فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ملخص البحث: هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس والسادس الابتدائي بمدرسة محمد بن عبد الوهاب الابتدائية بمدينة الطائف، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠،٧-١١،٩) سنة بمتوسط (١٠،٩٩) سنوات، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين(٩٧-١١٢)، واستخدم الباحث مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء، واختبار المسح النيرولوجى السريع، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومقياس الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومقياس الاندماج في تعلم القراءة، ومقياس الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي، وقائمة أساليب التعلم المفضلة، واختبار المثيرات المفضلة للتعلم، والبرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب، واستمارة ملاحظة التعليم المتمايز المحوسب، ومقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة (الاندماج القرائي المعرفي، والاندماج القرائي السلوكي، والاندماج القرائي الوجداني) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي (فهم معني الكلمة، وفهم معني الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب- النتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للنص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي (مراقبة الذات أثناء القراءة، والتخطيط لبارامترات المهمة، وتقييم الإستراتيجية) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة (الاندماج القرائي المعرفي، والاندماج القرائي السلوكي، والاندماج القرائي الوجداني) والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي (فهم معني الكلمة، وفهم معني الجملة، وفهم معنى

الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب- النتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للنص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص) والدرجة الكلية، وأبعاد الفهم القرائي ما وراء المعرفي (مراقبة الذات أثناء القراءة، والتخطيط لبارامترات المهمة، وتقييم الإستراتيجية) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز المحوسب – الاندماج في تعلم القراءة – الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي – الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

Title: The effectiveness of a computerized differentiating instruction program in improving learning to read engagement, cognitive and metacognitive reading comprehension of gifted students with learning disabilities.

Abstract: The purpose of this research was to explore the effectiveness of a computerized differentiating instruction program in light of multiple intelligences and learning styles to learning to read engagement, cognitive and metacognitive reading comprehension of gifted students with learning disabilities, the researcher used quasi-experimental design . Participants were 12 gifted five and six graders with gifted students with learning disabilities from mohammed ben abdul waheb primary school In Taif City . They aged (10,7-11,9) years (M= 10,99, SD= 0,5994), with IQ of 97-112 (M= 105,05, SD= 6,08). Stanford Binet Intelligence test (Hanora, 2001), The Quick Neurological Screening test (Kamel, 1989), Child's behaviour test (Kamel, 1990), multiple intelligences test for gifted students with learning disabilities, test for screening gifted students with learning disabilities , learning to read engagement test ,cognitive reading comprehension Test, metacognitive reading comprehension test , Learning Styles Preferences Inventory, Learning To favorite stimuli test ,The computerized differentiating instruction program, differentiating instruction Observation Form,Validity of The Intervention The computerized differentiating instruction program test (By the researcher),The training program consisted of (48) sessions , each session lasted for (35) minutes . mann whitney and wilcoxon tests were used to analyze the data. Results indicated there were significant differences between mean ranks of the experimental and control groups in Learning to read engagement test (subscales: cognitive reading engagement ,behavioral reading engagement, emotional reading engagement, and composite score), cognitive reading comprehension test (subscales: comprehension word meaning, comprehension sentence meaning, comprehension paragraph meaning,

discriminating words, recognize the linguistic belongings, the distinction between reasonable and unreasonable, knowledge of personality traits, recognizing cause-effect relationship, realize educated value of the text, putting proper title of the piece, the distinction between related and unrelated to the subject ,and composite score) and metacognitive reading comprehension test (subscales: Self monitoring during reading, planning of task parameters, Assessment of Strategy and composite score) in favor of the experimental group. while there were no significant differences between post and follow up tests for the experimental group. There were no differences in mean ranks of experimental group in post and follow –up testing of in learning to read engagement test (subscales: cognitive reading engagement ,behavioral reading engagement, emotional reading engagement, and composite score), cognitive reading comprehension test(subscales: comprehension word meaning, comprehension sentence meaning, comprehension paragraph meaning, discriminating words, recognize the linguistic belongings, the distinction between reasonable and unreasonable, knowledge of personality traits, recognizing cause-effect relationship, realize educated value of the text, putting proper title of the piece, the distinction between related and unrelated to the subject ,and composite score)and metacognitive reading comprehension test (subscales: Self monitoring during reading, planning of task parameters, assessment of strategy and composite score).

Key words: Computerized Differentiating Instruction, Learning To Read Engagement, Cognitive and Metacognitive Reading Comprehension, Gifted Students with Learning Disabilities.

مقدمة:

يمثل التنوع في احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي تحديًا لكل أنظمة التعليم في المدارس، ولكن كانت هناك جهودًا متفق عليها لتقديم برامج تعليمية حديثة قائمة على أحدث النظريات في مجال علم النفس المعرفي تتناغم مع احتياجات هؤلاء التلاميذ، ولكي تكون المؤسسات التعليمية ناجحة ينبغي إتاحة الفرص العادلة، والمتساوية لكل التلاميذ خاصة الموهوبين ذوي صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي؛ ليحصلوا على تعليم عالي الجودة، ولذلك ينبغي التفكير في التعليم المتمايز Differentiated Instruction للوفاء باحتياجات كل تلميذ موهوب ذي صعوبات تعلم، حيث إنه يراعي الاحتياجات الأكاديمية لديهم، والتي ربما يكون لها تأثير إيجابي في تحسين الاندماج في تعلم القراءة Learning to Read Engagement وتخفيف حدة صعوبات الفهم القرائي المعرفي

ومـــا وراء المعرفـــي Cognitive and Metacognitive Reading Comprehension Disabilities التي يعاني منها الموهوبون.

وفي ضوء ذلك أصبح التعليم المتمايز أنموذجًا أوصت بتطبيقه النظم التربوية من أجل تقديم تعليم يقدر احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات الفهـم القرائـي المعرفي وما وراء المعرفي واهتماماتهم واستعداداتهم وقـدراتهم؛ لمراعـاة الفـروق التعليمية فيما بينهم، حيث يحتاج التعليم المتمايز من المعلمين أن يأخذوا مدخلًا أكثـر نشاطًا وذا معنى للتخطيط، وشرح الدروس للتلاميذ (Yatvin, 2004:4)، فالتخطيط من أجل الفهم العميق لا بد أن يركز على الأهداف المراد تعليمها في ضوء التعليم المتمايز وتقديم أفضل الممارسات التعليمية(Hilyard, 2004:16).

ويرتكز التعليم المتمايز على أربع سمات: الأولى: الاستعداد Readiness، أي معرفة التلميذ، وفهم مهاراته، والثانية: الاهتمام Interest، أي الموضـوعات التـي تستثير حب الاستطلاع أو الفضول لدى التلميذ، والثالثة: البروفيل التعليمي Learning Profile، أي كيف يتعلم التلميذ على النحو الأفضل، والرابعـة: الوجـدانAffect أي الطريقة التي يعبر بها التلاميذ عن مشاعرهم، وبناء على ذلك يجـب أن يوضـع فـي الاعتبار العناصر الأربعة للفصل التعليمي التي يمكن أن تعـدل المحتـوى" مـا يقـوم المعلمون بتدريسه للتلاميذ" والعملية " كيف يفهم التلاميذ المعلومات ويجهزونها بطريقة صحيحة" والمنتج "تقييمات ما تعلمه التلاميذ" وبيئة التعلم" إيقـاع الفـصل" (Boges 2015: 4).

كما تتضمن عملية الفَهم القرائي المزج بين العديد من المهـارات والعمليـات التي تتداخل معًا ولا تتجزأ خـلال قـراءة الـنص (Vacca & Vacca, 1989:17)، وتحول التركيز في مجال القراءة من التأكيد على العمليات الإدراكية إلى التأكيد على فَهم بناء النص، ودمج الجمل، والوصول إلى الفَهم، واختبار الفـروض، وربـط الخلفيـة المعرفية بالمعلومات في النص، والقراءة كعملية للبحث عن المعلومات (Mirhassani & Toosi, 2000: 301).

كما تُعد القراءة مُتنبأ موثوقا به لنجاح التلاميـذ فـي المدرسـة ولفعـاليتهم كأعضاء منتجين في المجتمع. فالأفراد الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي غير مؤهلين أكاديميًا في المستقبل للأداء الوظيفي الجيـد (Eissa, 2014: 68).

كما يُعد موضوع الاندماج في التعلم من الموضوعات المهمـة فـي المجـال التربوي، ويرتبط نجاح التلميذ في المهام الأكاديمية باندماجـه فـي عمليـة الـتعلم، وموضوع العلاقة بين انـدماج التلاميـذ Student Engagement وبيئـة الـتعلم

Learning Environment من الموضوعات الأساسية التي اهتمت بها البحوث التجريبية والنظرية لفترة ليست بالقصيرة (Glanville & Wildhagen, 2007: 1021).

لذا يُعد مفهوم الاندماج في التعلم من جوانب التعلم المهمة التي تؤثر في تشكيل وجدان التلميذ، والتي قد لا تؤثر فقط في مستوى أدائه الأكاديمي، ولكنها قد تتخطى ذلك لتؤثر في سلوكياته، وتوجهاته الأكاديمية المستقبلية، ومن ثم يحاول البحث الحالي الكشف عن فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تحسين الاندماج في تعلم مادة القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحث أثناء زياراته الميدانية لبعض مدارس التعليم العام بمدينة الطائف المتمثلة في تكرار شكاوى المعلمين والآباء من وجود صعوبات في الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى تلاميذهم وأبنائهم الموهوبين، والذين يعدون حجر الزاوية للمشكلة التي يترتب عليها صعوبة اندماجهم في تعلم مادة القراءة والتي من الممكن أن تؤثر سلبًا على مختلف المواد الدراسية.

وقد يكون التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم غير قادرين على التعليم من خلال طرق التدريس التقليدية وأن كثيرًا منهم رغم تمتعهم بالموهبة إلا أنهم يعانون من صعوبة في التعلم ولديهم بالفعل مستويات ذكاء عالية (Winebrenner,1996:43)، كما يعتقد الكثير أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سوف يؤدون أكاديميًا بشكل جيد بدون أي دعم إضافي لتمتعهم بالموهبة متناسيين ما يعانون منه من صعوبات، كما أن مشكلة تدني التحصيل منَ المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، حيث أشارت البحوث إلى أن من (١٥% - ٥٠%) منَ الموهوبين متدني التحصيل، وأن من (١٠%-٢٠%) منَ الذين يتسربون منَ المدارس الثانوية يعتبروا مرتفعي الذكاء (الزيات ،٢٠٠٢: ٢٥٦).

وقد لا تتوافق مناهج التعليم العام مع قدرات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ولا تلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية، فنسبة كبيرة من المتسربين من تلاميذ التعليم العام هم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك نتيجة للملل الذي يشعرون به من جراء تكرار ما تعلموه ، وإنجازهم المنخفض، وضعفهم في الهجاء والخط؛ لأنهم غير صبورين على أداء التفاصيل، وبناء على ذلك فإن لهم احتياجات تعليمية نوعية خاصة إذا تم التغافل عنها فسوف تؤدى إلى مشاعر سلبية نحو المدرسة والتعلم،ومن ثم إلى

التلكؤ الأكاديمي الذي حتما سيؤدي إلى الفشل الأكاديمي (Okigbo & Chukwuma, 2014: 393).

كما نبعت مشكلة البحث الحالي من أن صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين هي نتيجة للفشل في عمليات تجهيز المعلومات المرتبطة بفهم المقروء، وبناءً على ذلك فإن لديهم خلفية معرفية محدودة بالنص، لذا يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبات شديدة في الفهم القرائي بشقيه المعرفي وما وراء المعرفي، وهم في أمس الحاجة إلى مزيد من الخلفية المعرفية، ومن هنا يحرص الباحث على إثراء الخلفية المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ في موضوعات البرنامج المقترح باستخدام التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم.

وبعد أن تتبع الباحث البحوث والدراسات السابقة في حدود ما اطلع عليه وجد أن معظمها اتفقت على فعالية التعليم المتمايز في تحسين كل من التحصيل في مادة القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم والانخراط فيه، مثل دراسة كل من Rangel(٢٠٠٤); Koeze(٢٠٠٧) ; Darryl(٢٠١١); Mohammad & Jaber ; Boges(2014) (٢٠١٥)، وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الانخراط في تعلم مادة القراءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي ؟، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج في تعلم مادة القراءة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي المعرفي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاندماج في تعلم مادة القراءة في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي تحسين الاندماج في تعلم مادة القراءة وتخفيف حدة صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي من خلال برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، والكشف عن مدي استمرارية هذا الأثر من خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من التدريب.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

- **ندرة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت – في حدود ما اطلع عليه الباحث – فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**
- **تمثل المتغيرات التي يتعرض لها البحث جانبًا مهمًا في حياة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فالتدريب على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ربما يحسن الاندماج في تعلم القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.**

ب- الأهمية التطبيقية:

- **إعداد أدوات تشخيصية تصنيفية متمثلة في مقياس الذكاءات المتعددة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومقياس تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وقائمة أساليب التعلم المفضلة واختبار المثيرات المفضلة للتعلم، وأدوات للمعالجة التجريبية مقياس الاندماج في تعلم القراءة ومقياس الفهم القرائي المعرفي ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي واستمارة ملاحظة التعليم المتمايز ومقياس التقييم الذاتي لفعالية البرنامج التدريبي والتي تتلاءم مع قدرات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**
- **توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من البحوث والدراسات موضع الاهتمام، عند إعدادهم للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، بالإضافة إلى الاستفادة التطبيقية لآباء ومعلمي هذه الفئة.**

مصطلحات البحث:

أ- برنامج التعليم المتمايز المحوسب Computerized Differentiating Instruction Program: يعرفه الباحث الحالي إجرائيًا بأنه البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لمجموعة من المهارات القرائية المعرفية وما وراء المعرفية التي تعرض في شكل قصصي مصور لتقص على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع مراعاة قدراتهم وإمكاناتهم من خلال تقنيات الحاسوب المتعددة "الصورة والصوت والكلمة والحركة"، بهدف تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لديهم.

ب- الاندماج في تعلم القراءة Learning to Read Engagement: ويعرفه الباحث الحالي إجرائيًا بأنه الانخراط في تعلم القراءة وبالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم على مقياس الاندماج في تعلم القراءة.

ج- الفهم القرائي المعرفي Cognitive Reading Comprehension : ويعرف بأنه عملية استخلاص المعنى من النص وينطوي على التناسق المعقد لعديد من العمليات بما في ذلك فك الشفرة وقراءة الكلمة والطلاقة مع دمج الخلفية المعرفية والخبرات السابقة، ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي المعرفي.

د- الفهم القرائي ما وراء المعرفي Meta-Reading Comprehension ويعرف بأنه عملية عقلية لما وراء المعرفي تقف خلف مهارات الفهم القرائي المعرفي، ويستخدمها التلميذ قبل وأثناء وبعد الانتهاء من القراءة، لمساعدته في فهم ما يقراءه، ويعرفه الباحث إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي.

ه- التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted Students with Learning Disabilities: ويعرفون إجرائيًا بأنهم: تلاميذ تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧،١٠-٩،١١) سنة، كما تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٩٧-١١٢) على مقياس ستانفورد بينيه، ولديهم مواهب خاصة في التربية الفنية وكرة القدم ولكنهم يعانون من صعوبة في الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، ومع ذلك يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الذكاءات المتعددة، واختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين.

محددات البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة (١٢) تلميذًا من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المقيدين بالصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدرسة الإمام محمد بن عبد الوهاب الابتدائية بمدينة الطائف في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، كما تحدد بمحتوى البرنامج، والأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية والأهداف، والفروض الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

الإطار النظري:

أولًا: التعليم المتمايز: Differentiating Instruction

١ – مفهوم التعليم المتمايز:

يعرف كل(Tomlinson, 2003:26)، (Heacox, 2002:1) بأنه عملية إعادة تنظيم ما يجرى في غرفة الفصل التعليمي لكي يتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة من فهم المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية، كما يشار إلى التعليم المتمايز على أنه عملية تغير في مستوى التعليم الذي نعمل على توفيره كاستجابة للاحتياجات والأنماط والاهتمامات لمختلف قدرات التلاميذ.

كما يذكر (Kay, 2012: 113)أن التعليم المتمايز إستراتيجية تدريسية تبرز القدرات التعليمية المتباينة للتلاميذ، ولا بد من الوضع في الاعتبار تمايز المحتوى وأيضًا أدوات التقييم، ومهام الأداء، والاستراتيجيات التعليمية.

ويعرف (Roy *et al.*, 2013:1187) التعليم المتمايز بأنه مدخل يتباين من خلاله التعليم ويتم تبنيه ليتناغم مع مختلف قدرات التلاميذ على استخدام الإجراءات المنظمة لمراقبة العملية الأكاديمية واتخاذ القرارات التي تستند إلى المعلومات والبيانات.

كما يعرف (Ruys *et al.*, 2013: 94) بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد المعلمين على مقابلة كل تلميذ أينما كان في الفصل التعليمي ودفعه للأمام بقدر المستطاع في المسار التعليمي الصحيح.

كما يشار (Tomlinson& Moon, 2013: 28) إليه بأنه استراتيجية تعطى التلاميذ الفرصة للبحث في موضوع أو مشكلة أكاديمية محل اهتمام، وينتج عنها منتج يبين قدرة التلاميذ على تطبيق المهارات والمعرفة المرتبطة بالموضوع أو المشكلة .

كما يعتبر كل (Gregory & Chapman, 2007: 22) ; (Campbell, 2008:14) ; (Tomlinson, 2014: 16) التعليم المتمايز أنموذجًا يتم التخطيط له بشكل استراتيجيي للوصول إلى احتياجات التلاميذ الذين تختلف قدراتهم داخل الفصل الواحد لتحقيق المعايير المستهدفة لكل تلميذ، ومعرفة متى تتناغم احتياجات هذا التلميذ مع الاستراتيجيات المستخدمة.

كما يعرف (Okigbo & Chukwuma, 2014: 393) أيضًا بأنه العملية التي تضمن أن ما يتعلمه التلميذ يتناسب مع مستوى الاستعداد لديه، ومستوى اهتمامه وأسلوبه المفضل في التعلم. وبناء على ما سبق يذكر (Ozdemir & Altintas, 2015: 614) أن التعليم المتمايز ينطوي على جهود المعلم في الإجابة على كل استفسارات التلاميذ في الفصل التعليمي.

ويعرف الباحث التعليم المتمايز بأنه إستراتيجية تعليمية تعمل على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يتم البدء من الوضع الذي يكون عليه هؤلاء التلاميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة.

٢- أهداف التعليم المتمايز:

يمكن للباحث إيجاز أهم أهداف التعليم المتمايز طبقا لما أشار إليه (Heacox, 2002:1): أنه يلبى متطلبات المنهج الدراسي بطريقة فعالة وذات معنى لتحقيق نجاح التلاميذ ذوي القدرات المتباينة، ويساعد المعلمين أنفسهم على فهم التقويم واستخدامه بشكل أكثر ملائمة وفعالية، كما يساعدهم على التركيز على أساسيات المنهج الدراسي، ويقدم نظام تعليمي شامل يكون أكثر فعالية في تحقيق معيار الاختبار عالي المستوى، كما يُعد التلميذ للقيام بمهمات حياتية واقعية، ويراعى تباين احتياجات التلاميذ وقدراتهم العقلية، ومختلف أساليب التعلم والميول والقدرات والاتجاهات، ويوفر تعليم لجميع التلاميذ من خلال إيجاد تجارب تعلم حقيقية متباينة.

٣-أهمية التعليم المتمايز: يرى الباحث أن أهمية التعليم المتمايز تتمثل في مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما يراعى الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لديهم أي التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء تعليمهم،

كما يعمل التعليم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى تحدي التعلم لديهم، كما يساعد التلاميذ على ثقل موهبتهم وتخفيف حدة الصعوبات التي يعانون منها بقدر المستطاع في آن واحد.

٤ – المبادئ الأساسية للتعليم المتمايز: هناك مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها هذا النوع من التعليم كركائز يعتمد عليها وهي: أن يكون لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ما يجب تعليمه لتلاميذه في المادة الدراسية، ويراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ ويقدرها، ويبنى عليها طريقة التدريس المجابهة لتلك الفروق، ويكون التقويم والتعليم شيئان متلازمان، ويعدل المعلم محتوى المادة الدراسية استجابة لاستعداد التلميذ، وميوله، ونوع ذكائه، وأسلوبه التعليمي، ويشارك جميع التلاميذ في عمل يشهد الجميع لهم بالاحترام، وتحقيق أقصى حد من النمو وتحقيق النجاح لكل تلميذ، وتعتبر المرونة هي المبدأ المميز للتعليم المتمايز (Tomlinson, 2005: 77).

ويرى الباحث أن مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتهيئة المناخ التعليمي لهم وفق أساليبهم للتعلم، وذكاءاتهم المتعددة، وتوفير جو من المرونة، واستخدام الوقت بشكل فعال وتوفير جو من التقدير والاحترام لهؤلاء التلاميذ، وتقدير أعمالهم، وتقييمهم المستمر، وتوفير فرص تعلم متنوعة ومتباينة ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الأكاديمي واندماجهم في التعلم.

٥ – أشكال التعليم المتمايز: يتخذ التعليم المتمايز أشكالا متعددة فيمكن أن يظهر من خلال تعليم التلاميذ وفق الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والتعلم التعاوني، ويمكن عرض ذلك بإيجاز فيما يلي:

أ- الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligences**: تتمثل بعض هذه الذكاءات في الذكاء الجسمي / حركي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي/ الرياضي والذكاء المكاني (Brand, 2006:133)، وعلى المعلم أن يراعي ممارسات التدريس المتمايز الفروق الفردية لدى التلاميذ في الذكاء (Gardner, 1993:21).

ومن هنا يجب استخدام إطار عملي للذكاءات المتعددة لزيادة التنوع في واجبات التدريس، ففي الفصل التعليمي المتمايز ينبغي تدعيم الذكاءات المتعددة للتلاميذ من خلال تقديم الفرص التعليمية التي تسمح لهم باستخدام تلك الذكاءات، كالذكاء الجسمي / حركي- الذكاء الاجتماعي- الذكاء الشخصي – الذكاء اللغوي- الذكاء المنطقي/ الرياضي – الذكاء المكاني لارتباطها بشكل كبير بمهارات القراءة.

ب- أساليب التعلم Learning Styles: توجد عدة نماذج تفسر أساليب التعلم منها ما يستند على أسلوب المعالجة، ومنها ما يستند على الأسلوب الإدراكي، ومنها ما يرتبط بالأساليب المعرفية والإدراكية، وأشهر تلك النماذج أنموذج دنDunn، الذي لخص فيه أهم ملامح تفضيلات أسلوب التعلم للمراحل التعليمية المختلفة من الروضة للرشد باستخدام أدوات قياس لكل مرحلة، ويقدم الأنموذج مجموعة من الأدوات تأخذ المنحى الشمولي لقياس أساليب التعلم بالمدارس، وأعدت دن عديدًا من الطرق التي اختبرت ميدانيًا لتدريس المحتوى التعليمي بطريقة ملاءمة للأسلوب المفضل للفرد سواء للأسلوب التحليلي أو الشمولي في ضوء بعض المثيرات الفسيولوجية التي تتمثل داخل الفصل التعليمي بالمثيرات (البصرية والسمعية واللمسية الحركية) (Dunn, 2000:7). وفي ضوء هذا الأنموذج يمكن للتلاميذ ذوي التوجه البصري يجهزون معلوماتهم بشكل أكثر كفاءة من خلال الوسائط المتعددة المصورة مثل الصور الحقيقية والأشكال المصورة، أما التلاميذ ذوى التوجه السمعي يجهزون معلوماتهم بشكل أكثر كفاءة من خلال الاستماع إلى تعليمات البرنامج المحوسب والوسائط المتعددة السمعية، والتحدث لأنفسهم بصوت عال، أما التلاميذ ذوى التوجه اللمس حركي يجهزون معلوماتهم بشكل أكثر كفاءة من خلال التعلم عن طريق اليد مثل الكتابة والرسم والإشارة إلى شاشة الحاسوب، والقيام بتمثيل قصة محوسبة.

جـ - التعلم التعاوني Cooperative Learning: ولكي يكون التعلم تعاونيًا فعالًا ينبغي أن يتحقق فيه الاعتماد الايجابي المتبادل والذي يعني اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم، والمساءلة (المحاسبة) الفردية وتعني إدراك كل عضو تحمل المسئولية لكي تستطيع المجموعة أن تنجح في أدائها، والتفاعل وجهًا لوجه وتعني التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدوث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهام المسندة إليهم بنجاح، والمهارات التعاونية وتعني أنه لا يتحقق التعلم التعاوني إلا إذا تمتع أعضاء المجموعة بالمهارات التعاونية اللازمة، والعلاقات بين أعضاء المجموعة وتعني تقييم أعضاء المجموعة للمهارات التي يقوموا بأدائها والعلاقات المشتركة بينهم بهدف تلافي الأخطاء في المستقبل وتنمية تلك المهارات (Johnson & Johnson, 1986: 6-9)؛ (Goodell *et al.*, 2012: 69).

وبناء على ذلك يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليمًا متمايزًا إذا تم مراعاة تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات التلاميذ وتمثيلاتهم المفضلة، وسيتبنى الباحث في البحث الحالي شكليين من أشكال التعليم المتمايز هما: الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم مع مراعاة قدرات واهتمامات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

٦ – عناصـــر التعلـــيم المتمـــايز: The Elements of Differentiated Instruction توجد خمسة عناصر رئيسة تحدث الفرق في تعلـم التلاميـذ، وهـي: المحتوى، العملية، المنتج، الوجدان، وبيئة التعلم، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

أ – المحتوىContent: ويتكون محتوى المنهج من الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقوانين، والاتجاهات، والمهارات المرتبطـة بالموضـوع المـراد شـرحه للتلاميذ(Tomlinson & Allan,2000:7)، ويتم فهم المحتوى على أنه ما يجب على التلميذ أن يعرفـه، ويفهمـه، ويكـون قـادرًا علـى القيـام بـه (Tomlinson & Eidson, 2003:4) .

ب–العملية: Process تعرف العملية بأنها: بدء التلاميذ في استخلاص المعنى الشخصي من المعلومات، والأفكار الرئيسة، علاوة على ذلك فمن المهم إدراك أن النشاط لا بد أن يتمركز حول أهداف التعلم، وبناء على ذلك يقوم المعلمـون بتمييـز عملية التعلم لكي يكيفوا بروفيل التعلم للتلميذ، هذا النوع من المتمايز للعملية يشتمل على تزويد التلاميذ بخيارات متعددة لإظهار ما تعلموه، وتشجيعهم على التشارك بالعمل مع الآخرين، وتقديم أنشطة تهدف إلى اكتشاف رؤية التلاميذ عن الموضوعات والقضايا محـور اهتمـامهم (Tomlinson & Eidson, 2003:5).

جـ – المنتج Product: ويعرف المنتج بأنه وسيلة يظهر بها التلاميذ ما يعرفونـه، وما يفهمونه، وما هم قادرون على فعله والقيام به، ويتكون المنتج من شـئ ملموس، أو فعل يزود التلاميذ بفرص لإظهار ما تعلموه، والمنتجـات نتـائج نهائية للتعلم، فالمعلمون الذين يميزون المنتجات يـدعمون التلاميـذ عنـدما يضطلعون بالتحدي ويـشجعون التلاميـذ علـى توليـد أفكـارهم الخاصـة، (Heacox, 2002: 1) (Tomlinson & Eidson,2003:5). ;

د – الوجدان Affect: ينطوي التعليم المتمايز الوجداني على انتبـاه المعلمـين إلـى مشاعر التلاميذ وفهم قدرات ومهارات التلاميذ، فعندما يعزز المعلمون الموقع الوجداني للتلاميذ بطرق عديدة مثل نمذجة الاحترام، وتنمية الوعي بالخصائص المشتركة والفروق بين الزملاء في الفصل التعليمـي واحترامهـا، وتنميـة التعاطف، فإن ذلك يحقق بيئة الفصل التعليمي التي تعزز وتدعم نجاح التلاميذ، وتساعد على حل مشكلاتهم، ويصف التنوع الأكاديمي الاحتياجـات التعليميـة المتنوعة للتلاميذ الموهـوبين والمتفـوقين عقليًـا ذوى صـعوبات الـتعلم. (Tomlinson & Strickland, 2005:23).

هـ – البيئة التعليمية في التعلـيم المتمـايز The Learning Environment in Differentiated Instruction: ينبغي أن يفكر المعلمون فـي القـوانين

والإجراءات التي تؤثر في البيئة المرنة، ولذلك فإن هندسة الفصل التعليمي المرن مسئولية المعلم، ومع ذلك فإن المعلمين الحكماء يسمحون للتلاميذ بالمشاركة الفعالة في عملية صنع القرار لتحديد كيفية جعل البيئة التعليمية مكانًا عمليًا للتعلم، والوقت هو السلعة الأكثر قيمة في التعليم المتمايز، ونظرًا لأن التنوع الأكاديمي لا مناص منه، فإن على المعلمين التدريس في مجموعات صغيرة للوفاء باحتياجات كل تلميذ في الوقت الذي يُسمح فيه للآخرين بالعمل بشكل مستقل حتى يتم الاستفادة من هذا الوقت. (Tomlinson & Strickland, 2005:24).

يتضح من العرض السابق أن المحتوى يشير إلى المعلومات التي يحتاج التلاميذ إلى تعلمها والمواد والاستراتيجيات التي يتحقق من خلالها التعلم، أما العملية فتشتمل على الأنشطة التي يصممها المعلمون لضمان استخدام التلاميذ للمهارات الرئيسة لاستخلاص المعنى من الأفكار والمعلومات الضرورية، في حين يتكون المنتج من الطرق البديلة التي يمكن أن يظهر بها التلاميذ إتقانهم للمفاهيم، أما الوجدان فيشير إلى الكيفية التي يدمج بها التلاميذ أفكارهم ومشاعرهم في الفصل التعليمي، أما بيئة التعلم فتشير إلى المكان الذي يحدث فيه التعلم، وتشتمل على عوامل تيسّر علاقة العمل الفعالة بين المعلمين والتلاميذ، وهذا ما تم مراعاته بقدر المستطاع في البحث الحالي.

ثانيًا: الاندماج في تعلم القراءة: Learning to Read Engagement

١- مفهوم الاندماج في التعلم: اختلف الباحثون في تحديد مسمى اندماج التلاميذ فهناك من يطلق على انهماك التلاميذ Involvement of Students، وانشغال التلاميذPreoccupation with Students، والتزام التلاميذ Commitment to Students، والتحام التلاميذ Coalescence Students، أما Student Engagement يطلق معظم الباحثين عليه اندماج التلاميذ Hart *et al.*, 2011: (67)، وهذا ما تبناه الباحث، ثم اشتق منه مصطلح الاندماج في تعلم القراءة Learning to Read Engagement.

واختلف الباحثون في تعريف الاندماج في التعلم فيعرف (Chapman, 2003: 2) بأنه المؤشرات المعرفية والسلوكية والوجدانية لمشاركة التلاميذ الفعالة في مهام تعليمية محددة. كما يعرفه (Glanville & Wildhagen , 2007: 1021) بأنه مفهوم عام يشمل العديد من السلوكيات والمواقف والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ويعرفه أيضًا (Cavanagh *et al.*, 2008:9) بأنه التوازن بين قدرة التلميذ على التعلم وتوقعات التعلم لديه، وكلاهما يتم في سياق معين.

ومن هنا يمكن تعريف الاندماج في التعلم بأنه مقدار الجهد المبذول من قبل التلاميذ في المشاركة في الأنشطة المدرسية وتكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو التعلم والانخراط فيه (صادق، ٢٠١٥: ١٦).

٢- أنواع الاندماج في التعلم: توجد ثلاثة أنواع للاندماج في التعلم تتضمن: الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني، والاندماج المعرفي(Yang, 2011: 182)، ويمكن إيجازهم فيما يلي:

أ - الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: ويعني الاندماج المدرسي الذي يركز على الاستثمار في التعلم والذي ينطوي على التنظيم الذاتي أو كون المتعلم استراتيجيًا (Fredricks *et al.*, 2004: 63).

ب - الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: وتعني انخراط المتعلمين في التعلم من خلال ملاحظة سلوكياتهم التي تشير إلى اندماجهم فيها. (Linnenbrink, 2003: 123)، (Caulfield, 2010: 3).

جـ - الاندماج الوجداني Emotional Engagement: يشير الاندماج الوجداني إلى ردود الأفعال الوجدانية في الفصل التعليمي، بما في ذلك الاهتمام والملل والسعادة والخجل والقلق. في حين أن هناك اتفاق على أن الاندماج الوجداني يرتبط بردود الأفعال الوجدانية.(Fredricks *et al*., 2004: 64).

٣- الاندماج في تعلم القراءة Learning to Read Engagement: ويشير الاندماج في تعلم القراءة إلى التفاعل مع النص القرائي الذي يتسم في الحال بالدافعية والإستراتيجية. لذا يرتبط الاندماج في القراءة بالفهم القرائي، وبناء على ذلك يمكن تحسين الاندماج في القراءة ومكوناته "المعرفية والسلوكية والوجدانية" من خلال الممارسات التعليمية الموجهة نحوها.(John *et al* .,2004: 404) .

ومن ثم فإن وضع شروط معززة لتعلم القراءة سوف تؤدى إلى تحسين اندماج التلاميذ أثناء تعلم مادة القراءة، لذا يشير (Caulfield, 2010:1) إلى أن اندماج التلاميذ ينظر إليه على أنه أحد أفضل المنبئات للتعلم .

يتضح مما سبق أنه يمكن تحسين مستوى الاندماج في تعلم القراءة من خلال الإستراتيجيات والطرق المناسبة في التعليم والتدريس وربما يؤثر التعليم المتمايز إيجابًا في تحسين ذلك ويركز البحث الحالي على أبعاد الاندماج في تعلم القراءة (الاندماج القرائي المعرفي، الاندماج القرائي السلوكي، الاندماج القرائي الوجداني) .

ثالثًا: الفهم القرائي المعرفيCognitive Reading Comprehension :
يعرفها زهران (٢٠٠٧: ٣٧٠ بأنها عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل

هذا الربط على إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية

كما يعرف (Ramus, 2014:121) بأنه نشاط معقد تسهم فيه العديد من الميكانيزمات منها الحواس والعمليات العقلية العليا كتجهيز المعلومات، والانتباه والإدراك والفهم، ولا يستطيع الفرد إدراك وفهم ما يقرؤه إلا بعد أن يصل إلى مرحلة فك الرموز المكتوبة بشكل آلي وهذا يتطلب سلامة الحواس والذكاء المناسب.

لذا تتألف القراءة من مهام معقدة تتمثل في العديد من المهارات الفرعية مثل الطلاقة، والوعي الفونولوجي والصوتيات والمفردات اللغوية والفهم، فأي خلل في هذه العمليات سوف يؤدى إلى صعوبات في القراءة، وعموما يتسم التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والفهم القرائي بصعوبات في التعرف على الكلمة، وصعوبات في الطلاقة، وصعوبات في الفهم، وفي ضوء ذلك يمكن أن يتأثر الفهم القرائي بمعرفة التلاميذ بالمفردات اللغوية، إدراك القيمة المتعلمة من النص، فهم بنية النص، الكفاءة اللغوية، الفروق في الخلفيات الثقافية (Nassar, 2015: 25) ; (Costa*et al.*, 2015:3).

مكونات الفهم القرائي المعرفي: تتضمن مكونات الفهم القرائي من فهم معني الكلمة ويتضمن: إدراك الكلمات المتشابهة، إدراك الكلمات المتضادة، إدراك الكلمات الغريبة، تصنيف الكلمات. كما يتضمن فهم معني الجملة الذي يحتوي على التوفيق بين الكلمات لتكوين جمل، وتكملة الجملة بكلمة معطاة، واستبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، وترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة ويضمن فهم معنى الفقرة الذي يحتوي على الإجابة عن أسئلة النص، وترتيب الجمل حسب ورودها في النص، وتمييز الكلمات ويتضمن: تمييز الكلمات المتشابهة، تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة، تمييز الكلمة الصحيحة، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب – النتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للنص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص (عيسى، ٢٠١٥: ٥٥).

يتضح مما سبق أن الفهم القرائي المعرفي هو القدرة على الفهم الدقيق للمعنى وتجميع للكلمات في صورة وحدات فكرية من أجل الفهم العميق للمعنى الكامل للجملة، كما أنه عملية عقلية مركبة تبدأ بعملية التعرف من خلال المثيرات الحسية مرورًا بعمليات الربط والإدراك والتمييز والاستنتاج وتنتهي بعملية الفهم.

رابعًا: الفهم القرائي ما وراء المعرفي **Meta- Cognitive Reading Comprehension**: يفسر القصور فيما وراء المعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنهم سلبيون في تعلمهم؛ بسبب تاريخهم الماضي من الفشل والذي يخفض

دافعيتهم للتعلم، حيث إنهم يفتقدون إلى العزو الناجح الموجود لدى التلاميذ ذوى المهارات ما وراء المعرفية العالية، مما يؤثر في فعاليتهم الذاتية ويخفض حساسيتهم لها، كما أنهم في حاجة لتعلم تقدير قيمة المدخل الاستراتيجي والتخطيط. لذا من الضروري التركيز على تنمية التوجه الذاتي في تعلمهم، وذلك لن يتم إلا من خلال تدريس مهارات ما وراء المعرفة من خلال مقررات القراءة والكتابة (Wong, 1996: 27)؛ (Eissa, 2009: 6)

وتوصف ما وراء المعرفة على أنها متممة لتعليم القراءة والرياضيات وردود أفعال التلاميذ نحو تعلم التفكير بشكل ما وراء معرفي (Divya & Sarita 2013: 3), ; (Cooperman ,2013:167). وفي ضوء مفهوم ما وراء المعرفة فإنه من المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيرًا ناقدًا فيما يقرؤونه ويسمعونه، ويتعرفون على العلاقات بين الأفكار، ويندمجون في اتخاذ القرارات المعقدة ، ويراقبون عمليات التفكير لديهم (عيسى، ٢٠١٥: ٤٨) .

مكونات الفهم القرائي ما وراء المعرفي: تتضمن مكونات الفهم القرائي ما وراء المعرفي ما يلي:

١ – مراقبة الذات Self- Monitoring: وهو متغير ما وراء معرفي يرتبط بالتلميذ نفسه ، فكل تلميذ لديه إدراكات ومشاعر Perceptions & Feeling عن نفسه كقارئ ، وتلك الإدراكات والمشاعر تؤثر سلبيًا أو إيجابيًا علي فهمه للنص القرائي وتكمن خطورة الإدراكات السلبية في أنها تهزم الذات (مصطفى ،الصاوي، ٢٠٠٣: ٢)

٢ – التخطيط لبارامترات المهمةPlanning of Task Parameters : وهي متغيرات ما وراء معرفية ترتبط بمهام الفهم القرائي ما وراء المعرفي، ويقصد بها إدراك القارئ لأهمية الاستراتيجيات والتخطيط لاستخدامها ويقوم هذا النوع من المتغيرات علي افتراض مؤداه: أنه إذا ما استطاع التلميذ إدراك العلاقة بين استخدامه لإستراتيجية ما – بعد تدريبه عليها – والنتائج التي توصل إليها فإنه آنذاك يستطيع استخدامها دون الحاجة إلي معلم، والتخطيط للمهمة يعني أن يكون لدي القارئ استراتيجيات ضابطة علي نطاق واسع ، بمعني أن يسأل القارئ نفسه قبل القراءة: ماذا أفعل قبل قراءة القصة أو الموضوع ؟ . لماذا أقارن بين خبرتي والأفكار الموجودة في القصة ؟ . لماذا يساعدني تعلم الإستراتيجية علي عمل الارتباطات ؟ (عيسى، ٢٠١٥: ٥٣)

٣- تقييم الإستراتيجية Assessment of Strategy: ولكي يكون القارئ قادرًا على تقييم الإستراتيجية التي يستخدمها في الفهم من حيث مدى مناسبتها للهدف من القراءة ينبغي أن يكون على وعى ومعرفة بالاستراتيجيات ما وراء معرفية للفهم القرائي. (مصطفى، الصاوي، ٢٠٠٣: ٤) .

ويرى الباحث أن الفهم القرائي ما وراء المعرفي يعرف بأنه: عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته أثناء القراءة وتقييمه لها، ويركز البحث الحالي على أبعاد الفهم القرائي ما وراء المعرفي المتمثلة في: مراقبة الذات أثناء القراءة، والتخطيط لبارامترات المهمة، وتقييم الإستراتيجية .

خامسًا: التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: Gifted Students with Learning Disabilities

يعرف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم: التلاميذ الذين لديهم صعوبة في مادة أكاديمية ويظهرون درجات مرتفعة على مقاييس الانجاز المتوقع اختبارات الانجاز المعيارية ، أو اختبارات القدرات المعرفية أو العقلية (Matthews & McBee, 2007: 174).

كما يظهر الموهوبين ذوى صعوبات التعلم خصائص سالبة والتي بدورها تضيف إلى البروفيل المعقد من القدرات والتحديات للتعلم، فمثل نظرائهم الموهوبين، وذوى صعوبات التعلم يمكن أن يظهروا سوء تنظيم مع ميل نحو التلكؤ الأكاديمي والاستغراق في أحلام اليقظة (Ruban & Reis, 2005:115); (Spicer, 2011:30).

كما يتصفون بوجود قدرات عقلية مرتفعة ومواهب خاصة، ولكنهم يظهرون تناقضًا واضحًا بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين كالقراءة أو الرياضيات أو التهجئة، أو التعبير الكتابي وأداؤهم الأكاديمي منخفضا انخفاضًا، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي. McCoach *et al.* (2004:33) ; Wills, (2012:30).

كما أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون إلى الدافعية في المجالات التي يجدون فيها صعوبة، ويتجنبون ما من شأنه أن يؤدى إلى شعورهم بالإحباط (Ruban & Reis, 2005:120)، وترتبط هذه الخصائص بميل التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأن يكونوا ناقدين بشكل ذاتي وذوى حساسية عالية للفشل. (Reis &Ruban, 2004:155) ; (Wills, 2012: 32) .

كما أن الخصائص والسلوكيات التي غالبا ما تعوق التعلم تشتمل على التذكر عن ظهر قلب، وأنشطة التسلسل، ومهارات التنظيم والكتابة الضعيفة، والأداء الضعيف على المهام المعقدة، وعدم القدرة على تركيز الانتباه، وضعف المهارات الاجتماعية، والقصور اللغوي في التواصل اللفظي ووضع المفاهيم، والمهارات المحدودة في القراءة والرياضيات، والصعوبة في التعبير الكتابي، والإحباط المرتفع، وفرط النشاط (Kaminsky ,2007:21) .

ويرى الباحث أنه لا يجب التركيز على ما لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من صعوبات (نقاط الضعف) واستبعاد قدراتهم المعرفية وتجاهلها (نقاط القوة)، حيث إن هؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى إثراء قدراتهم وثقل مواهبهم من خلال منهج متمايز يركز على إثراء اللغة، وبالتالي فإن مساعدتهم من أجل تنمية قدراتهم المعرفية وما وراء المعرفية في ضوء الذكاءات المتعددة تجعلهم يصلون ليكونوا مثل غيرهم من الموهوبين والبعد عن فئة ذوي الصعوبات، وعند مراعاة أساليب تعلمهم المفضلة ربما يكونوا مندمجين أثناء تعلم القراءة ويظهرون بصورة أفضل في المستقبل.

سادسًا: دور التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

إن التدريب القائم على التعليم المتمايز في المنهج الدراسي له فعالية في تحسين التحصيل في مادة القراءة لدى الموهوبين (Chalupa, 2004:34)، كما كان لاستخدامه أثره الفعال في تعلم التلاميذ كيفية استخدام القاموس اللغوي والفهم القرائي ما وراء المعرفي المتمثل في مراقبة الذات أثناء القراءة (Rangel, 2004:21) .

كما يحقق المعلم والتلاميذ معًا أهداف التعلم الواضحة من خلال إستراتيجية التعليم المتمايز، وهذا بدوره يحسن من مستوى الدافعية الداخلية والاندماج في التعلم ويقلل من مستوى الدافعية الخارجية (Tomlinson, 2005:77).

ويعد التعليم المتمايز من أفضل الممارسات في مجال التدريس ونظريات التعليم، والممارسات التي تدعم التحصيل الدراسي للتلاميذ والاندماج في التعلم، وتحسين مستوى القراء المتعثرين في الفهم القرائي المعرفي بمقارنته بالتعليم

التقليـــدي. (Mohammad & (koeze,2007:39) ; (Darryl,2011:23) ; (koeze,2007:39) .;Jaber,2014: 109) ; (Boges,2015:23)

يتضح مما سبق أنه توجد حاجة ماسة إلى التعليم المتمايز للوفاء باحتياجـــات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأنه من الممكن أن يحسن التعليم المتمـــايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم مـــن مـــستوى الفهـــم القرائـــي المعرفي وما وراء المعرفي واندماجهم في تعلم مادة القراءة، وهذا مـــا ســـوف يـــتم التدريب عليه في البحث الحالي.

البحوث والدراسات السابقة(*):

استهدفت دراسة Chalupa (2004) التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في المنهج الدراسي لتحسين التحصيل في مادة القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الموهوبين، وعددهم (٥) تلاميذ بالصف الخامس الابتدائي من مدرسة ليسبون في ولاية أيوا، وطبق عليهم مقياس الخصائص السلوكية للموهـــوبين والاختبار التحصيلي في مادة القراءة والمقابلات والملاحظة، وأظهرت النتائج فعاليـــة البرنامج القائم على التعليم المتمايز في المنهج الدراسي في تحسين التحصيل في مادة القراءة لدى عينة الدراسة.

كما أجرى Rangel (2004) دراسة كان الهدف منها الكشف عن أثر استخدام التعليم المتمايز في تعلم كيفية استخدام القاموس اللغوي والاتجاه نحو الفهم القرائي ما وراء المعرفي المتمثل في مراقبة الذات أثناء القراءة، واســـتخدم مقيـــاس المهـــارات اللغوية واختبار الاتجاه نحو الفهم القرائي ما وراء المعرفي، وحقق التلاميذ نموا غير متوقع في المفردات اللغوية والاتجاهات الإيجابية نحو مراقبة الذات أثناء القراءة.

كما استهدفت دراسة Koeze (2007) التعرف على فعالية التعليم المتمـــايز في تحسين التحصيل الدراسي في ضوء أساليب التعلم المفضلة لـــدى تلاميـــذ الـــصف الخامس الابتدائي، واستخدم التحليل الكمي لدرجات التلاميذ، والتحليل الكيفي لاســـتبيان المعلمين، والملاحظة والمقابلة مع المعلمين واختبار الاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم، وكشفت النتائج عن فعالية استخدام التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة في

(*) بعد استعراض التراث العربي والأجنبي في – حدود علم الباحث – في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لم يحصل الباحث على دراسات مباشرة في هذا المجال، وإن وجدت هذه الدراسات فإنها توجد بصورة غير مباشرة متمثلة في الموهوبين أو القراء المتعثرين.

تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم والاندماج فيه لدى عينة الدراسة.

وفحصت دراسة(2009) Swift مدى تأثير استخدام التعليم المتمايز في التحصيل لمادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة من نفس التلاميذ، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على التعليم المتمايز على المجموعة الضابطة التي تعرضت للطريقة التقليدية.

واستهدفت دراسة (2010) Westbrook التعرف على فعالية استخدام التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة لتحسين مهارات حل المشكلات والاتجاه نحوها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=٢٨) طالبًا بالصف التاسع الذين تم وضعهم في المجموعة بناء على أساليب التعلم المفضلة لديهم (سمعي، حركي، بصري)، والأخرى ضابطة (ن=٢٨) طالبًا وتم وضعهم بشكل عشوائي في المجموعات التعاونية، واستخدم مقياس مهارات حل المشكلات واختبار الاتجاه نحو حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تعاملت مع التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة في مهارات حل المشكلات والاتجاه نحوها مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

وصمم (2010) Burr برنامجًا قائمًا على التعليم المتمايز والكشف عن أثره في تحسين الفهم الرياضي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٨) طالبًا بالصف الثامن، واستخدم اختبار الفهم الرياضي واختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وأشارت النتائج إلى فعالية التعليم المتمايز في تحسين الفهم الرياضي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة (2011) Terrell إلى الكشف عن تأثير التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في جورجيا، وتكونت العينة من (٥٤) طالبًا، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات مقارنة بمتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة Parviz & Sima (2011) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتعلم المفردات اللغوية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة بالجامعة في إيران، وزعن على مجموعتين، تجريبية (ن=٣٠) طالبة، وضابطة (ن=٣٠) طالبة، وطبق اختبار تحصيلي لقياس تعلم المفردات اللغوية، وتوصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تعرضت للتعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة في تعلم المفردات اللغوية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة .

كما هدفت دراسة Darryl (2011) إلى الكشف عن مستويات وعى معلمي القراءة وأداء تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام التعليم المتمايز، وجمعت البيانات الكيفية من خلال إجراءات الملاحظات، ومقابلات المعلمين لتحديد إدراك الممارسات التعليمية التي يستخدمونها، وتم الكشف عن مستويات وعى المعلم وأداء التلاميذ باستخدام التعليم المتمايز من خلال تطبيق مقياس الفهم القرائي المعرفي، وأشارت النتائج إلى أن درجات الفهم القرائي المعرفي لتلاميذ الفصل التعليمي المتمايز كانت أعلى من درجات الفهم القرائي المعرفي لتلاميذ الفصل التعليمي التقليدي.

أجرى أيضا Chantel, (2012) دراسة للكشف عن استجابة طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المتمايز أو التعليم التقليدي وعددهم (٩٠) طالبا وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة وعددهم (٤٤) طالبا، والتجريبية (٤٦) طالبا، وتوصلت النتائج إلى أن طلاب المجموعة التجريبية جهزوا المعلومات بشكل مختلف وأفضل من المجموعة الضابطة، مما يدلل على أن التعليم المتمايز أفضل من التعليم التقليدي، كما تبين أن استخدام التعليم المتمايز يعطى الطلاب وسيلة لتحقيق أهدافهم التعليمية.

واختبرت دراسةScrenar (2012) تأثير استخدام التعليم المتمايز في ضوء خرائط المفاهيم والذكاءات المتعددة في فهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية والاتجاه نحوها والدافعية لتعلم مادة الرياضيات، على عينة قوامها (٣٠) طالبا بالصف الخامس الابتدائي، وطبق اختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية، ومقياس الاتجاه نحو المفاهيم الرياضية، ومقياس الدافعية لتعلم الرياضيات، وأشارت النتائج إلى تحسن فهم التلاميذ الذين تعلموا بطريقة التعليم المتمايز في ضوء خرائط المفاهيم والذكاءات المتعددة للمفاهيم الرياضية، وتكون اتجاه إيجابي لديهم نحو المفاهيم الرياضية، كما تحسنت دافعيتهم لتعلم الرياضيات، واشتراكهم في الأنشطة المرتبطة بمادة الرياضيات.

كما هدفت دراسة Brian (2012) إلى الكشف عن تأثير أنشطة التعليم المتمايز في تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعددهم (٢٤) تلميذًا

(١٢ ذكرا، ١٢ أنثى) قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وضابطة (١٢) تلميذا لكل مجموعة، وطبق اختبار تحصيلي في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعاملت مع التعليم المتمايز في مادة الرياضيات مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى.

واستهدفت دراسة Mohammad & Jaber(2014) المقارنة بين التعليم المتمايز وطريقة التدريس التقليدية في تحسين الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعددهم (٤٧) تلميذاً من طهران، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق مقياس الفهم القرائي المعرفي، وأشارت النتائج إلى تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الفهم القرائي المعرفي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

وفحص Boges (2015) فعالية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي لدى القراء المتعثرين بالمرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٤٠) تلميذًا بالصف الرابع الابتدائي، وقسمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (٢٠) تلميذًا والأخرى ضابطة (٢٠) تلميذًا ، وطبق اختبار للفهم القرائي المعرفي، وأشارت النتائج إلى تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الفهم القرائي المعرفي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

التعليق العام على البحوث والدراسات السابقة:

أولًا: من حيث الهدف: تنوعت البحوث السابقة في أهدافها ، ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل في تصميم برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز والكشف عن فعاليته في تحسين كل من التحصيل في مادة القراءة والدراسات الاجتماعية والمفردات اللغوية والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والفهم الرياضي، والمفاهيم الرياضية وتكوين اتجاه ايجابي لديهم نحو المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحوها والاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم والاندماج فيه وتجهيز المعلومات وكيفية استخدام القاموس اللغوي مثل دراسة كل من Chalupa(٢٠٠٤)؛ Rangel(٢٠٠٤)؛ Koeze Swift(٢٠٠٧) ; (٢٠٠٩)؛ Westbrook (٢٠١٠)؛ Burr (٢٠١٠)؛ Terrell (٢٠١١)؛ Parviz & Sima (٢٠١١) ; Darryl (٢٠١١) ; Chantel (٢٠١٢)؛ Screnar (٢٠١٢) ; Brian (٢٠١٢) ; Mohammad & Jaber(٢٠١٤) ; Boges (٢٠١٥).

ثانيًا: من حيث العينة: تراوح حجم العينات من (٥) أطفال مثل دراسة Chalupa (٢٠٠٤) إلى عينة متوسطة (٩٠) طالب مثل دراسة Chantel (٢٠١٢)، وعن المرحلة العمرية تم تحديد طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة Parviz (٢٠١١)

& Sima ، طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من (٢٠١١) ; Terrell (٢٠١٢) Chantel, وتلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة كل من (٢٠١٠) ; Westbrook (٢٠١٠)Burr ، وتلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة كل من (٢٠٠٤) Rangel ; ;(Swift Darryl,(2011) Brian;(2012), (٢٠٠٩) ; Koeze(٢٠٠٧) (٢٠١٢) Screnar (٢٠١٤)Mohammad &Jaber ; ، وركزت دراسة (٢٠٠٤) Chalupaعلى فئة الموهوبين، (٢٠١٥) Boges على القراء المتعثرين بالمرحلة الابتدائية، ومن ثم استفاد الباحث من هذا العرض في تحديد المرحلة التعليمية (تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبون ذوو صعوبات التعلم).

ثالثًا: من حيث الأدوات: ركزت معظم البحوث والدراسات على مقياس الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والاتجاه نحو الفهم القرائي المعرفي ومقياس الخصائص السلوكية للموهوبين واختبار الاتجاه الايجابي نحو عملية التعلم وأساليب التعلم المفضلة مثل دراسة كل من ; Rangel(2004) ; Chalupa(2004) Koeze(2007) ; Westbrook (2010) ; Darryl (2011) ; Mohammad & Jaber(2014) Boges ; (2015)، وقد استفاد الباحث من ذلك عند إعداده لأدوات البحث.

رابعًا: من حيث النتائج: اتفقت معظم البحوث والدراسات السابقة على فعالية استخدام التعليم المتمايز في تحسين التحصيل في مادة القراءة والدراسات الاجتماعية والمفردات اللغوية والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والفهم الرياضي، والمفاهيم الرياضية وتكوين اتجاه ايجابي لديهم نحو المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحوها والاتجاه الايجابي نحو عملية التعلم والاندماج فيه وتجهيز المعلومات، مثل دراسة كل من ; Rangel(2004); Chalupa(2004) Koeze(2007) ; Swift (2009) ; Westbrook (2010) ; Burr (2010) ; Terrell (2011) Parviz & Sima;(2011); Darryl (2011) ; Chantel (2012) Screnar ; (2012) Brian ; (2012) Mohammad & Jaber ; (2015 Boges; (2014))، وقد استفاد الباحث من هذه النتائج عند تفسير نتائج البحث واشتقاق الفروض .

- موقع البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة:

١- يختلف البحث الحالي مع معظم البحوث والدراسات السابقة في تناول فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باستثناء دراسة كل من Rangel

(2004) Mohammad & Jaber ; (2014) Boges; (2015)) إلا انه يختلف في تناول الفهم القرائي بشقيه المعرفي وما وراء المعرفي .

٢- يختلف البحث الحالي في تناول متغير الاندماج في القراءة رغم عدم وجود دراسات وبحوث مباشرة في هذا المجال – في حدود ما اطلع عليه الباحث – باستثناء دراسة Koeze(2007) إلا أن وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين التعليم المتمايز والتحصيل الدراسي في البحوث والدراسات السابقة دفعت الباحث لتناوله، ولا يتأتي ذلك إلا من خلال الاندماج في التعلم الذي يعد مؤشرًا على تحسن التحصيل الدراسي مثل دراسة كل من Screnar ; (2011) Terrell (2012) ; Brian (2012) ; Mohammad & Jaber (2014)).

٣- يختلف البحث الحالي مع معظم البحوث والدراسات السابقة في العينة والأدوات والبرنامج التدريبي المحوسب رغم استفادته من بعض البحوث والدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي المحوسب مثل دراسة كل من Parviz & Boges (2015) ; Darryl(2011) ; (Sima (2011).

فروض البحث:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج في تعلم القراءة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاندماج في تعلم القراءة في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

١ – المنهج المستخدم في البحث: ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في (المتغير التابع) ويتمثل في كل من الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي.

٢ – المشاركون في البحث:

أ- المشاركون في البحث الاستطلاعي: تكونت مجموعة المشاركين من (١١) تلميذًا مقيدًا بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بغرض إقامة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب- المشاركون في البحث الأساسي: تكونت مجموعة المشاركين من (١٢) تلميذًا مقيدًا بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠،٧-١١،٩) سنة بمتوسط (١٠،٩٩) سنوات وانحراف معياري(٠،٥٩٩٤)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين(٩٧-١١٢) بمتوسط (١٠٥،٥٠) وانحراف معياري (٦،٠٨).

ج- خطوات اختيار عينة البحث الأساسية: تم إجراء البحث بمدرسة الإمام محمد بن عبد الوهاب الابتدائية بمدينة الطائف على عينة أساسية قوامها (٩٠) تلميذًا مقيدًا بالصفين الخامس والسادس الابتدائي حيث مر تشخيص العينة الأساسية للبحث بعدة مراحل يمكن توضيحها كما يلي:

- تطبيق مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١)على عينة كلية مبدئية (١٤٠) تلميذًا، فتم استبعاد (٣٠) تلميذًا ممن حصلوا على نسبة ذكاء أقل من (٩٧) وأكثر من (١١٢)، وبلغ عدد هؤلاء التلاميذ (١١٠) تلميذًا.
- تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إعداد/ الباحث فتم استبعاد (٣٠) تلميذًا حصلوا على أقل من (٧٩%)، وتبقى (٨٠) تلميذًا.

- تطبيق اختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إعداد/ الباحث فتم استبعاد (٤٤) تلميذًا حصلوا على (٧٩%) فأقل من وجهة نظر الآباء والمعلمين(*)، وبلغ عدد هؤلاء التلاميذ (٣٦) تلميذًا .
- تطبيق اختبار المسح النيرولوجى السريع إعداد/ كامل (١٩٨٩) فتم استبعاد (٤) تلاميذ يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وحققوا درجات أعلى من (٥٠) درجة، ليصبح العدد (٣٢) تلميذًا .
- تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ كامل (١٩٩٠) فتم حساب متوسط تقديرات (٣) معلمين لسلوكيات كل تلميذ، وحصل (٣) تلاميذ على درجات أعلى من (٦٥) درجة من وجهة نظر الآباء والمعلمين، ليصبح العدد (٢٩) تلميذًا .
- تطبيق مقياس الاندماج في تعلم القراءة إعداد/ الباحث فتم استبعاد تلميذين حصلا على (٥١) درجة فأكثر، ليصبح العدد (٢٧) تلميذًا.
- تطبيق مقياس الفهم القرائي المصور إعداد/ عجاج (٢٠١٢) فتم استبعاد (١٤) تلميذا حصلوا على (٢٢) درجة فأكثر، ليصبح العدد (١٣) تلميذًا.
- تطبيق قائمة أساليب التعلم المفضلة إعداد/ الباحث لتحديد خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم (التحليلي ــ الشمولي) فتم تشخيص (٦)تلاميذ تحليليين،(٧) تلاميذ شموليين من وجهة نظر الآباء والمعلمين.
- تطبيق اختبار المثيرات المفضلة للتعلم إعداد/ الباحث لتحديد خصائص المثيرات المفضلة (البصرية والسمعية واللمسية الحركية) من وجهة نظر الآباء والمعلمين فتم تشخيص (تلميذين سمعي- تلميذين بصري- تلميذين لمسي /حركي) بالنسبة للتحليلي (تلميذين سمعي- تلميذين بصري- ثلاثة تلاميذ لمسي /حركي) بالنسبة للشمولي، وتم استبعاد تلميذ لمسي /حركي شمولي لعدم استعداداه ورغبته في تنفيذ البرنامج، فأصبح عدد العينة الأساسية (١٢) كالتالي: تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية تتضمن (تلميذين سمعي إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٦" ابتدائي- تلميذين بصري إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٥" ابتدائي – تلميذين لمسي /حركي إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٦" ابتدائي)، والضابطة تتضمن

(*) تم تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس والقوائم المتمثلة في مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مقياس الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، اختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، قائمة أساليب التعلم المفضلة، اختبار المثيرات المفضلة للتعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين؛ لأنهم أكثر احتكاكًا بالتلاميذ من جانب وتخفيف عبء التطبيق عليهم من جانب آخر.

(تلميذين سمعي إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٦" ابتدائي – تلميذين بصري إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٥" ابتدائي – تلميذين لمسي /حركي إحداهما تحليلي والآخر شمولي"٦" ابتدائي).

وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في المتغيرات التالية: العمر الزمني، واختبار الذكاء، ومقياس الذكاءات المتعددة، واختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار المسح النيرولوجى السريع إعداد/ كامل (١٩٨٩)، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ كامل (١٩٩٠)، وقائمة أساليب التعلم المفضلة، واختبار المثيرات المفضلة للتعلم، ومقياس الاندماج في تعلم القراءة، ومقياس الفهم القرائي المعرفي، مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي، وتم استخدام اختبار مان وتني(U) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١)

نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٦		المجموعة الضابطة ن = ٦		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٦،٣٣	٣٨	٦،٦٧	٤٠	١٧	٠،١٦٢	غير دالة
مقياس ستانفورد بينيه	٦،٠٨	٣٦،٥	٦،٩٢	٤١،٥	١٥،٥	٠،٤١٩	غير دالة
الذكاء الجسمي / حركي	٦،٥	٣٩	٦،٥	٣٩	١٨	صفر	غير دالة
الذكاء الاجتماعي	٧،١٧	٤٣	٥،٨٣	٣٥	١٤	٠،٦٨٢	غير دالة
الذكاء الشخصي	٦،٦٧	٤٠	٦،٣٣	٣٨	١٧	٠،١٦٨	غير دالة
الذكاء اللغوي	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٠٩	غير دالة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	٦،٠٨	٣٦،٥	٦،٩٢	٤١،٥	١٥،٥	٠،٤١١	غير دالة
الذكاء المكاني	٦،٩٢	٤١،٥	٦،٠٨	٣٦،٥	١٥،٥	٠،٤١٧	غير دالة
اختبار تقدير سمات التلاميذ	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٤٩٤	غير دالة

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٦		المجموعة الضابطة ن = ٦		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الموهوبين ذوي صعوبات التعلم							
اختبار المسح النيرولوجى السريع	٦،٦٧	٤٠	٦،٣٣	٣٨	١٧	٠،١٦٥	غير دالة
مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	٥،٩٢	٣٥،٥	٧،٠٨	٤٢،٥	١٤،٥	٠،٥٦٩	غير دالة
الأسلوب التحليلي	٨،٣٣	٥٠	٤،٦٧	٢٨	٧	١،٨٥٥	غير دالة
الأسلوب الشمولي	٦،٤٢	٣٨،٥	٦،٥٨	٣٩،٥	١٧،٥	٠،٠٨٦	غير دالة
المثير البصري	٥،٧٥	٣٤،٥	٧،٢٥	٤٣،٥	١٣،٥	٠،٧٤٦	غير دالة
المثير السمعي	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٠٣	غير دالة
المثير اللمسى/الحركي	٥،٦٧	٣٤	٧،٣٣	٤٤	١٣	٠،٩٠٣	غير دالة
الاندماج القرائي المعرفي	٦،٣٣	٣٨	٦،٦٧	٤٠	١٧	٠،١٦٦	غير دالة
الاندماج القرائي السلوكي	٧،٤٢	٤٤،٥	٥،٥٨	٣٣،٥	١٢،٥	٠،٩١٠	غير دالة
الاندماج القرائي الوجداني	٧،٥٨	٤٥،٥	٥،٤٢	٣٢،٥	١١،٥	١،٠٦٩	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس الاندماج في تعلم القراءة	٧،٠٨	٤٢،٥	٥،٩٢	٣٥،٥	١٤،٥	٠،٥٦٣	غير دالة
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات المتشابهة	٧،٥	٤٥	٥،٥	٣٣	١٢	١،١٠٦	غير دالة
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات المتضادة	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات الغريبة	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
فهم معني الكلمة:مهارة تصنيف الكلمات	٧،٥٨	٤٥،٥	٥،٤٢	٣٢،٥	١١،٥	١،٠٩٢	غير دالة
الدرجة الكلية لفهم معني الكلمة	٧،٨٣	٤٧	٥،١٧	٣١	١٠	١،٣٧٠	غير دالة

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٦		المجموعة الضابطة ن = ٦		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
فهم معني الجملة: مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جمل	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
فهم معني الجملة:مهارة تكملة الجملة بكلمة معطاة	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
فهم معني الجملة:مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٦٣٨	غير دالة
فهم معني الجملة:مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٣١٧	غير دالة
الدرجة الكلية لفهم معني الجملة	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٠١	غير دالة
فهم معنى الفقرة: مهارة الإجابة على أسئلة النص	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
فهم معنى الفقرة: مهارة ترتيب الجمل حسب ورودها في النص	٦،٩٢	٤١،٥	٦،٨	٣٦،٥	١٥،٥	٠،٤٣٣	غير دالة
الدرجة الكلية لفهم معنى الفقرة	٧	٤٢	٦	٣٦	١٥	٠،٥٠٦	غير دالة
تمييز الكلمات: مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
تمييز الكلمات: مهارة تمييز الكلمة الصحيحة	٦،٧٥	٤٠،٥	٦،٢٥	٣٧،٥	١٦،٥	٠،٢٦٧	غير دالة
الدرجة الكلية لتمييز الكلمات	٦،٣٣	٣٨	٦،٦٧	٤٠	١٧	٠،١٧٠	غير دالة
إدراك المتعلقات اللغوية	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٥٦١	غير دالة
التمييز بين المعقول وغير المعقول	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٦٣٢	غير دالة

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٦		المجموعة الضابطة ن = ٦		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
معرفة سمات الشخصية	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٥٦٣	غير دالة
إدراك علاقة السبب- النتيجة	٦	٣٦	٧	٤٢	١٥	٠،٦٣٨	غير دالة
إدراك القيمة المتعلمة من النص	٧،٥	٤٥	٥،٥	٣٣	١٢	١،١٠٦	غير دالة
وضع عنوان مناسب للنص	٧،٥	٤٥	٥،٥	٣٣	١٢	١،٢٤١	غير دالة
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٧،٥	٤٥	٥،٥	٣٣	١٢	١،٢٢٣	غير دالة
معرفة الجملة المحورية في النص	٧،٥	٤٥	٥،٥	٣٣	١٢	١،١٠٦	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي المعرفي	٦،١٧	٣٧	٦،٨٣	٤١	١٦	٠،٣٢٥	غير دالة
مراقبة الذات أثناء القراءة	٦،٩٢	٤١،٥	٦،٠٨	٣٦،٥	١٥،٥	٠،٤١٤	غير دالة
التخطيط لبارامترات المهمة	٦،٠٨	٣٦،٥	٦،٩٢	٤١،٥	١٥،٥	٠،٤٣٣	غير دالة
تقييم الإستراتيجية	٧،٨٣	٤٧	٥،١٧	٣١	١٠	١،٤٤١	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي	٧،٤٢	٤٤،٥	٥،٥٨	٣٣،٥	١٢،٥	٠،٩٠٦	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث في القياس القبلي، مما يعنى أن هناك تكافؤ مناسب بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ - أدوات البحث: تم تقسيم أدوات البحث إلى شقين أدوات تشخيصية تصنيفية وأدوات تستخدم للمعالجة التجريبية تتمثل فيما يلي:

أ - أدوات البحث التشخيصية التصنيفية:

١- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة)، تعريب وتقنين/ حنورة (٢٠٠١):

أ - وصف المقياس: يعتبر مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (طـ ٤) ويتضمن المحاور التالية: المحور الأول: القدرات المتبلورة، والمحور الثاني: قدرات السيولة التحليلية، والمحور الثالث: الذاكرة قصيرة المدى، ويطبق على الأفراد من سن (٢ - ٧٠) سنة، ويتضمن أربعة اختبارات أساسية للكشف السريع عن الذكاء ، هي: المفردات وذاكرة الخرز ، والرياضيات ، وتحليل النمط، وتستخدم في الكشف عن ذكاء فرد أو عدد من الأفراد، كما تستخدم بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل، وتحتاج إلى التأكيد على نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد.

ب- الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ - صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيق مقياس بينيه ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين كمحك خارجي فبلغت معاملات الارتباطات ما بين (٠,٦٥ ــ ٠,٩١) وهى معاملات دالة إحصائيا، وبتطبيق مقياس بينيه وبطارية كوفمان (K-Abc) تراوحت معاملات الارتباطات ما بين (٠,٧١ ــ ٠,٨٩) .

٢ - ثبات المقياس: حسب مؤلف الاختبار الثبات من خلال إعـادة إجـراء الاختبار، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠)، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧ ــ ٠,٩٩)، وتم حساب ثبات المقياس على عينـات مـن الكويـت، وثبـت أن الاختبارات الفرعية على درجة عالية من الثبات (حنوره ،٢٠٠١: ١١٧-١٢١).

كما تم التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) تلميذًا من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق إعادة التطبيق، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول وبلغت (٠،٨٣) وهو ثبات مناسب يمكن الوثوق به.

٢ - اختبار المسح النيورولوجي السريع: إعداد/ كامل (١٩٨٩)

الهـدف من الاختبـار رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم ، ويستخدم هذا الاختبار لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال بداية من سن خمس سنوات، ويتم الحصول على الدرجة الكلية من جدول الدرجات موزعة على (١٥) اختبارا فرعيا كالتالي: الدرجة المرتفعة تزيد عن (٥٠) ، وتوضح ارتفاع احتمال معاناة الطفل من مشاكل التعلم، ودرجة الاشتباه تزيد عن (٢٥) وهي درجة تساوي (٢٥) درجة فأقل ، وهي تشير إلى حالة السواء وعادة لا تتضمن الاختبارات الفرعية أي درجة تقع في حدود اللاسواء (مرتفعة).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ – الصـــدق: حسب معد الاختبار الصدق العاملي للاختبار عن طريق إجراء تحليل عاملي لعينة من الأطفال بلغت (١٦١) تلميذًا بالمدارس الابتدائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩٨ – ١٦٦) شهرًا، وذلك بالنسبة لأدائهم على (١٥) مهمة تمثل المقاييس الفرعية للاختبار، وتشير نتائج التحليل إلى أنه تم استخلاص (٣) عوامل كانت نسبة التباين لها (٢٣،٤%، ١٤،٦%، ١١،٥%) على الاختبارات (١٥) الفرعية، كما أن نسبة التباين الكلي للمصفوفة كانت (٤٩،٤%).

ب – الثبـــات: حسب معد الاختبار معاملات الارتباط بـــين الدرجـــة الكليـــة للاختبـــار والدرجات الفرعية للمهام، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالـــة، كما تم التحقق من ثبات الاختبار في البحث الحالي باستخدام طريقـــة إعـــادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) تلميذًا عـــن طريـــق إعادة التطبيق، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغـــت قـــيم معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠،٧٩)، وهو ثبات مناسب يمكن الوثوق به.

٣ – مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم): إعداد/ كامل (١٩٩٠)

يهـــدف هذا الاختبـــار إلى تقدير الخصائص السلوكية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي لا يمكن قياسها من خلال الاختبارات المعيارية. وهو عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، ويستخدم هذا المقياس الآباء والمعلمين، وذلك بشرط أن تتاح لهم فرصة كافية لملاحظة سلوك التلميذ المراد تقييمه حتى تكون تقديراتهم صحيحة. ويعطي المقياس الدرجة الكلية وتمثل مجموع الدرجة اللفظية وغير اللفظية، ويعتبر التلميذ صاحب صعوبة في التعلم إذا حصل على درجة أقل من (٦٥%) من مجموع الدرجات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ – الصـــدق: حسب معد المقياس الصدق عن طريق تقديرات المعلمين كمحك خارجي، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١١ – ٠,٨٢)، كما تم حساب الارتباط بين الدرجات على المقياس والدرجات في القراءة والحساب.

ب – الثبـــات: حسب معد المقياس الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس وجاءت معاملات الارتباط (٠,٧٢، ٠,٨٦، ٠,٨١، ٠,٦٩، ٠,٤٩) للمقاييس الخمسة على الترتيب، كما تم التحقق من ثبات الاختبار في البحث الحالي باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين عن طريق إعادة التطبيق، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠,٧٨،٠,٨٠) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها.

٤ – مقياس الذكاءات المتعددة: إعداد / الباحث

كان الهدف من المقياس التعرف على جوانب القوة وتمييز الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين، وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية، مثل: دراسة كل منGardner (١٩٩٣)؛ Winebrenner (١٩٩٦) ; Chalupa (٢٠٠٤)؛ Ruban & Reis(٢٠٠٥)؛ Brand (٢٠٠٦) ; Spicer (٢٠١١)؛ Hyers (٢٠١٥) كما تم تصميم المقياس في ضوء بعض الأبعاد المتمثلة في (الذكاء الجسمي / حركي– الذكاء الاجتماعي– الذكاء الشخصي – الذكاء اللغوي– الذكاء المنطقي/ الرياضي – الذكاء المكاني).

وتم تقسيم المقياس إلى ستة اختبارات فرعية يقابل كل اختبار فرعي ذكـــاء خاص، ويتضمن المقياس (٩٦) عبارة، وتكون من الذكاء الجـــسمي /حركـــي (١٢) عبارة، والذكاء الاجتماعي (١١) عبارة، والذكاء الشخـــصي (١٣) عبـــارة، والـــذكاء اللغوي(١٧) عبارة، والذكاء المنطقي/ الرياضي (٢٦) عبارة، الذكاء المكـــاني (١٧) عبارة، واقتصر الباحث علي الستة ذكاءات السابقة لشيوعهم وارتباطهم أكثر بمـــادة القراءة، ويتم الإجابة عنها بـــ (تنطبق – لا تنطبق)، وذلك من خلال معرفة آراء الآباء والمعلمين، ويتم انتقاء من يحصل على(٨٠%) فأكثر واستبعاد مـــن يحـــصل علـــى (٧٩%) فأقل (ملحق ١).

د– الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ – الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات في كل عبارة، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات المقياس ما بين (٨١،٨١– ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس .

٢ – صدق تقديرات الآباء مع تقديرات المعلمين (كمحك خارجي): تم حساب معامل الارتباط بين درجات (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين كمحك خارجي وبلغت قيم معامل الارتباط على بعد الذكاء الجسمي /حركي (٠،٧٩)، وبعد الذكاء الاجتماعي(٠،٧٧)، وبعد الذكاء الشخصي (٠،٧٨)، وبعد الذكاء اللغوي (٠،٧٦)، وبعد الذكاء المنطقي/ الرياضي (٠،٧٥)، وبعد الذكاء المكاني (٠،٧٩)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

٣ – الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين على الذكاء الجسمي /حركي تراوحت ما بين (٠،٧٥–٠،٧٨)، والذكاء الاجتماعي تراوحت ما بين (٠،٧٧–٠،٨٠)، والذكاء الشخصي تراوحت ما بين (٠،٧٦– ٠،٨٢)، والذكاء اللغوي تراوحت ما بين (٠،٧٢–٠،٧٦)، والذكاء المنطقي/ الرياضي تراوحت ما بين (٠،٧٠–٠،٧٥)، والذكاء المكاني تراوحت ما بين (٠،٧٢–٠،٧٧)،وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يعد مؤشرا مناسبا لصدق المفردات والأبعاد.

ب – الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيقه على عينة تتضمن (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين، ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وتراوحت قيم معامل الارتباط للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على الذكاء الجسمي /حركي ما بين (٠،٧٤–٠،٧٦)، والذكاء الاجتماعي ما بين (٠،٧٦–٠،٨١)، والذكاء الشخصي ما بين (٠،٧٧– ٠،٧٩)، والذكاء اللغوي ما بين (٠،٧٧–٠،٨٠)، والذكاء المنطقي/ الرياضي ما بين (٠،٧٥–٠،٧٩)، والذكاء المكاني ما بين (٠،٧٧–٠،٨٢)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)،وتدل على ثبات يمكن الوثوق بها.

٥ – اختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: إعداد / الباحث

كان الهدف من الاختبار الكشف عن بعض الخصائص السلوكية التي يتسم بها التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين، وتم الاستفادة في تصميمه من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية، مثل: دراسة كل من ;(2004) .McCoach et al ; (2004) Yatvin Matthews & McBee (2007) Wills; (2012); Hyers (2015) Boges; 2015))، وتم تصميم الاختبار وصياغة عباراته، وتكون الاختبار من (٣٥) عبارة تقيس الخصائص السلوكية التي يتسم بها التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين، ويحتوي الاختبار على عبارات يتم الإجابة عنها بـ (تنطبق – لا تنطبق)، وذلك من خلال معرفة آراء الآباء والمعلمين، ويتم انتقاء من يحصل على(٨٠%) فأكثر واستبعاد من يحصل على (٧٩%) فأقل (ملحق٢) .

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ – الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١ – صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة عبارات الاختبار، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات الاختبار ما بين (٩٠،٩٠– ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للاختبار.

٢ – صدق تقديرات الآباء مع تقديرات المعلمين (كمحك خارجي): تم التحقق من صدق الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (ن=١١) من الآباء، (ن =١١) من المعلمين كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٨٠)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق مناسب للاختبار .

ب – الثبات: تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغت قيم معامل الارتباط (٠،٨٢) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)،وتدل على ثبات يمكن الوثوق بها.

٦- قائمة أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: إعداد / الباحث

كان الهدف من القائمة تحديد خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم سواء التحليلي أو الشمولي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين، وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية، مثل: دراسة Dunn et al . (1995); Dunn(2000); Koeze(2007); Levy(2008)Chin-Wen; (2015) ، وتم بناء القائمة وصياغة عباراتها. وتتكون القائمة من (٢٠) عبارة منها (١٠) عبارات للأسلوب الشمولي تتمثل في الأسئلة من (١- ١٠)، (١٠) عبارات للأسلوب التحليلي تتمثل في الأسئلة من (١١- ٢٠)، ويرتب الأب/ المعلم على كل عبارة التفضيلات التي يتسم بها أبنه/ تلميذه من (١-٣) من التفضيل الأقل إلى الأعلى ومن ثم تكون مدى الدرجات لكل أسلوب ما بين (١٠-٣٠) (ملحق٣) .

الخصائص السيكومترية للقائمة:

أ - الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١- **صدق المحكمين: تم عرض القائمة على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات في القائمة، وتراوحت نسب اتفاقهم ما بين (٧٢،٧٢- ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للقائمة.**

٢- **صدق تقديرات الآباء مع تقديرات المعلمين (كمحك خارجي): تم التحقق من صدق القائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين كمحك خارجي وبلغت قيمة معامل الارتباط للأسلوبين الشمولي والتحليلي على الترتيب (٠،٧٩-٠،٧٧)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق مناسب للقائمة .**

٣ - **الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه على مجموعة تتضمن (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على الأسلوب الشمولي تراوحت ما بين (٠،٧٧-٠،٨٠)، والأسلوب التحليلي تراوحت ما بين (٠،٧٤-٠،٧٩) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يعد مؤشرا مناسبا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للقائمة.**

ب – الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق كالآتي:

١ – معامل الفاكرونباخ: تم حساب ثبات القائمة من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ على عينة تتضمن (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على الأسلوب الشمولي (٠،٧١)، والأسلوب التحليلي (٠،٦٩)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للقائمة.

٢ – طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة إجراء القائمة من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغت قيم معامل الارتباط على الأسلوب الشمولي (٠،٧٩)، والأسلوب التحليلي (٠،٨١) وهي ودالة عند مستوى (٠،٠١)، ويمكن الوثوق بها.

٧– اختبار المثيرات المفضلة للتعلم: إعداد / الباحث

كان الهدف من هذا الاختبار الكشف عن بعض المثيرات الفسيولوجية التي تتمثل في المثيرات (البصرية والسمعية واللمسية الحركية) التي يتسم بها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين ، وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية، مثل: دراسة كل من Dunn *et al* . (١٩٩٥)؛ Dunn(٢٠٠٠)؛ Westbrook (٢٠١٠)؛ Parviz & Sima (٢٠١١)، وتم بناء الاختبار وصياغة عباراته. ويتكون الاختبار من (١١) موقفا وأمام كل موقف ثلاثة تفضيلات الأعلى يأخذ (٣) والأدنى يأخذ (١) وبذلك يتم استخلاص ترتيبات المثيرات المفضلة التي يتسم بها التلاميذ الموهوبون ذوو التعلم من وجهة نظر الآباء والمعلمين، وتتراوح درجة كل تفضيل من (١١–٣٣) لكل مثير (ملحق٤) .

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ – الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١ – صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات أبعاد الاختبار ما بين (٩٠،٩٠– ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للاختبار.

٢ – صدق تقديرات الآباء مع تقديرات المعلمين (كمحك خارجي): تم التحقق من صدق القائمة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (١١) من الآباء، (١١) من

المعلمين كمحك خارجي وبلغت قيمة معامل الارتباط بالنسبة للمثيرات البصرية، السمعية، اللمسية الحركية على الترتيب (٠،٨١-٠،٨٢-٠،٧٩)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق الاختبار .

٣- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه على مجموعة (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على المثيرات البصرية تراوحت ما بين (٠،٧٤-٠،٨٠)، والمثيرات السمعية تراوحت ما بين (٠،٧٧-٠،٨١)، والمثيرات اللمسية الحركية تراوحت ما بين (٠،٧٦-٠،٨٠) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يعد مؤشرا مناسبا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للاختبار.

ب الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق كالآتي:

١- معامل الفاكرونباخ: تم حساب ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ على عينة قوامها (ن =٢٢) تتضمن (ن=١١) من الآباء، (ن =١١) من المعلمين فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ (٠,٧٦، ٠,٧٣، ٠,٧٢) بالنسبة للمثيرات البصرية، السمعية، اللمسية الحركية على الترتيب، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للاختبار.

٢- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من الآباء، (١١) من المعلمين، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغت قيم معامل الارتباط (٠،٨٣-٠،٨٠-٠،٨١) بالنسبة للمثيرات البصرية، السمعية، اللمسية الحركية على الترتيب، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها.

٨- اختبار الفهم القرائي المصور لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: إعداد / عجاج (٢٠١٢)

كان الهدف من هذا الاختبار قياس الجوانب التالية: الأول فهم معنى الكلمة وتضم ثلاثة تدريبات والدرجة على هذا التدريب تنحصر ما بين (صفر - ١٠)، والثاني: تعيين الكلمات المتضادة (المؤيدة بالصور): ويتكون من عشرة أسئلة، والدرجة على هذا التدريب تنحصر ما بين (صفر - ١٠)، والثالث : تعيين الكلمات الغريبة (المؤيدة بالصور): ويتكون من عشرة أسئلة، والدرجة على هذا التدريب تنحصر ما بين (صفر-١٠)، الأول: إدراك معنى الفقرة (المؤيدة بالصور) والدرجة على هذا التدريب تنحصر ما بين (صفر - ٦)، والثاني : تكملة الجملة: ويتكون هذا التدريب من سبع صور تحتها كلمات مناسبة لتكوين جمل ؛ والدرجة على هذا التدريب تنحصر ما بين (صفر - ٦) كما تنحصر الدرجة الكلية ما بين(صفر -٤٢).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ – الصدق: تم حسابه عن طريق معامل الارتباط بين درجات (٢٠) تلميذاً على اختباري الفهم القرائي المصور (إعداد / عجاج)، والفهم العام (اختبار فرعي من مقياس وكسلر) وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٦٨) بدلالة عند مستوى (٠,٠١) .

ب – الثبات: تم حسابه عن طريق إعادة التطبيق على نفس عينة الصدق بفارق زمني قدره شهر وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧) . كما تم التحقق من ثبات الاختبار في البحث الحالي باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) تلميذًا بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغت قيم معامل الارتباط (٠,٧٩)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، ويمكن الوثوق بها.

ب – أدوات البحث للمعالجة التجريبية:

١ – مقياس الاندماج في تعلم القراءة: إعداد / الباحث

كان الهدف من هذا المقياس التعرف على مدى مشاركة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الفعالة في تعلم مادة القراءة. وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية، كدراسة كل من Fredricks *et al.*(٢٠٠٤) ; John *et al.* (٢٠٠٤); Koeze (٢٠٠٧) ; Caulfield(٢٠١٠) ; Yang (٢٠١١) ; Jolien (٢٠١٤) ; Jeff (٢٠١٥)، كما تم تصميم المقياس وصياغة عباراته في ضوء بعض الأبعاد المتمثلة في (الاندماج القرائي المعرفي والاندماج القرائي السلوكي والاندماج القرائي الوجداني).

وتم تقسيم المقياس إلى ثلاثة أبعاد فرعية، ويتضمن المقياس (٣٣) عبارة يجيب عنها التلميذ، تم تقسيمهم كالتالي: الاندماج القرائي المعرفي(١١) عبارة، والاندماج القرائي السلوكي (١١) عبارة، والاندماج القرائي الوجداني (١١) عبارة، ويتبع المقياس الطريقة الثلاثية المتدرجة (دائمًا"٣ " – أحيانًا "٢ " – نادرًا"١ ") وبذلك فإن حصول التلميذ على (٦٦) درجة فأقل قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنه: يعاني من القصور في الاندماج أثناء تعلم مادة القراءة، حيث تم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الاندماج في تعلم القراءة، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة (٢) في عدد مفردات المقياس، وطلب الباحث من التلاميذ أن يبدأ كل منهم بوضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة تنطبق عليه (ملحق٥) .

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ – الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١– صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٨١،٨١– ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس .

٢–الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على بعد الاندماج القرائي المعرفي تراوحت ما بين (٠،٧٦–٠،٧٩)، وبعد الاندماج القرائي السلوكي تراوحت ما بين (٠،٧٥–٠،٧٧)، وبعد الاندماج القرائي الوجداني تراوحت ما بين (٠،٧٤– ٠،٧٨)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠،٨٢–٠،٧٩ –٠،٨٠) للأبعاد الثلاثة على الترتيب وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يعد مؤشرا مناسبا عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

ب – الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق كالآتي:

١– معامل الفاكرونباخ: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ ، للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد الاندماج القرائي المعرفي (٠،٧٢)، وبعد الاندماج القرائي السلوكي (٠،٧٠)، وبعد الاندماج القرائي الوجداني (٠،٦٧)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠،٧٤)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

٢– طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فتراوحت قيم معامل الارتباط للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد الاندماج القرائي المعرفي ما بين (٠،٧٦–٠،٧٩)، وبعد الاندماج القرائي السلوكي ما بين (٠،٧٥–٠،٧٨)، وبعد الاندماج القرائي الوجداني ما بين (٠،٧٨–٠،٨٠)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠،٨٣) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، وهي معاملات ثبات يمكن الوثوق بها.

٢- مقياس الفهم القرائي المعرفي: إعداد / الباحث

كان الهدف من هذا المقياس هو التعرف على مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية، كدراسة Darryl (2011); Ramus (2014) ; Mohammad & (2014)، عيسى(٢٠١٥)، Costaet al. (2015) Matthews; (2015) Hendi ; (2015) Boges ; (2015) Jaber، كما تم تصميم المقياس وصياغة عباراته في ضوء بعض الأبعاد المتمثلة في (فهم معني الكلمة، وفهم معني الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب - النتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للنص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص).

واشتمل المقياس على (٢٠) سؤالًا لقياس (١٢) مهارة للفهم القرائي المعرفي المهارة الأولى: مهارة فهم معني الكلمة وتضمنت (٤) أسئلة لقياس المهارات الفرعية على النحو التالي: السؤال الأول: يقيس مهارة إدراك الكلمات المتشابهة ويتضمن(٨) مفردات، والسؤال الثاني: يقيس مهارة إدراك الكلمات المتضادة، ويتضمن(٦) مفردات، والسؤال الثالث: يقيس مهارة إدراك الكلمات الغريبة ويتضمن(٨) مفردات، والسؤال الرابع: يقيس مهارة تصنيف الكلمات ويتضمن(٢٥) مفردة، والمهارة الثانية: مهارة فهم معني الجملة وتضمنت (٤) أسئلة، والسؤال الخامس: يقيس مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جمل، ويتضمن(٦) مفردات، والسؤال السادس: يقيس مهارة تكملة الجملة بكلمة معطاة ويتضمن(٥) مفردات، ،السؤال السابع: يقيس مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، ويتضمن(٥) مفردات، والسؤال الثامن: يقيس مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، ويتضمن(٥) مفردات، والمهارة الثالثة: مهارة فهم معني الفقرة وتتضمن سؤالين، والسؤال التاسع: يقيس مهارة الإجابة على أسئلة النص ويتضمن(٥) مفردات، والسؤال العاشر: يقيس مهارة ترتيب الجمل حسب ورودها في النص، ويتضمن(٧) مفردات، والمهارة الرابعة: مهارة تمييز الكلمات، وتضمنت سؤالين، السؤال الحادي عشر: يقيس مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة، ويتضمن(٥) مفردات، والسؤال الثاني عشر: يقيس مهارة تمييز الكلمة الصحيحة، ويتضمن(٥) مفردات، والمهارة الخامسة: إدراك المتعلقات اللغوية، وتضمنت السؤال الثالث عشر الذي يتكون من(٥) مفردات، والمهارة السادسة: التمييز بين المعقول وغير المعقول،

وتضمنت السؤال الرابع عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة السابعة: معرفة سمات الشخصية، وتضمنت السؤال الخامس عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة الثامنة: إدراك علاقة السبب – النتيجة، وتضمنت السؤال السادس عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة التاسعة: إدراك القيمة المتعلمة من النص وتضمنت السؤال السابع عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة العاشرة: وضع عنوان مناسب للنص، وتضمنت السؤال الثامن عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة الحادية عشرة: التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتضمنت السؤال التاسع عشر الذي يتكون من (٥) مفردات، والمهارة الثانية عشرة: معرفة الجملة المحورية في النص وتضمنت السؤال العشرون الذي يتكون من (٥) مفردات، ويصحح المقياس من (١٣٠) درجة. (ملحق ٦).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ – الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات في كل مهارة من مهارات المقياس، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات المقياس ما بين (٩٠،٩٠– ١٠٠%)، مما يدل على صدق المقياس.

٢ – صدق المحك الخارجي: من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (١١) على مقياس الفهم القرائي المعرفي على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إعداد / عجاج (٢٠١٢) كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٨٨) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق المقياس .

٣ – الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على فهم معني الكلمة تراوحت ما بين (٠،٧٧–٠،٧٩)، وفهم معني الجملة تراوحت ما بين (٠،٧٥–٠،٧٧)، وفهم معنى الفقرة تراوحت ما بين (٠،٧٤– ٠،٧٩)، وتمييز الكلمات تراوحت ما بين (٠،٧٣–٠،٧٧)، وإدراك المتعلقات اللغوية تراوحت ما بين (٠،٧٢–٠،٧٨)، والتمييز بين المعقول وغير المعقول تراوحت ما بين (٠،٧٧–٠،٨٠)، ومعرفة سمات الشخصية تراوحت ما بين (٠،٧٦–٠،٧٩)، وإدراك علاقة السبب – النتيجة تراوحت ما بين (٠،٦٩–٠،٧٤)، والقيمة المتعلمة من النص تراوحت ما بين (٠،٧٠–٠،٧٦)، ووضع عنوان مناسب للنص تراوحت

ما بين (٠،٧٢-٠،٧٧)، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به تراوحت ما بين (٠،٧٥-٠،٧٨)، ومعرفة الجملة المحورية في النص تراوحت ما بين (٠،٧١-٠،٧٤)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت (٠،٨١-٠،٧٩ -٠،٨٠-٠،٧٩ -٠،٨١ -٠،٨٢ -٠،٨١ -٠،٧٧-٠،٧٨-٠،٨٠ -٠،٨١-٠،٧٦) للأبعاد الإثنتا عشرة على الترتيب وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يعد مؤشرا مناسبا على صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

ب - الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق كالآتي:

١ - معامل الفاكرونباخ: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ، للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد فهم معني الكلمة (٠،٧١)، وبعد فهم معني الجملة (٠،٦٨)، وبعد فهم معنى الفقرة (٠،٧٠)، وبعد تمييز الكلمات (٠،٧٢)، وبعد إدراك المتعلقات اللغوية (٠،٦٩)، وبعد التمييز بين المعقول وغير المعقول (٠،٦٧)، وبعد معرفة سمات الشخصية (٠،٧٠)، وبعد إدراك علاقة السبب- النتيجة (٠،٦٩)، وبعد القيمة المتعلمة من النص (٠،٦٨)، وبعد وضع عنوان مناسب للنص (٠،٧٢)، وبعد التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به (٠،٧٣)، وبعد معرفة الجملة المحورية في النص (٠،٧٠)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠،٧٥)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

٢ - طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع وبلغت قيم معامل الارتباط للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد فهم معني الكلمة (٠،٧٦)، وبعد فهم معني الجملة (٠،٨١)، وبعد فهم معنى الفقرة (٠،٧٧)، وبعد تمييز الكلمات (٠،٧٩)، وبعد إدراك المتعلقات اللغوية (٠،٨٠)، وبعد التمييز بين المعقول وغير المعقول (٠،٧٨)، وبعد معرفة سمات الشخصية (٠،٨٢)، وبعد إدراك علاقة السبب- النتيجة (٠،٨٠)، وبعد معرفة سمات الشخصية (٠،٧٩)، وبعد وضع عنوان مناسب للنص (٠،٧٧)، وبعد التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به (٠،٨١)، وبعد معرفة الجملة المحورية في النص (٠،٨٣)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠،٨٥) وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)،وهذا يدل على ثبات يمكن الوثوق بها.

٣- مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي: إعداد / الباحث

كان الهدف من المقياس قياس مهارات الفهم القرائي ما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية، كمقياس مصطفى ،الصاوي(٢٠٠٣)، وعيسى(٢٠١٥)، Rangel(2004); Levy(2008) ; Divya & (Sarita(2013) Cooperman ; (2013) ; Mostafa (2015) ; Hyers (2015، وتم تصميم المقياس في ضوء بعض الأبعاد المتمثلة في (مراقبة الذات أثناء القراءة، التخطيط لبارامترات المهمة، تقييم الإستراتيجية).

واشتمل المقياس على (١٥) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد لقياس (٣) مهارات للفهم القرائي ما وراء المعرفي، المهارة الأولى: مراقبة الذات أثناء القراءة، وتتضمن (٦) أسئلة هي (١٤،١١،٨،٥،٣،١)، والمهارة الثانية: التخطيط لبارامترات المهمة، وتتضمن(٥) أسئلة هي (١٥،١٣،١٠،٧،٤)، والمهارة الثالثة: تقييم الإستراتيجية: وتتضمن(٤) أسئلة هي (١٢،٩،٦،٢)، ويصحح المقياس من (٤٥) درجة حيث توجد ثلاثة اختيارات وتتراوح الدرجة علي كل سؤال أو عبارة ما بين درجة واحدة إلي ثلاث درجات على حسب اختيار التلميذ ذو صعوبات التعلم. (ملحق٧)

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ - الصدق: تم حساب الصدق بعدة طرق كالآتي:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية ومناسبة العبارات للمقياس، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٧٢،٧٢- ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

٢- صدق المحك الخارجي: من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (١١) على مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي ما وراء المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إعداد / عيسى (٢٠١٥) كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٨٥)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس .

٣- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتم التوصل إلى أن معاملات الارتباط على بعد مراقبة الذات أثناء القراءة تراوحت ما بين (٠،٧٨-٠،٨٠)، وبعد التخطيط لبارامترات المهمة تراوحت ما بين (٠،٧٧-٠،٨١)، وبعد تقييم الإستراتيجية تراوحت ما بين (٠،٧٦- ٠،٧٩)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

فكانت(٠،٨٢-٠،٨٤ -٠،٨١) للأبعاد الثلاثة على الترتيب وهي دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يدل على صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

ب - الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق كالآتي:

١ - معامل الفاكرونباخ: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ، للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد مراقبة الذات أثناء القراءة (٠،٧٢)، وبعد التخطيط لبارامترات المهمة (٠،٧٠)، وبعد تقييم الإستراتيجية (٠،٦٩)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠،٧٥)، وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

٢- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١) من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع، وبلغ معامل الارتباط للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد مراقبة الذات أثناء القراءة (٠،٧٧)، وبعد التخطيط لبارامترات المهمة (٠،٧٩)، وبعد تقييم الإستراتيجية (٠،٨١)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠،٨٣) وهي تدل على الثبات ويمكن الوثوق بها.

٤- البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم: إعداد / الباحث

كان الهدف من البرنامج تحسين الاندماج في تعلم مادة القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي من خلال البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ملحق٨) .

واعتمد الباحث عند إعداده للبرنامج التدريبي على بعض البحوث السابقة، كدراسةKoeze Chalupa (2004); Rangel (2004) ; Swift (2009) (2007) ; Parviz & Sima ;(2011) ; Darryl (2011) ; Chantel (2012) Screnar ; (2012) Brian ; (2015) Boges ; (2012) ; Mohammad & Jaber (2014) ; Westbrook (2010) ; Burr (2010) ; Terrell (2011) ; ;(2012)).

ويمكن عرض ملخص لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب وعددها وزمن كل جلسة والهدف الإجرائي منها والذكاءات وأساليب التعلم المستخدمة في الجدول التالي:

جدول (٢)

وصف البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المُستخدم في البحث الحالي

م	عنوان الجلسة	الأهداف	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة	التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة	الزمن
١-٢	تمهيدية.	أن يتعرف التلاميذ على الغرض من أهداف تطبيق هذا البرنامج.	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة التالية: الذكاء الجسمي / حركي- الذكاء الاجتماعي- الذكاء الشخصي - الذكاء اللغوي- الذكاء المنطقي/ الرياضي - الذكاء المكاني.	التعليم المتمايز في ضوء أسلوب التعلم الشمولي المفضل (سمعي - بصري - لمسي /حركي)، أسلوب التعلم التحليلي المفضل (سمعي - بصري - لمسي /حركي).	٧٠ دقيقة
٣-٤	مهارة تمييز الكلمات المتشابهة.	أن يميز التلميذ بين الكلمات المتشابهة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٥-٦	مهارة إدراك الكلمات المتضادة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة إدراك الكلمات المتضادة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة	التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة	الزمن
٧-٨	مهارة تصنيف الكلمات.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة تصنيف الكلمات.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٩-١٠	مهارة إدراك الكلمات الغريبة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة إدراك الكلمات الغريبة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
١١-١٢	مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة .	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
١٣-١٤	مهارة تكملة الجملة بكلمات معطاة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة تكملة الجملة بكلمات معطاة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
١٥-١٦	مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدى معناها .	أن يتدرب التلميذ علي مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدى معناها.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
١٧-١٨	مهارة ترتيب الكلمات لتكوين	أن يتدرب التلميذ علي مهارة ترتيب الكلمات لتكوين	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة	التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة	الزمن
	جملة مفيدة.	جملة مفيدة .			
٢٠-١٩	مهارة الإجابة على أسئلة النص .	أن يتدرب التلميذ علي مهارة الإجابة على أسئلة النص .	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٢٢-٢١	مهارة ترتيب الجمل على حسب ورودها في النص .	أن يتدرب التلميذ علي مهارة ترتيب الجمل على حسب ورودها في النص.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٢٤-٢٣	مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٢٦-٢٥	مهارة تمييز الكلمة الصحيح.	أن يميز التلميذ بين الكلمات الصحيحة .	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٢٨-٢٧	مهارة إدراك	أن يتدرب التلميذ علي مهارة إدراك	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة	التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة	الزمن
	المتعلقات اللغوية.	المتعلقات اللغوية .			
٣٠-٢٩	مهارة التمييز بين المعقول وغير المعقول.	أن يميز التلميذ بين المعقول وغير المعقول.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٣٢-٣١	مهارة معرفة سمات الشخصية.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة معرفة سمات الشخصية .	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٣٤-٣٣	مهارة إدراك علاقة السبب – النتيجة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة إدراك علاقة السبب – النتيجة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٣٦-٣٥	مهارة إدراك القيمة المتعلمة من النص.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة إدراك القيمة المتعلمة من النص.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٣٨-٣٧	مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	أن يميز التلميذ بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة	التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة	الزمن
	بالموضوع .				
٣٩-٤٠	مهارة وضع عنوان مناسب للنص.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة وضع عنوان مناسب للنص.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٤١-٤٢	مهارة معرفة الجملة المحورية في النص.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة معرفة الجملة المحورية في النص.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٤٣-٤٤	مهارة تقييم الإستراتيجية.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة تقييم الإستراتيجية.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٤٥-٤٦	مهارة التخطيط لبارامترات المهمة.	أن يتدرب التلميذ علي التخطيط لبارامترات المهمة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة
٤٧-٤٨	مهارة مراقبة الذات أثناء القراءة.	أن يتدرب التلميذ علي مهارة مراقبة الذات أثناء القراءة.	نفس الذكاءات.	نفس أساليب التعلم المفضلة.	٧٠ دقيقة

وتكون البرنامج التدريبي من (٤٨) جلسة بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا لمدة (٣٥) دقيقة في الجلسة الواحدة أي أن مجموع الجلستين (٧٠) دقيقة يتخللهما فترة راحة تتراوح ما بين (٥ – ١٠) دقائق، بمدرسة محمد بن عبد الوهاب الابتدائية بمدينة الطائف.

هـ – تعليمات إجراء البرنامج التدريبي:

١ – درب الباحث في بداية البرنامج التدريبي المجموعة التجريبية على استخدام البرنامج المحوسب وكيف البدء والإنهاء، ومعرفة تعليماته بصياغة تناسب قدراتهم ومستوياتهم.

٢– طلب الباحث من كل تلميذ الإجابة عن كل الأسئلة المرتبطة بمهارات الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي من خلال سرده للقصة المحوسبة بعد سماعها مرة أخرى للتأكد من فهمه لها واستيعابه لتفاصيلها.

٣ – كما تم عرض البرنامج التدريبي على (١١) من السادة المحكمين أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج القائم على التعليم المتمايز المحوسب لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأهدافه وكفاية جلساته ومناسبتها لعينة البحث، مما يدل على صدق مناسب للبرنامج، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين، وتم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم خاصة فيما يتعلق بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتراوحت نسب اتفاقهم على جميع جلسات البرنامج التدريبي ما بين (٨١،٨١– ١٠٠%)، وبذلك يتحقق للباحث الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج التدريبي مع عينة البحث الحالي.

٥– استمارة ملاحظة التعليم المتمايز المحوسب: إعداد/ الباحث

تهدف استمارة ملاحظة التعليم المتمايز المحوسب إلى التعرف على مدى ممارسة تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم التي صمم على أساسها البرنامج التدريبي، ودرب الباحث التلاميذ على عملية الملاحظة للتعليم المتمايز المحوسب بحيث يتبادل جميع التلاميذ دور الملاحظة عبر جلسات البرنامج التدريبي، وتم تطبيق هذه الاستمارة أثناء كل جلسة تدريبية، وأشارت نتائجها إلى أن التلاميذ لاحظوا أنفسهم أثناء الإجراءات التجريبية واستخدموا أشكال التعليم المتمايز المتمثلة في الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم بنسبة لا تقل عن (٨٠%) من ملاحظة التلاميذ لبعضهم البعض (ملحق٩).

٦– مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي: إعداد / الباحث

كان الهدف من هذا المقياس التحقق من فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب، وكذلك مدى التزام التلاميذ الموهوبين

ذوي صعوبات التعلم بخطوات مهام التدريب الخاصة بالتدريب، ومدى استفادتهم منه، وتحقيق أهدافه، وتكون هذا المقياس من (٢٢) عبارة مخصصة للمجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب.

صدق المقياس: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وطلب منهم إبداء الرأي في انتماء العبارة للمجال الذي يريد قياسه ومدى أهميتها ، ومدى وضوح وكفاية ومناسبة هذه العبارات، وعدل الباحث بعض العبارات من حيث الصياغة واختصار بعضها وتوضيح ما هو غامض طبقا لآرائهم، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٩٠،٩٠ – ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس. (ملحق١٠)

نتائج فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب:

تم احتساب النسب المئوية لكل عبارة من عبارات مقياس التقييم الذاتي لفعالية المعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النسب المئوية.

جدول (٣)

النسب المئوية لاستجابات التلاميذ لعبارات مقياس فعالية الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب

م	نعم	إلى حد ما	لا	م	نعم	إلى حد ما	لا
١	%٨٠	%١٠	%١٠	١٢	%١٠٠	%٠	%٠
٢	%١٠٠	%٠	%٠	١٣	%٨٠	%١٠	%١٠
٣	%٧٥	%١٢	%١٣	١٤	%٦٥	%٢٣	%١٢
٤	%٨٨	%١٠	%٢	١٥	%١٠٠	%٠	%٠
٥	%١٠٠	%٠	%٠	١٦	%٧٥	%٢٣	%٢
٦	%٧٧	%١٣	%١٠	١٧	%٨٨	%١٢	%٠
٧	%١٠٠	%٠	%٠	١٨	%٦٥	%٢٣	%١٢
٨	%٨٨	%١٢	%٠	١٩	%٨٨	%١٠	%٢
٩	%١٠٠	%٠	%٠	٢٠	%٨٠	%١٠	%١٠

١٠	%١٠٠	%٠	%٠	٢١	%٦٥	%٢٣	%١٢
١١	%٨٨	%١٢	%٠	٢٢	%٨٠	%١٠	%١٠

يتضح من الجدول (٣) أن النسب المئوية للمشاركين الذين أجابوا عن (نعم) تراوحت ما بين(٦٥ % – ١٠٠%) ، والذين أجابوا عن (إلى حد ما) تراوحت ما بين (صفر– ٢٣%) ، والذين أجابوا على (لا) (صفر– ١٣%)، وهذه النسب تدل على أن التلاميذ استخدموا الإجراءات التجريبية للبرنامج بنسب مقبولة.

إجراءات البحث:

- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات البحث من إدارة التعليم بمدينة الطائف التي رشحت مدرسة محمد بن عبد الوهاب الابتدائية.
- تم تطبيق (مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات التلاميذ إعداد/ كامل (١٩٩٠)، ومقياس الذكاءات المتعددة، واختبار تقدير سمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقائمة أساليب التعلم المفضلة، واختبار المثيرات المفضلة للتعلم، ومقياس الاندماج في تعلم القراءة، ومقياس الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي قبل الإجراءات التجريبية، ولولا سعة صدر إدارة المدرسة وتعاونها الصادق مع الباحث ما استطاع الباحث تطبيق تلك الاختبارات والمقاييس.
- تم تجميع الأدوات التي تم تطبيقها، وتم تصحيحها لتحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة الأساسية (١٢) بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- تم تطبيق مقياس الاندماج في تعلم القراءة، ومقياس الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي، كقياس قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتكافوء بينهما.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم على المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق مقياس الاندماج في تعلم القراءة، ممقياس الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي، بالإضافة إلى استمارة ملاحظة التعليم المتمايز المحوسب، مقياس فعالية

الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية ثم تتبعي عليها بعد مرور شهر من القياس البعدي.

- تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض الباحث نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول: ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج في تعلم القراءة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test، والجدول (٤) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٤)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
الاندماج القرائي المعرفي	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩١٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الاندماج القرائي السلوكي	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩١٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الاندماج القرائي الوجداني	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٨٩٨	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			

الدرجة الكلية لمقياس الاندماج في تعلم مادة القراءة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٨٨٧	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠،٠٠٢) وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتنيMann-Whitney – U Test ، والجدول (٥) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٥)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات المتشابهة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٥٦	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات المتضادة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات الغريبة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٦١	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الكلمة: مهارة تصنيف الكلمات	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٨٩٨	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لفهم معني الكلمة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩١٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الجملة: مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جمل	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
فهم معني الجملة:مهارة تكملة الجملة بكلمة معطاة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الجملة: مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،٠٣٥	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معني الجملة: مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لفهم معني الجملة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٥٦	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معنى الفقرة: مهارة الإجابة على أسئلة النص	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
فهم معنى الفقرة: مهارة ترتيب الجمل حسب ورودها في النص	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٦٦	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لفهم معنى الفقرة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩١٨	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
تمييز الكلمات: مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
تمييز الكلمات: مهارة تمييز الكلمة الصحيحة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لتمييز الكلمات	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٣٤	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
إدراك المتعلقات اللغوية	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
التمييز بين المعقول وغير المعقول	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،٠٣٥	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
معرفة سمات الشخصية	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٨٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
إدراك علاقة السبب- النتيجة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،٠٥٢	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
إدراك القيمة المتعلمة من	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣	٠،٠٠٢

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
النص	الضابطة	٣،٥	٢١			
وضع عنوان مناسب للنص	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،١٤٦	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،١٤٦	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
معرفة الجملة المحورية في النص	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٣،٠٥٢	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي المعرفي	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٨٨٢	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠،٠٠٢) وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني **Mann-Whitney U Test** –، والجدول (٦) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٦)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الفهم القرائي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية في القياس البعدي

البعد	مجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
مراقبة الذات أثناء القراءة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٠٣	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
التخطيط لبارامترات المهمة	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩١٨	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
تقييم الإستراتيجية	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٩٢٩	٠،٠٠٢
	الضابطة	٣،٥	٢١			
الدرجة الكلية لمقياس الفهم	التجريبية	٩،٥	٥٧	صفر	٢،٨٩٨	٠،٠٠٢

القرائي ما وراء المعرفي	الضابطة	٣،٥	٢١			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد الفهم القرائي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠،٠٠٢) وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاندماج في تعلم القراءة في القياسين البعدي والتتبعي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **Wilcoxon** للأزواج المتماثلة، والجدول (٧) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٧)

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاندماج القرائي المعرفي	الرتب السالبة	٣	٣	٩	٠،٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٦				
الاندماج القرائي السلوكي	الرتب السالبة	١	٤	٤	٠،٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
الاندماج القرائي الوجداني	الرتب السالبة	٤	٣،٧٥	١٥	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	الرتب المتساوية	٠				

	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لمقياس الاندماج في تعلم مادة القراءة	الرتب السالبة	٥	٣،٢	١٦	١،١٧٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٥	٥		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار **Wilcoxon** للأزواج المتماثلة، والجدول (٨) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٨)

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات المتشابهة	الرتب السالبة	٣	٢،٥	٧،٥	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢،٥	٢،٥		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
فهم معني الكلمة: مهارة إدراك الكلمات المتضادة	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
فهم معني الكلمة:مهارة إدراك الكلمات الغريبة	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
فهم معني	الرتب السالبة	١	٢،٥	٧،٥	٠،٣١٧	غير

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الكلمة:مهارة تصنيف الكلمات	الرتب الموجبة	٣	٢،٥	٢،٥		دالة
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لفهم معني الكلمة	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
فهم معني الجملة: مهارة التوفيق بين الكلمات لتكوين جمل	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
فهم معني الجملة: مهارة تكملة الجملة بكلمة معطاة	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠،٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٦				
فهم معني الجملة: مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١،٥	٣		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
فهم معني الجملة: مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠،٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لفهم معني الجملة	الرتب السالبة	٣	٣،١٧	٩،٥	٠،٥٥٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢،٧٥	٥،٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٦				
فهم معنى الفقرة: مهارة	الرتب السالبة	١	١	١	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	صفر	صفر		

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الإجابة على أسئلة النص	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
فهم معنى الفقرة: مهارة ترتيب الجمل حسب ورودها في النص	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لفهم معنى الفقرة	الرتب السالبة	١	٢،٥	٢،٥	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢،٥	٧،٥		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
تمييز الكلمات: مهارة تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١،٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٦				
تمييز الكلمات:مهارة تمييز الكلمة الصحيحة	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لتمييز الكلمات	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١،٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٦				
إدراك المتعلقات اللغوية	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
التمييز بين المعقول وغير المعقول	الرتب السالبة	١	١	١	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٥				

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
	المجموع	٦				
معرفة سمات الشخصية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠،٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٦				
إدراك علاقة السبب- النتيجة	الرتب السالبة	٣	٢,٥	٧،٥	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٥	٢,٥		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٦				
إدراك القيمة المتعلمة من النص	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
وضع عنوان مناسب للنص	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	الرتب السالبة	١	١	١	٠،٣١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	٦				
معرفة الجملة المحورية في النص	الرتب السالبة	٢	١،٥	٣	١،٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي المعرفي	الرتب السالبة	٤	٣،٨٨	١٥،٥	١،٠٥٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢،٧٥	٥،٥		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد مقياس الفهم القرائي المعرفي والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي ما وراء المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (٩) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٩)

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مراقبة الذات أثناء القراءة	الرتب السالبة	٥	٣،٥	١٧،٥	١،٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣،٥	٣،٥		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				
التخطيط لبارامترات المهمة	الرتب السالبة	٤	٢،٦٣	١٠،٥	٠،٨٢٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٤،٥	٤،٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٦				
تقييم الإستراتيجية	الرتب السالبة	٢	٣	٦	٠،٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٦				
الدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي ما وراء المعرفي	الرتب السالبة	٥	٣،١٠	١٥،٥	١،٠٥٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٥،٥	٥،٥		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٦				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد الفهم القرائي ما وراء المعرفي والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض.

تفسير نتائج البحث:

توصلت نتائج البحث بشكل إجمالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية، وأبعاد مقياسي الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الاندماج في تعلم القراءة والدرجة الكلية، وأبعاد مقياسي الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، التي تتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات مثل دراسة كل من (Johnsen,2003) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام تقنيات التعليم المتمايز في جذب وتحفيز اهتمامات التلاميذ الذين تم التدريس لهم، (Chalupa,2004) التي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في المنهج الدراسي في تحسين التحصيل في مادة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين، (Rangel,2004) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام التعليم المتمايز في تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية كيفية استخدام القاموس اللغوي والاتجاه نحو الفهم القرائي ما وراء المعرفي المتمثل في مراقبة الذات أثناء القراءة،(Koeze,2007) التي كشفت نتائجها عن فعالية استراتيجيات التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه الايجابي نحو عملية التعلم والاندماج فيه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة كل من(Swift,2009) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام التعليم المتمايز في تحسين التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ،(Westbrook,2010) التي أشارت نتائجها إلى فعالية استخدام التعليم المتمايز في ضوء أساليب التعلم المفضلة في تحسين مهارات حل المشكلات والاتجاه نحوها، (Burr,2010) التي أشارت نتائجها إلى فعالية التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة في تحسين الفهم الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ،(Terrell, 2011) التي توصلت نتائجها إلى فعالية التعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة في تحسين التحصيل في مادة الرياضيات.

علاوة على أن نتائج البحث تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث، مثل دراسة كل من(Parviz & Sima,2011) التي توصلت نتائجهما إلى فعالية التعليم

المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تعلم المفردات اللغوية،(Darryl,2011) ; (Mohammad & Jaber, 2014) التي أشارت نتائجهم إلى فعالية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (Chantel,2012) التي توصلت نتائجها إلى فعالية التعليم المتمايز في تحسين استراتيجيات تجهيز المعلومات، مما يدلل على أن التعليم المتمايز أفضل من التعليم التقليدي، كما تبين أنه يعطى الطلاب وسيلة لتحقيق أهدافهم التعليمية.

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة كل من(Screnar,2012) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام أنشطة التعليم المتمايز في ضوء خرائط المفاهيم والذكاءات المتعددة على فهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية والاتجاه نحوها والدافعية لتعلم الرياضيات، (Brian,2012) التي أشارت نتائجها إلى فعالية التعليم المتمايز في تحسين فهم التلاميذ الذين تعلموا بطريقة التعليم المتمايز للمفاهيم الرياضية وتكوين اتجاه ايجابي لديهم نحو المفاهيم الرياضية، كما تحسنت دافعيتهم لتعلم الرياضيات، واشتراكهم في الأنشطة التي تتعلق بالرياضيات، (Boges,2015) التي توصلت نتائجها إلى فعالية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي لدى القراء المتعثرين بالمرحلة الابتدائية.

ومن خلال احتكاك الباحث بالجانب الميداني راعى الباحث خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أثناء التدريب والتي منها: أنهم لا يريدون أن يقل إنجازهم أو يفشلون في مادة القراءة، ويحتاجون إلى تنمية مهارات مجابهة بنائية، ولديهم تقدير منخفض عن الذات، ولزامًا لذلك تم تحديد المهام والأنشطة ووسائل التقويم المستخدمة في الجلسات بما يتناسب مع خصائصهم، مما انعكس إيجابًا على إصرارهم على تكملة الجلسات حتى النهاية دون الشعور بالملل أو الإجهاد بل على العكس قد اندمجوا في الأنشطة المقدمة إليهم، كما كان لقدراتهم العقلية دور مهم للتدريب بنجاح على الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، كما وفر الباحث جو مرن غير تسلطي أثناء الشرح الذي ساده الحب والاحترام والحوار المتبادل بينه وبين التلاميذ، وتكوين اتجاه إيجابي لديهم في الوقت المخصص أثناء القراءة، بالإضافة إلى توفير الباحث لفرص متعددة للتلاميذ لاختبار إمكاناتهم وقدراتهم والحصول على الثقة بالنفس، مما يدلل على أن البرنامج التدريبي متحديا، ومرتبطا، ومكافئا لهم، كما كان لطريقة التعليم التي اتبعها الباحث الحد الأدنى من أنشطة التذكر والممارسة/التكرار واشتملت على الحد الأقصى من فرص الاستفسار، الإنتاج اللغوي الابتكارى في ضوء الذكاءات المتعددة ومراعاة أساليبهم المفضلة في التعلم دور في انعكاس فعالية التعليم المتمايز على اندماج هؤلاء التلاميذ في القراءة وتحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لديهم.

كما كان لتشجيع التوجيه الذاتي لأنشطة التعلم، وتقوية المناخ التعليمي الذي اتسم بالمشاركة، الإثارة، والرضا الشخصي وعدم التوتر دور فعال في الاندماج في القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، كما أشبع البرنامج التدريبي بشكل كبير حاجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خاصة إبراز مواهبهم الخاصة لإعطائهم ثقة وثقل أثناء أداء القراءة، مما أظهر استفادتهم منه بشكل أكبر من المجموعة الضابطة.

وأيضًا كان لتقديم الأنشطة التدريبية في صورة قصص محوسبة محررة من المحتوى الدراسي والمثيرة للانتباه والمواكبة للعصر والمتمثلة في (طائر الدودو – الغذاء المتوازن – دهاء خروف – سجى تتسوق – فن إدارة الوقت – النفط – تكريم سلمان – رد الجميل – أضخم الزواحف الحية – حديقة الحيوانات بالطائف – عمو فيصل وجاره –الوهم القاتل– الحرية – العفريت والماعز –حيلة جحا – الطائرة السعودية المنكوبة – الفلاح الطماع – تكنولوجيا المستقبل – بدون عنوان – اللياقة البدنية) أثر فعال في إثارة التفكير اللغوي للتلاميذ، مما دفعهم لوضع مجموعة من الأهداف والمثابرة من أجل تحقيقها والتأكد من إتقانها والنجاح فيها متمثلة في مهارات الفهم القرائي المعرفي، مهارات الفهم القرائي ما وراء المعرفي.

بالإضافة إلى اهتمام آباء التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدى أبنائهم الذي كان له تأثيرًا إيجابيًا في استيعاب تعليمات البرنامج، مما انعكس في تحسين الاندماج في القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي، كما يعزو الباحث في النهاية نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن البرنامج التدريبي القائم علي التعليم المتمايز المحوسب في هذا البحث كان له تأثير إيجابي لدى عينة البحث وكان محتواه متسقًا مع الغرض الذي صمم من أجله، حيث خضعت المجموعة التجريبية للجلسات التي لعبت أنشطتها دورًا جوهريًا في تحسين الاندماج القرائي ومهارات الفهم القرائي بشقيه المعرفي وما وراء المعرفي، وهذا لم يظهر على تلاميذ المجموعة الضابطة، وبناء على ذلك يرى الباحث أن بعض المعلمين لا يعوا كبر حجم مشكلة هؤلاء التلاميذ، وما ينعكس سلبا علي واندماجهم القرائي المعرفي والسلوكي والوجداني ولو كانوا يدركون ذلك لظهر بشكل ملحوظ علي أفراد المجموعة الضابطة، وبناء علي ذلك، ينبغي أن يدرك المعلم مشكلتهم، ويتقبل حقيقة أنهم موهوبين وفي الوقت ذاته يعانون من صعوبات في التعلم وهذا ما أدركه راعاه البحث الحالي .

التوصيات التربوية:

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي، هناك مجموعة من التوصيات التربوية تتمثل فيما يلي:

- الاهتمام بالكشف المبكر عن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم، وتدريبهم على الاندماج في القراءة وتحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي وذلك باستخدام التعليم المتمايز المحوسب.
- تنويع طرق التدريس واختيار التعليم المتمايز المحوسب تبعًا لقدرات وميول واهتمامات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأيضًا تبعًا لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة لديهم.
- الابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، ودمج البرامج القائمة علي التعليم المتمايز المحوسب وإثراء المحتوى التعليمي بالعديد من الأنشطة والمجالات (المعرفية، والسلوكية، والوجدانية) عند تقديمه للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- عقد دورات تدريبية وإرشادية للمعلمين والآباء لتدريبهم على الاستخدام الأمثل للتعليم المتمايز المحوسب مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- إنشاء فصول خاصة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – في كل مدرسة – يتم فيها ممارسة الأنشطة والبرامج التدريبية الخاصة بهم، والعودة بعد ذلك للفصول العادية مع الزملاء العاديين وثقل مواهبهم .
- ضرورة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من التعليم المتمايز المحوسب وكيفية تطبيقه في المواد الدراسية المختلفة .

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج تدريبي للتعليم المتمايز في ضوء الذكاءات المتعددة لتحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والوعي الصوتي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي اضطراب النطق.
- أثر برنامج تدريبي للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء أساليب التعلم المفضلة علي الانتباه والإدراك والتذكر لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- أثر برنامج تعليمي قائم علي التعليم المتمايز في تحسين فعالية الذات الابتكارية لدى التلاميذ المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم.

- فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة في تحسين الابتكار وما وراء الابتكار العلمي لـــدى التلاميـــذ المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم .

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج . القاهرة: دار النشر للجامعات .

حنوره، مصري (٢٠٠١). مقياس بينيه العرب للذكاء، الطبعة الرابعة (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير).القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، ومهارات تدريسها وتقويمها . تحرير رشدي أحمد طعيمة . عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

صادق، أحمد عبد المجيد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل M-learning في تنمية مهارات الانخراط في التعلم وتصميم وحدات تعلم رقمية،المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد خلال الفترة من ٢٧ـــ٣٠/٤/١٤٣٦هـ الموافق ١٦ـــ٢٠١٥/٢/١٩م، ١-٣٧.

عجاج، خيري المغازى (٢٠١٢). صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج، ط٥ المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عيسى، مراد على (٢٠١٥). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ط٢. الإسكندرية: دار الوفاء.

كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٨٩). اختبار المسح النيرولوجى السريع (التعرف على ذوى صعوبات التعلم): كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، مصطفى محمد (١٩٩٠). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: كراسة التعليمات، ط٣ . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، أحمد مهدي، الصاوي، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٣). مقياس الفهم القرائي الميتامعرفى لتلاميذ المدرسة الابتدائية (لتشخيص صعوبات التعلم النوعية)، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Anderson, K.(2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students, Preventing School Failure, 51(3), 49-53.

Bantis, M. (2008). Using task based instruction to provide differentiated instruction for english language learners, Unpublished, M . A . Thesis, University of South California.

Boges, C.(2015). The effects of differentiated instruction on the achievement scores of struggling fourth grade readers, PhD. Thesis, Walden University.

Brand, S. (2006). Facilitating emergent literacy skills: A literature-Based, multiple intelligence approach, Journal of Research in Childhood Education, 21 (2) 133-151.

Brian, E.(2012).The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom, PhD . Thesis , Ball State University.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D.(2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms, Theory Into Practice, 44(3), 194-202.

Burr, M.(2010). Increasing math success with differentiated instruction, M . A . Thesis , Walden University.

Campbell, B. (2008). Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences lesson plans and more, Boston: Pearson Education, Inc.

Caulfield, J. (2010). Applying graduate student perceptions of task engagement to enhance learning conditions, International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning ,4 (1), 1-18.

Cavanagh, R., Kennish, P., &Sturgess, K. (2008).Development of theoretical frameworks to inform measurement of secondary school student engagement with learning, Paper presented at the 2008 Annual International Conference Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education: Brisbane.

Chalupa, E. (2004). The effects of differentiated instruction on fifth grade gifted and talented students, Unpublished ,M . A . Thesis, University of Graceland.

Chantel, G.(2012). The effects of differentiated instruction on the achievement of high school business education students, ProQuest Diss and Theses.

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(13). Retrieved January 13, 2015 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13 . This paper has been viewed 108,439 times since 5/27/2003, 14/9/2015.

Chin-Wen,C.(2015).Influence of differentiated instruction workshop on taiwanese elementary school english teachers' activity design, Theory and Practice in Language Studies, 5(2), 270-281.

Cooperman,A.(2013). Improving reading comprehension in students with autism: Associating cognitive impairments with reading comprehension problems, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of M.A of Arts from Prescott College in Special Education.

Costa , A., & Kallick , B. (2004). Habits of mind , Retrieved , From: http://www. Habits-of-mind.net/whatare.html, 1/8/2015.

Costa,L.,Crystal N.,&Stephen R.(2015).Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co-Occurrence and cognitive burden, Learning Disability Quarterly, 1-14.

Darryl ,G.(2011). Effects of differentiated instruction on student achievement in reading. PhD. Thesis, Walden University.

Divya, N.,& Sarita, S.(2013). Metacognition and academic performance of rural adolescents. Stud Home Com Sci, 7(3), 167-175.

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice, National forum of Applied Educational Research Journal, 13 (1), 3-22.

Dunn, R., Griggs, S., Olson, J., & Beasely, M. (1995) .A meta-analysis validation of the dunn & dunn model of learning style preferences, Journal of Educational Research, (88),353-361.

Eissa, M.(2009). The effectiveness of a program based on the self-regulated strategy development of writing skills in writing-disabled secondary school students, Electronic Journal of Research in Educational Psychology , 7(1), 5-24.

Eissa, M.(2014). The effect of A phonological awareness intervention program on phonological memory ,phonological sensitivity, and metaphonological abilities of preschool children at-risk for reading disabilities, International Journal of psycho-educational Sciences, 6(3) , 68-80 .

Fairbairn, S., & Jones-Vo, S. (2010).Differentiating instruction and assessment for english language learners: A guide for K-12 teachers, Philadelphia: Caslon.

Fredricks, A., Blumenfeld, P., & Paris ,H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, Review of Educational Research ,74 (1), 59-109.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

George, P. (2005). A rationale for differentiated instruction in the regular classroom, Theory into practice, 44(3), 185–193.

Glanville, J.,&Wildhagen,T.(2007).The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity, Educational and Psychological Measurement, 67(6), 1019-1041.

Goodell,S., Cooke, N.,& Ash, S.(2012).Cooperative learning through in-class team work: An approach to classroom instruction in a life cycle nutrition course, NACTA Journal, 3 (1),68-75.

Gregory, G., & Chapman, C. (2007).Differentiated instruction strategies: One sizedoesn't fit all, (2nd ed), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2000). Exceptional learners: Introduction to special education, Toronto, Ontario: Allyn & Bacon.

Harris,L.(2011).Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?, Teaching and Teacher Education, 27(2), 376-386.

Hart, R., Stewart, K., & Jimerson, R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement ,Contemporary School Psychology, 15, 67-79.

Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12, Minneapolis, MN: Free Spirit.

Hendi ,W.(2015).The effect of concept maps on reading comprehension skills of elementary school students with reading disabilities, International Journal of psycho-educational Sciences, ,9(2), 46-52.

Herrenkohl, L., & Guerra, M. (1998).Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade, Cognition and Instruction, 16 (4), 431-473.

Hilyard, V.(2004). Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom, PhD. Thesis, Retrieved from ProQuest Diss and Theses database. (UMI No. 3134972).

Hyers , C.(2015). Assessment of phonological and orthographic differences in adults with reading disabilities, PhD. Thesis, Georgia Southern University.

Jeff, C.(2015).Using facebook to enhance independent student engagement: A case study of first-year undergraduates, Higher Education Studies, 5(4), 130-146.

John, T., Guthrie, W., Pedro, Barbosa, K., Perencevich, C., Marcia, T., Davis,H., Scafiddi,T.,&Tonks, S. (2004).Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction, Journal of Educational Psychology, 96(3), 403–423.

Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups, Gifted Child Today, 26 (3), 5-6.

Johnson, J., & Johnson, T. (1986). Circles of learning cooperation in the classroom interaction, Edina, MN: Interaction Book Company.

Jolien, U.(2014).The teacher as linchpin: The teachers' perspective on student engagement, PhD .Thesis, University of Twente, Enschede.

Kaminsky,H.(2007).The effects of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning disabled students, PhD .Thesis ,Fairleigh Dickinson University.

Kay ,A.(2012). Differentiated instruction in elementary social studies: Where do teachers begin?, Social Studies Research and Practice, 7 (2), 112-122.

Koeze, A.(2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school, M.A, Thesis& PhD, Diss, http://commons.emich.edu/theses, 6/9/2015.

Levy, R. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards, Electronic version, Clearing House, 81(4), 161-164.

Linnenbrink, E. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, Reading and Writing Quarterly, 19, 119-137.

Matthews, E. (2015). Analysis of an early intervention reading program for first grade students, PhD. Thesis, Walden University.

Matthews, M., & McBee, M.(2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program, Gifted Child Quarterly,51(4), 167–181.

McCoach, B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving students from achieving students, Gifted Child Quarterly, 47(1), 144-154.

McCoach, B., & Siegle, D. (2008). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), Critical issues and practices in gifted education: What the research says (pp.721–734). Waco, TX: Prufrock Press.

McCoach, B., Kehle, J., Bray, A., & Siegle, D. (2004).The identification of gifted students with learning disabilities: Challenging, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), Students with both gifts and learning disabilities (pp. 31–48). New York, NY: Kluwer.

Mirhassani, A.,& Toosi, A. (2000). The impact of word formation knowledge on reading comprehension, International, Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 38, 301-311.

Mohammad ,A.,& Jaber ,K.(2014). Impact of differentiated instruction strategies and traditional-based instruction on the reading comprehension of iranian EFL students, International Journal of psycho-educational Sciences, 5(1), 109-129 .

Mostafa, O .(2015). The effect of reciprocal teaching intervention strategy on reading comprehension skills of 5th grade elementary school students with reading disabilities, International Journal of psycho-educational Sciences, 9(2), 39-54.

Nassar, E. (2015).The effects of advance graphic organizers strategy intervention on improving reading comprehension of struggling readers in primary five, International Journal of psycho-educational Sciences, 8(1) , 24-30 .

Okigbo,E.,& Chukwuma ,A.(2014). Meeting the educational needs of gifted science students by differentiating instruction, British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 4(3), 391- 402.

Ozdemir, S., & Altintas,E. (2015). The effect of differentiation approach developed on gifted students, Anthropologist, 19(3),613-625.

Parsons, J., & Taylor, L.(2011). Student engagement: What do we know and what should we do? University of Alberta:the University Partners. Available. http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf. Retrieved on January 2, 2012, 5/7/2015.

Parviz , A., & Sima ,F.(2011).Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles, International Journal of Applied Science and Technology,2(4), 72-82.

Pons, R., Sharan, Y., Serrano, J., Lomeli, C.,& Buchs,C.(2013). Training of non-university level teachers in cooperative learning methods, Psychology, 4(3A), 291-301.

Ramus, F. (2014). Qu'est-ce que la dyslexie?, In S. Dehaene (Ed.), C3RV34U (pp. 121-128). Paris: Editions de la Martinière.

Rangel, B. (2004). The impact of differentiated instruction on the rate and degree of learning how to use and select library resources, Hocleer Grove Middle School.

Reis, S., & Ruban, L. (2004). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities. In T. Newman & R. Sternberg (Eds.), Students with both gifts and learning disabilities(Vol.25,pp.155-198),New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Robison, E. (2004). Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction, PhD. Thesis ,Retrieved from ProQuest Diss and Theses database, (UMI No. 3139003).

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013).Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale, International Journal of Inclusive Education, 17(11), 1186-1204.

Ruban, L., & Reis, S. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities, Theory into Practice, 44(2), 115-124.

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching, Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19(1), 93-107.

Screnar, R.(2012). Differentiated math instruction in a mixed ability fifth-grade classroom, Master of Science, Montana State University.

Spicer, C. (2011). The emotional toll of being a twice exceptional adult: A case study. In C. Wormald & W. Vialle (Eds.), Dual Exceptionality (pp. 30-36),Wollongong: University of Wollongong.

Swift,M.(2009).The effect differentiated instruction in social student performance, Unpublished ,M . A . Thesis, University of Wisconsin-Stout , United States of America.

Terrell ,R. (2011). How does differentiated instruction help struggling students with mathematical concepts?, M . A . Thesis, LaGrange College.

Tomlinson, C. (2003). Differentiation into practice. A resource guide for differentiating curriculum, grades K-5. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. (2005). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. Gifted Child Quarterly, 39(2), 77-87.

Tomlinson, C. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, (2nd ed), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.(2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Education and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443572).

Tomlinson, C., & Allan, S. (2000). Leadership for differentiated schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson,C.,&Eidson,C.(2003).Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5 – 9, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson,C.,&Moon, T.(2013). Assessment and student success in a differentiated classroom, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vacca, R., & Vacca, J. (1989). Content area reading, 3rd ed, Fillinois, Scott, Foresam and CO.

Westbrook, A. (2010). The effects of differentiated instruction by learning styles on problem solving in cooperative groups, M . A . Thesis, LaGrange College.

Wills, J .(2012). Gifted students with a reading disability: The impact of lived experience , PhD. Thesis, Queensland University of Technology.

Winebrenner, S. (1996).Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom, Minneapolis, MN: Free Spirit.

Wong, B. (1996). The ABCS of learning disabilities, San Diego: Academic Press.

Yang, Y. (2011).Engaging students in an online situated language learning environment, Computer Assisted Language Learning, 24 (2),181-198.

Yatvin, J. (2004). A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners, Portsmouth, NH: Heinemann.