تناقض ما بين وجود قدرات ومواهب لديهم، وما بين صعوبات التعلم لديهم .

واشتمل محتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة والتدريبات القائم على الاستجابة للتدخل وفقا للتحليل الكمى والكيفى لنتائج اختبار الأخطاء القرائية ووضع أنشطة تناسب كل تلميذ .

وتم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوية، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة وبذلك اصبح البرنامج فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية. (ملحق 6)

مدة البرنامج امتد تدريب أفراد المجموعة على البرنامج لفترة زمنية مقدارها (8) أسابيع وذلك بواقع (16) جلسة تدريبية بمعدل جلستان أسبوعيا وتستغرق الجلسة مدة زمنية تتراوح ما بين (40 دقيقة – 60 دقيقة) .

خطوات الدراسة:

1- تم تحديد التلاميذ من خلال تطبيق اختبار الذكاء (لعطية محمود هنا)لاختيار التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء 120 وكذلك تطبيق مقياس تورانس للتفكير الابتكارى (م+ 1ع)،ثم تطبيق مقياس القراءة الجهرية (م-1ع)، ثم قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين ذو صعوبات التعلم لمزيد من التحقق من حسن اختيار العينة .
2- تطبيق مقياس الدافعية العقلية على عينة الدراسة .
3- تطبيق برنامج الاستجابة للتدخل على الموهوبين المعرضون لخطر صعوبات التعلم عينة الدراسة بالتعاون مع معلمة الفصل . *تشكر الباحثة المعلمين وإدارة المدرسة على حسن تعاونهما مع الباحثة .
4- ثم التطبيق البعدى الأول لأدوات الدراسة على عينة الدراسة للوقوف على مستوى أداء التلاميذ بعد تطبيق البرنامج ومعرفة الأثر الذى أحدثه البرنامج في خفض أخطاء القراءة الجهرية .
5- قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبارات أخطاء القراءة الجهرية مرة ثالثة بعد 15 يوم من القياس البعدى للتعرف على حجم بقاء التدريب في مهارات القراءة الجهرية
6- تم القياس البعدى وتطبيق اختبار تحليل الأخطاء القرائية بعديا، وذلك لحساب الفروق بين القياس البعدى والقياس التتبعى وكذلك مقياس الدافعية العقلية .

نتائج الدراسة: وصفها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على انه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الشفهية لصالح التطبيق البعدى.

وللتحقق من الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون للمجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح الفروق بين القياسين القبلى والبعدى في اختبار القراءة الجهرية:

جدول (11)

قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي اختبار القراءة االجهرية

الأبعاد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
	(+)	(−)	(+)	(−)					
التعرف	6.00	صفر	66.00	صفر	2.956	0.003	دالة	0.63	كبير
النطق	6.00	صفر	66.00	صفر	2.956	0.003	دالة	0.63	كبير
الفهم والطلاقة	5.83	2.50	52.50	2.50	2.558	0.011	دالة	0.55	كبير
الاختبار ككل	6.00	صفر	66.00	صفر	2.944	0.003	دالة	0.63	كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية الاستجابة للتدخل في خفض اخطاء القراءة الجهرية، وأن استخدام الاستجابة للتدخل قد ساهم في احداث التباين الحادث في القراءة الجهرية ومن ثم قبول الفرض الأول من فروض البحث .

كما يتضح من الجدول السابق ان جميع قيم ايتا^2 أكبر من 0.15 مما يدل على حجم تاثير كبير ويعكس فاعلية استراتيجية الاستجابة للتدخل فى خفض أخطاء القراءة لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس القراءة الجهرية وهى (التعرف، والنطق، والفهم والطلاقة)، والدرجة الكلية للمقياس لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث جاءت جميع قيم " Z " دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود تحسن دال في مكونات القراءة الجهرية بعد استخدام الاستجابة للتدخل، كما يتضح . أيضاً . أن جميع قيم " η^2 " لابعاد القراءة الجهرية، والدرجة الكلية جاءت أكبر من (0,15)، مما يعنى أن حجم تأثير الاستجابة للتدخل كبير في خفض أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يدعم الفرض الأول من فروض البحث . حيث قيم (η^2) تعبر عن إسهام المتغير المستقل في تفسير التباين الكلى للمتغير التابع وفقاً للقيم الآتية: (0,01: < 0,06) تأثير ضعيف، (0,06: < 0,15) تأثير متوسط، (0,15 فأكثر) تأثير كبير. (انظر: رشدي منصور، 1997، 57؛ سعد عبد الرحمن، 2003، 136؛ ممدوح الكناني، 2012، 588)، وقيمة η^2 = $z/\sqrt{n}$، حيث n حجم العينة أو عدد المشاهدات.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما أسهم به نموذج الاستجابة للتدخل وما يحتويه من استخدام استراتيجيات متعددة في البرنامج كأستراتيجية المعانى المتعددة،ومفاتيح السياق،والصفة المضافة والطريقة الجزئية والتركيبية وغيرها من الاستراتيجيات التي أسهمت في تحسن أداء التلاميذ في القراءة الشفهية وخفض الأخطاء القرائية لديهم . ويتفق ذلك مع ما أشار اليه (Guthrie ,et al , 2004) الى أهمية

برامج تعليم القراءة الفعالة القائمة على ممارسات تدريسية تعزز الدافعية للقراءة وتقلل من الأخطاء القرائية .

ويتفق ذلك أيضا مع دراسة (William et al. ,2015) التي اشارت الى أهمية الاستراتيجيات التدريسية التي تحفز على التعلم، وتشجع المتعلمين على التعلم و القراءة من خلال استخدام الممارسات التدريسية المناسبة التي تنوع الخبرات حسب مستوى المتعلمين حتى تشعرهم بالنجاح وتحقيق الأهداف .

وترجع الباحثة تحسن أداء التلاميذ الى محتوى البرنامج التي راعت فيها استخدام الاستراتيجيات المناسبة للتعرف على مقاطع الكلمات والحروف الهجائية المتشابهة نطقا والمختلفة رسما وكذلك المتشابهة رسما والمختلفة نطقا، وكذلك استخدام الأنشطة القرائية التي تسهم في تحسين واشتقاق المعانى، والتهجى والتعرف على الرموز البصرية المطبوعة وفهمعا ونطقها وتفسيرها . وتشير دراسة (Vaugh .et al. ,2003) إلى فعالية نموذج الاستجابة للتدخل من خلال تقديم مدخلات تدريسية علاجية مكثفة مع زيادة جرعاتها الى عشر أسابيع لعلاج التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم .

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة Fuch, et al., (2005) التي اشارت الى فعالية نموذج الاستجابة للتدخل المعتمد على نهج البروتوكول المعيارى في فرز وفحص تلاميذ الصف الأول الابتدائى وتلقى تدريسا" مناسبا للتلاميذ في القراءة ما أدى الى زيادة مهارات التعرف على الكلمة والوعى الصوتى وادراك أصوات الحروف الابجدبة وفك الترميز وتعرف شكل الكلمة .

وترى الباحثة ان الأنشطة المصاحبة لنموذج الاستجابة والتدخل المستخدمة اثناء التعلم مكن التلاميذ من التفاعل مع المحتوى المقروء وتهجئة الكلمات والمقاطع ؛مما يساعد التلاميذ على الفهم والطلاقة اللغوية، والربط بين الالفاظ المسموعة والمكتوبة واستخدام حاستى السمع والبصر، مما يزيد من تركيز التلاميذ على النص المكتوب ويقلل من الأخطاء القرائية .

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضاً في ضوء ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات التي تم اجراؤها في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل،والتي أظهرت تحسن في القراءة الجهرية، حيث توصلت دراسة عبد الرحيم البديرات (2013) إلى فاعلية برنامج تدريبى في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وإلى أهمية دور المعلم في تهيئة بيئة تعليمية تحفز على القراءة، وتستثير دافعيتهم لممارسة القراءة من خلال تقديم الدعم المستمر في غرفة المصادر.

ويشير فتحى الزيات (2007: 263) الى أهمية الاستراتيجيات التدريسية العلاجية القائمة على عدد من المحددات لتعليم مكونات القراءة من خلال التدريس المباشر، ومن خلال التدريب والإعادة والتعامل والتصحيح والإيضاح والتطبيق والممارسة

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء محتوى الاستجابة للتدخل من خلال استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ وتوظيف نواحى القوة لدى التلاميذ في بيئة تعليمية تقدم التعزيز الفوري والتشجيع ؛مما يؤثر إيجابيا في خفض أخطاء القراءة الجهرية من خلال المحاكاة،وتقسيم الدرس الى عدة جمل وفقرات مكن التلاميذ من تصحيح الأخطاء أولاً بأول بعد الانتهاء من قراءة كل جملة او فقرة.

وكذلك دراسة (sapienza ,2012) التي أشارت الى فعالية نماذج الاستجابة للتدخل من خلال تقديم الأنشطة التعليمية التي التي تسهم في تحسين أداء التلاميذ من خلال الفرصة للمتابعة وتقويم لكل تلميذ على أساس تحقيق اهداف التعلم من خلال تقديم التدخلات المناسبة .

ويتفق هذا مع ما أشار اليه (جابر عبد الحميد، 2006، 27-28) الى أهمية التقويم التكوينى الذى ينتج عن مناقشة مجموعة صغيرة من التلاميذ مع المدرس أو مع عدد قليل من التلاميذ، ويستند التقييم في هذه المرحلة عن مدى تحقيق الممارسات المستهدفة وعند أى مستوى من المستويات من المهارة والهدف هو مساعدة التلاميذ كأفراد على التحرك من موضعهم الحالي من حيث الكفاءة و البراعة .

وقد قامت الباحثة بإجراء تقييم تكوينى لكل تلميذ في كل جلسة من جلسات اليرنامج بمساعدة المعلمة الموجودة بالفصل والذى،مكن الباحثة من التعرف على نقاط القوة والضعف لدى كل تلميذ عقب كل جلسة من جلسات البرنامج والذى اسهم في إعطاء مؤشر عن مدى التقدم الذى أحرزه كل تلميذ عقب استخدام نموذج الاستجابة للتدخل والتدريس والذى اتضح فعاليته في بقاء اثر وثبات هذه الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج في استمرارية التحسن لدى افراد المجموعة التجريبية . حيث اتضح للباحثة من خلال التقييم التكوينى تحسن أداء التلاميذ في القراءة والذى اتضح من خلال قدرتهم على التعرف الصحيح على الحروف وكذلك عدم الحذف او الابدال للحروف وفهم مؤشرات السياق والمعنى، وترجع الباحثة ذلك إلى الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج بالإضافة الى التصحيح الفوري للاخطاء القرائية التي تحدث اثناء تنفيذ جلسات البرنامج .حيث أوضح محمد الحوامده (2007، 210 -212) أن الأخطاء القرائية اذا لم يتم تصحيحها

ومعالجتها بشكل فورى فأنها تؤدى الى العجز القرائى الحاد فيما بعد، وكذلك ان العادات القرائية الصحيحة والقدرة القرائية يمكن أن تتشكل من خلال المدرسة .

وتتفق هذه النتيجة مع اشارت اليه دراسة (Hegranes ,et al,2006) التي اشارت الى فعالية برنامج قائم على الاستجابة للتدخل من خلال تقييم فعاليته بعد مرور عدة أسابيع .

الفرض الثانى

ينص على "أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطى رتب درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي المعرضين لصعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية لصالح التطبيق البعدى .

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون والجدول التالى يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فى مقياس الدافعية العقلية

جدول (12)

قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية

الأبعاد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	قيمة إيتا^2	حجم التأثير
	(+)	(−)	(+)	(−)					
التركيز العقلي	6.00	صفر	66.00	صفر	2.952	0.003	دالة	0.63	كبير
التوجه نحو التعلم	6.00	صفر	66.00	صفر	2.963	0.003	دالة	0.63	كبير
حل المشكلات بطريقة إبداعية	6.00	صفر	66.00	صفر	2.944	0.003	دالة	0.63	كبير
التكامل المعرفي	6.00	صفر	66.00	صفر	2.955	0.003	دالة	0.63	كبير
المقياس ككل	6.00	صفر	66.00	صفر	2.941	0.003	دالة	0.63	كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، مما يدل على فاعلية خفض أخطاء القراءة الشفهية في تحسين الدافعية العقلية لدى التلاميذ افراد العينة، وأن خفض أخطاء القراءة قد ساهم في احداث التباين الحادث في الدافعية العقلية ومن ثم قبول الفرض الثانى من فروض البحث .

كما يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ايتا^2 أكبر من 0.15 في جميع أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية، مما يدل على حجم تاثير كبير ويعكس فاعلية استراتيجية الاستجابة للتدخل فى خفض أخطاء القراءة وأثره في تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين المعرضين لخط صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال تحسن أداء التلاميذ في القراءة الشفهية،والتعرف على المفردات الجديده والفهم لها؛ مما يؤدى بدوره الى تعلم أشياء جديدة والتعرف على مزيد من المعلومات مما يسههم في التوجة نحو التعلم .

وترى الباحثة أن الأنشطة التي استخدمت في تنفيذ جلسات البرنامج قد شجعت التلاميذ على التفكير للوصول الى المعلومات المطلوبة،وكذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة او المشكلات المرتبطة بموضوع الدرس وإعطاء مجموهة من الحلول والبدائل التي أتاحت للتلاميذ التركيز العقلى وزيادة معارفهم حول موضوع التعلم ؛مماجعل التلاميذ مندمجين في أنشطة التعلم مما يدعم البعد الانفعالى للدافعية .

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار اليه (Debono, 1998) إلى أن الدافعية العقلية حالة عقلية تشمل على مجموعة من مهارات توليد إدراكات جديدة من خلال زيادة قاعدة المعارف لدى المتعلم .

وترى الباحثة ان خفض أخطاء القراءة الشفهية اسهم في تحسين الدافعية العقلية من خلال توفير بيئة داعمة للتلاميذ تشجعهم على التركيز العقلى وتوظف الجوانب الإيجابية التي يتمتع بها الموهوب وتساعدهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم ؛مما يدعم زيادة اتجاهم الايجابيى نحو التعلم، وتجعل التلاميذ مهتمين بالاعمال العقلية التي يؤدوها مما يشجعهم على التركيز والانفتاح على الخبرات من خلال تمكنهم من القراءة الجهرية بشكل صحيح،والتعرف على الأفكار الجديدة المقدمة في النصوص القرائية، وكذلك من خلال طرح بعض المشكلات المرتبطة بموضوع الدرس،و التي تتطلب حلول إبداعية من التلاميذ، مما جعل التلاميذ اكثر متعة وقابلية للتعلم والاشتراك في الأنشطة المقدمة.

ويتفق ذلك مع دراسة (خلود دبابنة واخرون 201،2015) التي اشارت الى أهمية البرامج القائمة على الخطط التدخلية والياتها في استثارة جوانب التفوق لدى الموهوبين

والتركيز عليها من خلال توفير الفرص الملائمة لدعم المهارات التي تمكنهم من التغلب على الصعوبات الاكاديمية بما يتلاءم مع كل تلميذ . حيث أشارت دراسة محمد على العسيرى (2016،71) إلى أن الفرد يستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الاخرين والنقاش وتبادل وجهات النظر التي تهدف في النهاية الى الوصول الى الحقيقة او الحل الأمثل للمشكلات التي تؤدى الى التكامل المعرفى .

ويمكن ايضاً تفسير تلك النتائج في ضوء أن نموذج الاستجابة للتدخل قد أسهم في جعل التلاميذ أكثر إقبالا على التعلم والقراءة،وبالتالي أسهم في جعل التلميذ أكثر نشاطا "واتضح ذلك من خلال تحسن أدائهم في القراءة الجهرية وهذا يتفق مع ما أشار اليه (Debono ,1998) الى أهمية وضع الأهداف والخطط التي تسهم في التوجه نحو التعلم الذى يعد شكلا من اشكال الدافعية العقلية .

كذلك أوضح يوسف قطامى (2001) إلى إسهام الاليات التعليمية في تطور تفكير المتعلمين وتنشيط قدراتهم العقلية من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة .حيث أوضح (Chapmon, et al, 2000) إلى أن إجادة التلاميذ للقراءة مؤشر هام للتعلم وضمانا لاستمراريته.

وترى الباحثة ان تهيئة التلاميذ ذهنيا أثناء جلسات الاستجابة للتدخل واثارة مشكلة يمكن حلها بقراءة موضوع الدرس قراءة شفوية سليمة يمكن أن يسهم في السرعة في القراءة والتركيز على المعنى من خلال بعض الأنشطة القرائية التي يمارسها التلاميذ وتكسبهم اتجاه إيجابي نحو التعلم .

وهذا يتفق مع ما اشار اليه محمد على العسيرى (2016،70) الى ان الدافعية العقلية تشير الى ما يتمتع به المتعلم اثناء ممارسته للانشطة والمهام، بالإضافة الى وجود ما يحفزهم للقيام بأفكار جديدة لها قيمة علمية وإبداعيه واضحة من خلال مهمات يقومون بها مع شعورهم بالمتعة أثناء مباشرتهم لتلك المهام.

كما ترتبط القراءة الجهرية ببعض الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم كتقدير الذات وزيادة الثقة بالنفس وتوظيف واستخدام حاستى السمع والبصر مما يعد شكل من أشكال الاتصال يكسب المتعلم قدرا من حسن الأداء للمقروء والسرعة فيه (على أحمد مدكور، 2002، 144) .

وترى الباحثة أن أنشطة الاستجابة للتدخل أسهمت في تحسين القراءة ؛مما أدى بدورها الى تهيئة التلاميذ ذهنيا ونفسيا الى التركيز على فكرة الدرس ومحاولة الاجابة على التساؤلات المطروحة لبعض المشكلات بطريقة إبداعية وهذا بدوره ينمى الدافعية

العقلية حيث شعر التلاميذ برغبة في التعلم، اتضح ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات والاشتراك في الأنشطة المقدمة.

خلاصة واستنتاجات:

يعد الاهتمام بالموهوبين ذوى صعوبات التعلم والتعرف عليهم والتعامل مع مشكلاتهم التعليمية ورعايتهم من أهم المتطلبات التي تسعى أي دولة لتوفيرها من حيث سبل الرعاية المناسبة لهم، ليظهروا مواهبهم ويطوروا قدراتهم.

حيث تشير دراسة (فؤاد عيد الجوالدة، 2000 ؛ مصطفى نورى القمش، 2015، 323) إلى أهمية التعرف المبكر على الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ووضع خطط استراتيجية تعليمية تمكن التلاميذ من التعلم وتلبى احتياجاتهم النفسية والأكاديمية .

وفى ضوء هذا الإطار قامت الباحثة الحالية بدراسة بهدف التأكد من فعالية استراتيجيات الاستجابة للتدخل لخفض أخطاء القراءة الجهرية، وأثر ذلك على الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد فعالية استخدام الاستجابة للتدخل في خفض أخطاء القراءة الشفهية وزيادة الدافعية العقلية لدى عينة الدراسة .

وفى ضوء النتائج السابقة تتقدم الباحثة بالاستنتاجات التالية كأساس للمعلمين يجب مراعاتها للإفادة من قدرات التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وتشمل:

1- تهيئة البيئة الصفية للتعامل مع الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والإفادة من كل مقومات التمييز والتفوق لديهم وعلاج الصعوبات التي تواجههم .
2- مراعاة الفروق الفردية بين هذه الفئة حيث أنه يجب تفريد التعليم بمراعاة الاستراتيجيات المناسبة للتدخل حسب كل حالة .
3- إجراء تحليل كمى وكيفى للمشكلات التعليمية الموجودة لدى هذه الفئة وفى ضوء هذه النتائج يتم تحديد سبل التدخل للاستجابة وفقا لكل حالة .
4- التركيز على النواحى الإيجابية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والعمل على تطوير الموهبة وتنميتها بالإضافة إلى معالجة صعوبات التعلم و نقاط الضعف لديهم.
5- توفير بيئة تعليمية تلبى الاحتياجات التعليمية لهؤلاء التلاميذ بالإضافة إلى الدعم العاطفى.
6- تقديم الدعم الأكاديمى المناسب لهؤلاء التلاميذ وتشجيعهم وتحديدهم التحديد الدقيق وفقا لمعايير محددة .

7- تلبية احتياجات التلميذ النفسية وتفريد ثقته بنفسه وتشجيعه على تكوين اتجاه إيجابى نحو التعلم والإبداع وتقديم حلول جديدة للمشكلات التي تعتريه .
8- تلبية احتياجات التلميذ الأكاديمية من خلال مراعاة أساليب تعلمه، وتوظيف ما لديه من إمكانات ومعارف من خلال تشجيعه على التساؤل وطرح الأسئلة والتفكير الإبداعى والتركيز المعرفى .
9- توفير البرامج العلاجية التي تمكن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من التغلب على الصعوبات التي تواجههم من خلال تدريبهم على تحويل أفكارهم إلى أفكار منظمة.
10- الاهتمام باكتشافهم وتوفير برامج لدمجهم في التعليم بشكل منظم وفقا لمعايير محددة في البرنامج التعليمى للدمج للإفادة من قدراتهم ومواهبهم وعلاج صعوبات التعلم لديهم.
11- إعداد وتدريب معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة لاكتشاف هذه الفئة والتعامل معها وفق استراتيجيات تدخل مناسبة عالية الجودة .
12- تدريب المعلمين وزيادة وعيهم بطبيعة القراءة الجهرية وتعريفها ومهاراتها، والتعرف على أساليب التعليم والتعلم المناسبة والقائمة على توظيف الأنشطة الفعالة التي تنمى مهارات القراءة الجهرية .
13- تدريب المعلمين على كيفية استخدام أساليب الكشف عن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ، باستخدام اختبارات مقاييس وبطاقة ملاحظة لتحديد الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ .
14- التأكيد على أهمية تدريب التلاميذ على زيادة دافعيتهم العقلية وتكوين اتجاه إيجابى نحو التعلم ومساعدتهم على التركيز العقلى من خلال إشراكهم في أنشطة تتطلب حلول إبداعية للمشكلات من خلال أنشطة منظمة تتيح لهم الانخراط فيها بكفاءة .

بحوث مقترحة:

1- فعالية الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات الانتباه البصرى من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .
2- فعالية برنامج TRIZ في تحسين الدافعية العقلية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية .
3- فعالية الاستجابة للتدخل في علاج صعوبات الإدراك لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .
4- فعالية برنامج قائم على عادات العقل في إكساب التلاميذ الموهوبين المهارات التنظيمية وأثره على الكفاءة الذاتية لديهم .

5- دراسة تقيمية لواقع التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في ضوء بحوث الفعل .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أحمد العلوان وخالد العطيات (2010): العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة الصف العاشر، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، 1، 2، 681 – 398.

2- أحمد على الشريم (2016): القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، عمان، مجلد 10، ع 2، 376 – 389.

3- أحمد محمد نورى، عماد يلدا كرومى (2012): أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة، **مجلة أبحاث كلية التربية**، جامعة الموصل، مجلد 11، ع (2)، 1: 36 .

4- أحمد يحيى الزق (2009): علم النفس، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

5- أمانى عبد المنعم بلال (2006):فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الفصل الواحد، رسالة ماجستير عير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق .

6- توفيق أحمد مرعى ومحمد بكر نوفل (2008): الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 24، 4، 2، 257 – 294 .

7- جابر عبد الحميد جابر (2006): حجرة الدراسة الفارقة البنائية . القاهرة: عالم الكتب.

8- جليلة الحكيمى (2005): الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائى الأساسية في العين، **المؤتمر العلمى الخامس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القاهرة، 179 – 191 .

9- جمال أبو مرق (2007): الصعوبات التي تواجه معلمى اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، 3، 1، ص 209 – 306 .

10- حسن سيد شحاتة وعدنان عبده طلال (2016): استراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكيفة لتنمية مستويات الفهم القرائى في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، ع (19)، السنة العاشرة، ص 16 – 56 .

11- حسن عبد المعطى وعبد الحميد أبو قلة (2006): الطلاب الموهوبون ذوى صعوبات التعلم، **المؤتمر العلمى الإقليمى للموهبة بجدة .**

12- حسنى زكريا النجار (2011): برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الوجدانى واثر في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 21، 70،فبراير، 87 – 146 .

13- حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007): **علم النفس التربوى، الطالب الجامعى والمعلم الممارس**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14- حسين سليمان قورة (2001): **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلم اللغة العربية والدين الاسلامى** .القاهرة، الانجلو المصرية .

15- حمدالسليطى (2001): برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عبن شمس .

16- خلود دبابنة وآخرون (2015): الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم، اكتشاف تدخل ورعاية، تحديات وممارسات، المؤتمر الدولى الثانى للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرون، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19 – 21 مايو، ص 188 – 206 .

17- داليا عبد الرشيد يوسف (2012): فعالية النشاط التمثيلى في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية .

18- دى بونو (2010): **التفكير الجانبى**، ترجمة نايف الخوفى، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق .

19- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخرى مقدادى (2013):المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20- رياض قدرى مصطفى (2005): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)**، عمان، دار صفاء.

21- زياد رشاد (2016): نموذج الاستجابة للتدخل لذوى صعوبات التعلم آليات التحديد والتشخيص، **مركز جيل البحث العلمى**، العدد (173)، 18 مارس، مجلة جيل العلوم الإنسانية .

22- سامى محمد محلم (2002): **صعوبات التعلم**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

23- سامى محمود رزق (2006): طرق تدريس اللغة العربية، النظرية والتطبيقات كلية التربية، جامعة الأزهر .

24- سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم (2015): فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعى ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوى الدافعية العقلية المتخصصة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (4)، العدد (10) تشرين الأول، ع (72) .

25- سلوى محمد عزازى (2007):فاعلية المسرح التعليمى في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، المكتبة الإلكترونية الشاملة .

26- سيلفيا ريم (2003): **رعاية الموهوبين**، إرشاد للآباء والمعلمين ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة، دار الرشاد .

27- صالح محمد أبو جادو،محمد بكر نوفل (2010):**تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. عمان، دار المسيرة .

28- عادل عبد الله (2003): **الأطفال الموهوبون ذو الإعاقات**، القاهرة، دار الرشاد للنشر .

29- عبد الرحيم البديرات (2013)فاعلية برنامج تدريبى في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرفة المصادر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .

30- عبد الشافى أبو رحاب (1990):دراسة تحليلية مقارنة للأخطاء الشائعة في مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ التعليم العام والأزهرى، **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا**، ع(1) .

31- عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب (1973): **اختبار تورانس التفكير الابتكارى (مقدمة نظرية)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

32- على أحمد مدكور (2002): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

33- عماد عبد الرحيم الزغلول (2001): **مبادئ علم النفس التربوى**، الامارات العربية المتحدة، دارا لكتاب الجامعى .

34- عماد محمد الغزو (2002): صعوبات التعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى التميز، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ع (14) .

35- فتحى الزيات (1998): **صعوبات التعلم لأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات .

36- فتحى الزيات (2002): **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والشخيص والعلاج**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

37- فتحى الزيات (2006): القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمى ونماذج التحليل الكيفى بحث مقدم للمؤتمر الدولى لصعوبات التعلم، **الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم**، الرياض، المملكة العربية السعودية .

38- فتحى الزيات (2007): **صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

39- فريد تركى جديتاوى ومحمد أدرى حسن ونوح وقمر الزمان عبد الغنى (2011): العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائى في المملكة الأردنية الهاشمية، **المجلة الإسلامية للتربية**، العدد 3، 1، 13 – 28 ماليزيا .

40- فؤاد عيد الجوالدة ومصطفى نورى القمش (2015): **التربية الخاصة للموهوبين**، عمان، دار الإعصار العلمى للنشر والتوزيع .

41- قيس محمد على ووليد سالم حموك (2014): **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، عمان، مركز ديبو لتعليم التفكير للنشر.

42- كريمان بدير وإميلى صادق (2003): **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، القاهرة، عالم الكتب .

43- كيرك وكالفنت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى، **مكتبة الصفحات الذهبية** .

44- مارى كولمان وسوزان جونسن (2016): **تربية الطلاب الموهوبين في إطار الاستجابة للتدخل مدخل تعليمى شامل**، ترجمة أسامة محمد عبد المجيد وغادة عبد العال السمان، بيروت، مكتبة العبيكان للنشر.

45- مجدولين خلف (2004)فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابى لدى تلميذات الصف الرابع الاساسى، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا.

46- محمد الحوامدة (2007): أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسى في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 6، ع (2)، 109 – 127 .

47- محمد بكر نوفل (2009): الإبداع الجاد، مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار ديبونو للطباعة والنشر،.

48- محمد حسين يونس (2002): فاعلية التعزيز الايجابيى والتغذية الراجعة في تصحيح تعرف الكلمة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم . **رسالة ماجستير غير منشورة** الجامعة الأردنية،عمان الأردن .

49- محمد شحاتة زقوت (2014): فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى في مقرر اللغة العربية، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية .

50- محمد على العسيرى (2016): أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (5)، العدد (5)، ص 61: 82 .

51- محمد عوض الله سالم (2003): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

52- محمود العبد الله (2008): تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن، **مجلة العلوم الإنسانية**، ع(38).

53- محيى الدين فواز (2015): فاعلية برنامج تدريبى في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق.

54- مصطفى محمد علوان (2001): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

55- مصطفى نورى القمش (2012): **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

56- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجى** . القاهرة، مكتبة زهرة الشرق .

57- نبيل فضل شرف الدين (2005): **مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

58- نذير هارون خليف (2011): الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة، **مجلة الاشراف التربوى**، الكلية التربوية المفتوحة، (2)، بغداد .

59- وصال محمد جابر (2012): الطلبة الموهوبون في صعوبات التعلم وكيفية إكسابهم الاستراتيجيات التعليمية، **مجلة دراسات تربوية**، ع (17)، كانون الثانى، ص 185 – 216 .

60- وهيب مجيد الكبيسى (2012): **الصحة النفسية**، معاهد إعداد المعلمين، مطبعة الشركة العامة للنبوع .

61- يوسف قطامى (2007): **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

62- Baum , S . M , Owen , S . V (2004): **To be gifted and learning disabled strategies for helping bright students with learning and attention problems** , Mansfield center , C.T . Creative learning press .

63- Beckley , D . (1998): Gifted and Learning disabled: Twice expectional student . The National Research center on the Gifted and Talented University of Connecticut , **Eric , 306799** .

64- Brody , L . E , Mills ,C (1997): Gifted children with learning disabilities , A Review of the issues , **Journal of learning dialities** , 30 , 282 – 297 .

65- Callender ,W.A (2007): **The Idaho results based implementing response to intervention .Handbook of response to intervention** .New York ,Springer .

66- Cancanrlo , C.a,F ,Facion , P . A (1998): The california measure of Mental Motivation (SM3) retrieval , 11 , 2002 , from: http://www.insighthessment.com .

67- Cere , A (1982): **Run Ruggle investing tanguage function in student** ,Ora , (U.S.A) , Wasgington .

68- Chapman , h . W , Tumer , W . f , Prochnow (2000): Early reading reated skills and performance , reading self concept and the development of academic self concept , a longituding study , **Journal of educational psychology**, 92 (4) , 8 – 703.

69- Ciani , K , Ferguson , Y , Bergin , D Hilbert , J(2010): Motivational influences on school promptal , **Interest educational psychology** , 30 , 377 – 393 .

70- Compton,D.L,Fuchs D,Fuch,D,Bouton.B.Gilbert, ,j.k .Barqero.L.A(2010): selecting at -risk frist grade readers for early intervention eliminating false positives and exploring the promise of two -stage. **Journal of Educational psychology** .10 (2).327-340.

71- Cousin .G (2008):**An introdicaton to content methods and approach: research learning in higher Education Reutedge Taylor ,Fianci group** ,New York and Landon .

72- Davis , G , Rimm , S (2004): **Education of the Gifted and talented** (5th) Needham Heights , M . A , Allyn , Bacon .

73- Debono (1998): **Idea scop strategic in novation , De Bono , Specicalist serious creative**, (LTD) , CAN , AC . N , 6 H59902 – 630 .

74- Deci ,T,Ryan ,R (2002):**Handbook of self determination:esearch .Rochester** ,New Y0rk: university of Rochester Press .

75- Facion , P . A , Noreen , C . Carol , A , iancarlo (2000): The disposition toward critical thinking and relationship to critical thinking skills , Santa clara University , Millbrae , California Academic press , **Infrma logic** , V (20) , , (1) , 61 – 84 .

76- Foorman , B . R ., Fletcher , J . M , Francis , D ., Schatcheider , C ., Mehta , P (1998): The Role of instruction in learning to read Preventing reading failure in at risk children . **Journal of Educational Psychology** , 90 (1) , 37 – 55 .

77- Fox,Brody ,(1993): **Learning disabled /gifted children identification and programing** . Austin Tx.Pro-ED .

78- Fuchs , D ., Fuchs , L . S (2005): Responsiveness to intervention , **Teaching Experimental Children** , 38 , 57 – 61 .

79- Fuchs , L ., Fuchs , D ., Hosp , M , Jenkins , J (2001): oral reading fuency as an indicator or reading competence: A theoretical , empirical and historical analysis . **Scientific studies of Reading** , 5 , 239 – 265 .

80- Fuchs , L. S , Comption , D . L ., Fuches , D (2005): The prevention identification and cognitive determinats of math difficulty . **Journal of Education psychology** , 97 , 493 – 513 .

81- Gates , A . I (1989): **Character and Purpose of reading , 4th year Book of the National society for students of Education , Part II** , University of Chicago press chicago .

82- Giancarlo , C . A , Blohm , S . W , urdan , T (2004): Assessing secondary students pispostion toward critical thinking development of the California measure of mental Motivation Academic . **Journal Education and psychological measurement santa clara University** , V. 64 , 347 – 364 .

83- Goodman , Y . M , Watson , D . J , Bruke , C . L . (1987): **Reading misue inventory: Allernative procedure**, New York Richard , C . Owen publishers Inc .

84- Gresham.F.M(2002): **Responsiveness to intervenation an alternative approach to the identification of learning disabilities** .Research To Practice Mahwah ,N.J Lawernce Erlbaum .

85- Guthrie.J.T.Wigfield.et al(2004) Increasing reading comprehension and engagement through concept oriented reading instruction ,**Journal Educational Psychology** ,96 (3),403-423.

86- Hale .J.B (2006): Implementaning idea with three model that includes response to intervention and cognitive assessment methods .school psychology forum:**Resarch and practice** ,1,16-27.

87- Harris , R . A (2002): **Creative problem solving** . Losangeles , Pyczak pubishing Idsbn 1 – 884584 – 43 , 106 .

88- Hegranes , T , Gasey , A , Marston , D (2006): Response to intervention (RTI) tiered system , Retrieved from http://www.kaccessnter.org/documents//Rti webinar .

89- Jennifer , M , Bean , R (2012): Response to intervention and the changing roes elschooluide personal , **Journal of American Association** , vol . 65 , 7 , 497 – 507 .

90- Kurum (2007): **The effect of motivational factors the foreign language achievements of students in university education** .Masters m Hacettepe University,Ankara ..

91- Lerner, J, Kine, F (2006): **Learning disabilities and Related disorder , charactersitics and teaching strategies , Boston** , New York , Houghton , Mifftin company .

92- Liou , P . Y (2010): Cross National comparisons of the Association Between student Motivation for learning Mathematics and Achievement linked with school conlexts , PH. Thesis University of Minnesota .

93- Lyn , S , Daglas (2007): A Model for implementing Responsivness to intervention, **Teaching Expectional Children** , 39 ,5, 14 – 20 .

94- Maker , G. J , Joidal , A (2002): Giftedness and learning disabilities , Eric digest , 427 , **National institute of education document**, NTF , 400840010.

95- McCoah m D . B , Thonans , J . K , Bray , M . A , siegal , D (2001): Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities , **Psychology school** , 38 , 5 , 403 – 411 .

96- Mellard , D ., Byrd , S . E /. Johnson , E , Tollefson , J . M , Boeshe , L (2004): Foundations and research on identifying model responsiveness to interventions sites . **learning disability Quarterly** , 27 , 243 – 256 .

97- Muhammed .U.M.(2011): The effectiveness of using intensive reading in developing the reading comprehension skills of Islamic mission student at al azhar university and their attitudes towards the English language .Institue of Arabic Resarch Studies ,Unpuplished MA Thesis .

98- Newmam ,S (2005): Talent and typeis the effects of talents unilimited model on creative prodactivity in gifted youngsters on teaching gifted student .**paper review**,27,(7),84-96 .

Evloutionary computation , 11 (2) , 266 – 268 .

99- Paris , S . G (2002): Measuring children's reading development using leveld texts. **The reading teacher** , 56 , (2) , 70 – 168 .

100- lRachle , Chidsey (2010): **Response to intervention principles and strategies for effective practice**, 2nd edition , New York .

101- Rachlly , D .J ., Bergstrom , M . K (2009): **Response to intervention in T.B Cutkin , C R (Eds) . The handbook of school psychology** 4th ed , PP . 434 – 460 , New York: Wiley .

102- Ratelle , C . F , Senecal , C ., Valleran , R . J (2004): Cognitive adaption and mental health: A motivation analysis . **European Journal of social psychology** , 34 , 459 , 476 .

103- Ryan , A , Paterick , H (2001): The classroom social environment and change in adloescent's motivation and engagement during middle school , **American Educational Research Journal** , 38 (2), 437 – 460 .

104- Sapienza,P.K (2012):Evaluting the effectiveness of response to intervention comparing the reading achievement of ells and native speakers ,Dissertation submitted to the faculty of college of education and human development .University of louisvulle .

105- Savage,R,Stuart,M (2006): Developmental model of reading acqistion based upon early scaffolding error subsequent vowel inference .**Educational Psychology** ,26,(1).33-53 .

106- Searle , M (2010): **What every school leader needs to know about RII** . Alexandria Virginia , USA .

107- Sheldon , S . B , Epstein , J (2002): student behavior and school discipline with family and community involvement , **Education and uraban society** , 35 (4) , 4 – 26 .

108- Shreri,W, Implementation of response to intervention .**Journal learning disabilities** ,42(1)85 9-5

109- Strehlow , U , Kluge , R ., Moller , H Haffiner (1992): Long lerm course of developmental dyslexia beyond school age . Afollow up study , Zeischrif bur Kander and Judgend psychiatire and psychotherapie , 20 , 254 – 265 .

110- Swanson,H.L ,Hoskyn,M (1999): Definition x treatment interaction for student with learning disabilities .**School Psychology Review** ,28, 644-658 .

111- Trelease , J (2006): **The read about handbook** , New York: Penguin Books .,

112- Vaughn , S Liyan , Thompson , Hickman , P. (2003): Response to instruction as a means of identifiying students with reading learning disabilities **exceptional chidren** , 69 , 391 – 409 .

113- Waldron , H . A , Saphire , D . G (2005): Learning disabilities and giftedness Idenitfication based on self concept m Behavior and academic , Pattery , **Journal of learning disabilities** , 422 – 432 .

114- Wigfield , A . G , Guthri , J (1997) Relations of children's motivation for reading to the amount and Breasth of theirveading . **Journal of Educational Psychology** , 89 (3) , 420 – 432 .

115- Williams,K.C,Williams .C.C (2015): Five key ingredients for improving student motivation .**Research in High Educational Journal** .

116- Williams , J (2000): The Meaning of a phonics Base for reading instruction in Ellis (ED) All language and the creation of literary , 9- 19 Ballimore , M . t ,orton Dystexia society .

117- Zweirs , J. (2008): **Building academic language: Essential practices for content classrooms** . Sanfrancisco . Jossey Bass .